



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE COMUNICAÇÃO, MÍDIA E FORMATOS NARRATIVOS**

TAÍS LIMA GONÇALVES AMORIM DA SILVA

FIGURAS DE OUSADIA NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO:
articulações entre memória, corpo e espaço em narrativas universitárias periféricas

Cachoeira
2025

TAÍS LIMA GONÇALVES AMORIM DA SILVA

FIGURAS DE OUSADIA NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO:
articulações entre memória, corpo e espaço em narrativas universitárias periféricas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM), na linha de pesquisa Comunicação e Memória, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito para obtenção do título de Mestra em Comunicação.

Orientadora: Professora Doutora Daniela Abreu Matos.

Cachoeira
2025

S586f Silva, Taís Lima Gonçalves Amorim da.

Figuras de ousadia nos modos de subjetivação: articulações entre memória, corpo e espaço em narrativas universitárias periféricas. / Taís Lima Gonçalves Amorim da Silva. Cachoeira, BA, 2025.

140f.:il.: color.

Orientadora: Profª. Dra. Daniela Abreu Matos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de Pós-graduação em Comunicação – Mídia e Formatos Narrativos, 2025.

1. Negros - Identidade racial. 2. Negros - Educação (Superior). 3. Subjetivação. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 305.896

Ficha elaborada pela Biblioteca do CAHL - UFRB

Responsável pela Elaboração – Liliam Góes Lima (Bibliotecária – CRB-5/ 1905)

(Os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)

TAÍS LIMA GONÇALVES AMORIM DA SILVA

FIGURAS DE OUSADIA NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO:
articulações entre memória, corpo e espaço em narrativas universitárias periféricas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM), na linha de pesquisa Comunicação e Memória, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito para obtenção do título de Mestra em Comunicação.

Orientadora: Professora Doutora Daniela Abreu Matos

Aprovada, 10 de março de 2025.

Comissão examinadora

Documento assinado digitalmente
 **DANIELA ABREU MATOS**
Data: 25/04/2025 14:37:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Daniela Abreu Matos (Orientadora - Prof.^a Dr.^a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

Documento assinado digitalmente
 **ITANIA MARIA MOTA GOMES**
Data: 22/04/2025 17:06:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Itania Maria Mota Gomes (Membro interno - Prof.^a Dr.^a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA XAVIER DE OLIVEIRA**
Data: 25/04/2025 13:55:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Luciana Xavier de Oliveira (Membro externo - Prof.^a Dr.^a Universidade Federal do ABC)

Para Jamile, Beatriz, Júlio César,
Rafael e Cláudia, por me mostrarem
que a ousadia é um caminho para a
mudança.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas para agradecer por chegar ao final de um processo difícil, desafiador e transformador, tanto no quesito pessoal quanto intelectual. Minha trajetória no PPGCOM foi atravessada por muitos momentos custosos, demandando de mim um esforço triplo para dar conta da formação e das atividades inerentes a pesquisa, das minhas funções do lar e maternas com um filho de 2 anos a época, e das minhas funções enquanto servidora da UFRB, pois tive que manter meu vínculo de trabalho.

Nesse momento de escrita dos agradecimentos, recordo de um trecho da música prelúdio de Raul Seixá, que diz: “sonho que se sonha junto é realidade”. Vivi um sonho coletivo, junto ao meu companheiro Fagner, minha mãe Josiane, e irmãs Thaliane e Tainy. Minha rede de apoio que cuidou de Heitor nos momentos em que não pude estar presente, para que este processo bonito, mas com muita ousadia e sobrecarga, pudesse se tornar realidade.

Foram muitos finais de semanas executando um mesmo programa:

`repita`

`executar-tarefas (ler, estudar, escrever)`

`até sentir_que_chegou_em_algum_lugar;`

Por isso, reforço meus agradecimentos ao meu parceiro de vida Fagner, por todo apoio e incentivo durante o mestrado e fora dele, mesmo passando também pelo processo da pós-graduação como meu colega de turma. Obrigada por ser minha escuta e por me tirar, às vezes, de um olhar apaziguado na pesquisa, trazendo pontos divergentes às minhas reflexões.

Também agradeço a Jamile, Beatriz, Júlio César, Rafael e Cláudia por toparem participar da ação de extensão e desta pesquisa. Sem estas e estes jovens, com certeza, o processo de investigação, as descobertas e os resultados não teriam o mesmo sentido. Obrigada!

Ao PPGCOM, um programa sensível e atento as questões e dinâmicas do território, todo meu carinho, em nome do professor Jorge Cardoso, professora Regiane Nakagawa e professora Jussara Maia. Em especial, quero deixar registrado meu orgulho em ter sido orientada pela professora Daniela Matos, uma pessoa de muita sensibilidade e comprometimento com minhas questões de pesquisa, cuja orientação foi fundamental para a finalização deste ciclo formativo. Dani foi uma das primeiras a me enxergar na pesquisa

quando, ao avaliar meu TCC em 2017, me disse: “Taís, você conhece o PPGCOM?” e, depois de 6 anos, ingressei no programa para ser orientada por ela.

Sou grata também por ter sido aluna da professora Itania Gomes, no período em que atuou enquanto Docente Visitante do programa. A disciplina Comunicação, Estudos Culturais e Territórios ministrado por ela, acrescentou alguns pontos de tensão a minha investigação, sobretudo, ao me apresentar o pensamento de Raymond Williams, Rogério Haesbaert e Doreen Massey, teóricos que subsidiam a pesquisa.

Por falar em contribuição de disciplina, não poderia deixar de agradecer a disciplina Comunicação e Memória, ministrada pelas professoras Daniela Matos e Lilian Reichert, cuja abordagem reflexiva e as discussões a partir de autores como Leda Maria Martins, Beatriz Sarlo, Ecléa Bosi e Michel Pollak, me apresentaram outra forma de pensar a memória, como discutido na dissertação.

Aos amigos e amigas do sexteto, Anna, Lucas, Ayara, Uriel e Fagner, mutuamente nosso grupo de apoio psicológico, meu mais terno agradecimento. Formamos o sexteto no segundo ano de mestrado para suportar o processo cansativo dessa trajetória acadêmica. Nele, compartilhamos de tudo: afetos, risos, choros, celebração de uma conquista, reclamações, piadas, angústias e memes. Nossa aproximação se estendeu para outros âmbitos da vida, mas foi, sem dúvida, o espaço onde me senti mais acolhida. Obrigada pelo carinho.

Ao grupo de pesquisa COMUM, deixo registrado meu agradecimento pelas trocas, diálogos e formação extra sala de aula, trazendo para o debate temáticas importantes para o campo da comunicação.

À CAPES por, no segundo ano do mestrado, financiar o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa.

Agradeço, por fim, à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia por permitir me capacitar em serviço, utilizando parcialmente minha jornada de trabalho.

SILVA, Taís Lima Gonçalves Amorim da Silva. **Figuras de ousadia nos modos de subjetivação:** articulações entre memória, corpo e espaço em narrativas universitárias periféricas. Orientadora: Daniela Abreu Matos. 140 f. il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa em Comunicação, na linha de Comunicação e Memória, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa investiga os modos de subjetivação expressos em narrativas de si de jovens cotistas no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), constituídos pelo dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023). O *corpus* empírico foi produzido a partir de uma ação de extensão desenvolvida com estudantes de diferentes graduações no âmbito da UFRB, contemplando a elaboração de entrevistas orais gravadas em suporte digital e cartas escritas à mão ou digitadas. A análise cultural inserida no debate conceitual-metodológico dos Estudos Culturais de matriz britânica em Raymond Williams (1979; 2007) e latino-americana em Jesús Martín-Barbero (2022; 2023), é acionada enquanto abordagem metodológica para o estudo das práticas de regulação do corpo e de suas contra-hegemonias. Este procedimento alinha-se ao pensamento de intelectuais negras feministas (Carneiro, 2023; Kilomba, 2019), aos estudos de memória como experiência temporal e corporificada (Martins, 2021) e aos estudos das espacialidades (Haesbaert 2014; 2021; Massey, 2008). Para analisar as articulações entre memória, corpo e espaço nos modos de subjetivação instituído pelo dispositivo de racialidade, conceituo as *figuras de ousadia*, exercitadas pelas/os jovens universitárias/os em suas práticas narrativas enquanto práticas de si insurgentes que opera na materialização de um agir intempestivo à disciplina e captura do corpo. Como intempéries do dispositivo de racialidade e suas tecnologias de poder, os modos de subjetivação são formulados em camadas sobrepostas mediante o contrato racial ao reforçar o privilégio intelectual branco; normas e valores hegemônicos que marginalizam corpos não-brancos; relações sociais desiguais que acentuam disparidade socioeconômicas; do *problema de memória* e das tentativas de controlar o espaço que reforçam o despertencimento, o descrédito intelectual e o “corpo estrangeiro” ao espaço acadêmico. Como seu contraponto contra-hegemônico, as *figuras de ousadia*, apontam que os(as) *novos(as) universitários(as)* têm tensionado outro modo de viver, ser e pertencer a universidade, instituindo um espaço acadêmico relacional, contraditório e pluriépistêmico.

Palavras-chave: figuras de ousadia; modos de subjetivação; juventudes negras; estudos culturais; espaço acadêmico;

SILVA, Taís Lima Gonçalves Amorim da Silva. **Figures of audacity in the modes of subjectivation**: articulations between memory, body and space in peripheral university narratives. Advisor: Daniela Abreu Matos. 140 f. il. Dissertation (Master's in Communication) – Postgraduate Program in Communication, in the Communication and Memory line, from the Federal University of Recôncavo da Bahia, 2025.

ABSTRACT

This research investigates the modes of subjectivation expressed in self-narratives of young cotistas at the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), constituted by the raciality device (Carneiro, 2023). The empirical corpus was produced from an extension action developed with students of different degrees within UFRB, contemplating the elaboration of oral interviews recorded in digital media and letters written by hand or typed. The cultural analysis inserted in the conceptual-methodological debate of British Cultural Studies in Raymond Williams (1979; 2007) and Latin American in Jesús Martín-Barbero (2022; 2023), is triggered as a methodological approach to the study of body regulation practices and their counter-hegemonies. This procedure aligns with the thinking of black feminist intellectuals (Carneiro, 2023; Kilomba, 2019), to studies of memory as a temporal and embodied experience (Martins, 2021) and to studies of spatialities (Haesbaert 2014; 2021; Massey, 2008). To analyze the articulations between memory, body and space in the modes of subjectivation instituted by the raciality device, I conceptualize the figures of audacity, exercised by/the young university students/s in their narrative practices while insurgent self practices that operates in the materialization of an untimely act to discipline and capture the body. As weathering of the raciality device and its power technologies, the modes of subjectivation are formulated in overlapping layers through the racial contract by reinforcing white intellectual privilege; hegemonic norms and values that marginalize non-bodieswhite people; unequal social relations that accentuate socioeconomic disparity; the memory problem and attempts to control the space that reinforce disbelonging, intellectual discredit and the "foreign body" to academic space. As a counterpoint to their hegemony, the audacity figures point out that the (s) new (s) university(s) have tensioned another way of living, being and belonging to the university, instituting a relational academic space, contradictory and pluriepistêmico.

Keywords: figures of audacity; modes of subjectivation; black youth; cultural studies; academic space;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tatuagem no antebraço da autora	28
Figura 2 - Gráfico raça, cor e etnia dos estudantes da UFRB	34
Figura 3 - Recorte da carta escrita à mão por Jamile	64
Figura 4 - Fragmento da carta escrita à mão por Júlio César	67
Figura 5 - Fragmento da carta escrita à mão por Beatriz	69
Figura 6 - Fragmento da carta de Claudia enviada por meio digital	71
Figura 7 - Fragmento da carta de Rafael enviada por meio digital	72
Figura 8 - Fragmento da carta escrita à mão por Jamile.....	81
Figura 9 - Fragmento da carta escrita à mão por Júlio César	86
Figura 10 - Fragmento da carta de Rafael enviada por meio digital	88
Figura 11 - Recorte da carta escrita à mão por Jamile	97
Figura 12 - Recorte da carta escrita à mão por Jamile	99
Figura 13 - Recorte da carta digitada por Cláudia.....	100
Figura 14 - Recorte da carta digitada por Cláudia.....	101
Figura 15 - Recorte da carta escrita à mão por Beatriz	102
Figura 16 - Recorte da carta escrita à mão por Júlio César	103

QUADRO - ENTREVISTAS E CARTAS COM AS/OS GRADUANDAS/OS

Entrevistada(o)	Data da entrevista	Tipo	Descrição
Júlio César	06/10/2023	entrevista em áudio	Graduando em Ciências Ambientais
Júlio César	20/01/2024	carta escrita à mão	Graduando em Ciências Ambientais
Jamile	02/10/2023	entrevista em áudio	Graduanda em Museologia
Jamile	22/11/2023	carta escrita à mão	Graduanda em Museologia
Beatriz	02/10/2023	entrevista em áudio	Graduanda em Museologia
Beatriz	22/11/2023	carta escrita à mão	Graduanda em Museologia
Rafael	02/10/2023	entrevista em áudio	Graduando em História
Rafael	25/10/2023	carta digitada	Graduando em História
Cláudia	09/11/2023	carta digitada	Graduanda em Engenharia Sanitária e Ambiental

LISTA DE ABREVIATURAS

UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
CAHL	Centro de Artes, Humanidades e Letras
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas
CECULT	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
CEDRA	Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais
SOU CIÊNCIA	Centro de Estudos sobre Sociedade, Universidade e Ciência
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
PPGCOM	Programa de Pós-Graduação em Comunicação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
GEPJUV	Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude
TRACE	Grupo de Pesquisa Trajetórias, Cultura e Educação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
CCCS	Centro de Estudos Culturais Contemporâneos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ABRINDO OS CAMINHOS	26
1.1 Da relação racial à subjetivação	28
1.2 Novos universitários: o duplo periférico	32
1.3 Narrativas de si no espaço biográfico.....	38
1.4 A proposta conceitual-metodológica dos Estudos Culturais	41
2 MEMÓRIA COMO MODO DE SUBJETIVAÇÃO	49
2.1 Memória e corpo, corpo-memória	50
2.2 A experiência temporal da memória: invenção de futuros	55
2.3 Novos e velhos modos de ser e pertencer à universidade.....	62
3 RITUAIS CONTRA-HEGEMÔNICOS PARA REIMAGINAR A UNIVERSIDADE ..	75
3.1 Que espaço é esse? Mudanças que deslocam o espaço acadêmico	78
3.2 Figuras de ousadia para contornar o problema de memória.....	85
3.3 Do pertencimento racial ao pertencimento espacial	91
3.4 Ritual epistêmico para r-existir: a nova cena universitária	96
CONSIDERAÇÕES.....	105
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXO A - Entrevista com Beatriz, Rafael e Jamile	118
ANEXO B - Entrevista com Júlio César	122
ANEXO C - Carta de Jamile.....	131
ANEXO E - Carta de Rafael	136
ANEXO F - Carta de Júlio César	137
ANEXO G - Carta de Cláudia	140

INTRODUÇÃO

Gostaria de iniciar com um relato pessoal. Embora esta dissertação articule a dimensão da memória, não é sobre minhas memórias. No entanto, compreendo que minhas experiências pessoais e acadêmicas também dizem de questões coletivas e sociais em que as relações de poder são conformadas. Enxergar a universidade como um lugar possível implicava contornar um limite corpo-espacial: a falta de ofertas de cursos superiores em universidades públicas na cidade ou entorno do meu município de nascimento, São Félix; e à sensação de exclusão, despertencimento e sentimento de incapacidade intelectual, conjugadas pela impossibilidade do meu corpo pertencer a este espaço de saber e poder e, por isso, não haveria lugar para mim.

Como filha de trabalhadores da classe popular, meus pais lutaram para garantir o básico, sobretudo minha mãe, ao romper com o ciclo familiar de mulheres charuteiras e domésticas, tornando-se professora da educação infantil. Sem ter uma referência acadêmica familiar e a falta de capital econômico e cultural, projetar outro tempo e outra existência, parecia algo muito divergente daquilo que meu pai tinha escolhido para meu futuro — concluir o ensino médio e ingressar no mercado de trabalho — para ajudar no sustento e despesas familiares.

Diante da falta de referência, da negação de acesso à memória histórica e de repertório cultural, sutilmente, fui levada a acreditar que a intelectualidade não era destinada para pessoas parecidas comigo — pessoas cujas existências, na maioria das vezes, eram reconhecidas apenas pela lente da escravidão. Então, empiricamente por meio de livros, novelas e outras formas de mídia, as quais não dialogavam com minha realidade de pessoa negra ou com outras parecidas, fui assimilando qual era o meu lugar social no mundo.

Posto isso, “eu não me via naquele lugar!”. Ingressar na universidade parecia estar fora do meu horizonte de perspectiva, ainda que compusesse meus desejos e sonhos de um futuro melhor a partir do acesso à educação superior. Toda a minha trajetória escolar foi construída em escolas públicas, desde o ensino básico, passando pelo técnico, até a universidade. Entretanto, até ingressar no curso técnico subsequente, até ser realidade, um questionamento persistia: seria possível sonhar um futuro diferente daquele que nos disseram estar destinado a nós?

Apesar desta imposição pregressa de adentrar no mercado de trabalho, após concluir o ensino médio, com o incentivo de minha mãe, ingressei no curso técnico subsequente em Tecnologia da Informação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Santo Amaro, em 2009. Mesmo com os desafios financeiros e as dificuldades

de transporte, pois o curso era noturno e distante do meu município, cerca de 40 km, finalizei a formação técnica em 2012.

No mesmo ano em que concluí o curso técnico, rompi com um ciclo familiar histórico. Ingressei na primeira universidade federal distante da capital baiana, através das ações afirmativas destinadas a estudantes de escolas públicas, com renda per capita de até 1,5 salário-mínimo. Optei pelo Bacharelado em Artes Visuais na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), *campus* Cachoeira/São Félix.

No período da graduação, mesmo após formada, aquele sentimento inicial de “não me ver naquele lugar”, continuava a ecoar, perdurando até o meu ingresso na Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM/UFRB), também vinculada ao CAHL. Por conta dessa constante sensação de “corpo estrangeiro”, minhas pesquisas para o Trabalho de Conclusão de Curso e o projeto para ingressar no mestrado, tiveram como temática a apreensão do espaço da universidade enquanto lugar possível, inicialmente para alunos dos anos finais do ensino médio e, posteriormente, para alunos ingressantes na graduação. Como essa não é uma dissertação de pesquisa autoetnográfica, darei um salto temporal e espacial para demonstrar que esse sentimento de “corpo estrangeiro” e o descrédito intelectual têm, em suas raízes, um problema social.

Nas pesquisas iniciais para o projeto de mestrado, identifiquei que os sentimentos de exclusão, de despertencimento e de incapacidade intelectual também atravessavam outras trajetórias similares a minha. Em um estudo realizado pelo jornal da Unesp¹ e divulgada em junho de 2023, evidenciou que, “para muitos, a universidade não está no horizonte”, apresentando que cerca de 30% dos jovens abandonam o ensino secundário por dificuldade em acompanhar as explanações e os exercícios. Ora, se estes estudantes — em sua maioria de escolas públicas como no meu caso, já expõem desafios no ensino médio —, o ingresso e a permanência no ensino superior é rechaçado, sequer poderemos falar em trajetórias de êxitos acadêmicos.

Em outra investigação, agora realizada pelo jornal Correio Braziliense, em seu canal *online*, atestou, por meio de narrativas de estudantes, que jovens oriundos de camadas populares enfrentam um processo desafiador para suas permanências estudantis. Dentre as que foram narradas na matéria, gostaria de destacar o relato de Adriano Justino de Lima, oriundo de escola pública e da zona rural do estado do Ceará. Adriano passou em 2º lugar

1 Disponível em: <https://tinyurl.com/2s3mf8zv>. Acesso em: 22 set. 2023.

para medicina na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e mesmo assim se sentiu intelectualmente desacreditado, como narra a seguir: “Fiquei muito feliz porque era algo, até então, fora do comum, mas também fiquei surpreso porque, mesmo tendo estudando e me preparado, não estava confiante”².

Nos perceber enquanto potência e reconhecer a nossa intelectualidade, exige ainda, infelizmente, um duplo esforço. Primeiro, entender que a organização do conhecimento nas universidades opera a partir de um universalismo fundado mediante lógicas ocidentalizadas que desconsideram o conhecimento e os saberes elaborados por outras matrizes culturais e estéticas. E, em segundo lugar, compreender que para proteger este domínio exclusivo do conhecimento, impõe-se um conjunto de estratégias institucionais universitárias que reproduzem o racismo epistêmico, como afirma o autor Ramón Grosfoguel (2016).

Ao comparar os dados divulgados em 2022 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua³ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com o Censo da Educação Superior, constatei uma convergência com as pesquisas veiculadas anteriormente. As informações demonstram que, apesar de a população negra constituir a maioria — 65,7% de pessoas autodeclaradas negras em comparação com 43,5% de pessoas autodeclaradas brancas — não há uma paridade nas taxas de conclusão e matriculados no ensino superior. Apenas 49% dos matriculados são pretos e pardos e 37% são concluintes, contra 51% de pessoas matriculadas autodeclaradas brancas e 63% concluintes. Essa desigualdade aparece ainda mais latente na pós-graduação, correspondendo apenas a 15,4% de pessoas autodeclaradas negras, conforme aponta o levantamento da Liga de Ciência Preta Brasileira⁴.

Essa desproporção expressiva de pessoas negras, muitos oriundos de contextos populares, ocupando os bancos das cadeiras nas universidades, expressa a existência de um marcador de diferença sustentado por relações raciais. É essa dimensão da diferença que, muitas vezes, somando a outros aspectos sociais, materiais, acadêmicos e econômicos, dificulta a permanência e o acesso à universidade, afastando certos corpos “indesejáveis”, para privilegiar outros socioeconomicamente mais favorecidos, definido por um sujeito universal epistêmico. Tal realidade faz parte do processo histórico de construção da ideia de universidade no Brasil. Consoante com Silva (2023), a história do ensino superior brasileiro é definida pelo modelo que se impunha na Europa, cuja razão hierarquizou e disciplinou os

2 Disponível em: <https://tinyurl.com/335nfj66>. Acesso em: 22 set. 2023.

3 Disponível em: <https://tinyurl.com/4n9nmjh6>. Acesso em 20 jul. 2023.

4 Disponível em: <https://tinyurl.com/46mket8w>. Acesso em: 23 mai. 2024.

corpos estabelecendo dicotomias entre razão/emoção, objetividade/subjetividade, homem/mulher, branco/negro, cultura/natureza, dentre outros.

Esse processo dicotômico produziu o pensamento europeu moderno, o qual circunscreve as universidades (Carvalho, 2023; Albanaz; Carvalho, 2022; Grosfoguel, 2016; Kilomba, 2019), sobretudo, das sociedades multirraciais marcadas pelo colonialismo e pelo imperialismo branco ocidental. Na perspectiva das universidades brasileiras, esse cenário se define por um forte contexto de desigualdades raciais, racismo epistêmico e sexista, em que a ciência se torna objeto de disputa para evidenciar as diferenças entre negros e brancos, exprimindo um modo de funcionamento similar as relações sociais no país, com divisões de classe e raça. Nesse contexto político e educacional, se o acesso, a permanência e a conclusão nas universidades são legitimadas por meio de privilégios, camuflados de uma falsa aptidão intelectual e de um esforço individual, como poderia ser diferente a composição dos discentes nas instituições de ensino superior no Brasil?

Para dar conta dessa marca elitista do espaço da universidade, em que os eleitos se baseiam em suas interações sociais, foi aprovada a Lei de Cotas (12.711), em 2012, reconhecendo as desigualdades sociais que impõe restrições e imobilidade social às populações negras e não brancas. Esta lei, ao criar as políticas de ações afirmativas no país, objetivou a promoção da igualdade de oportunidade e condições no acesso à educação pública superior às minorias raciais, buscando reparar as discriminações raciais, étnicas e de gênero que estruturam as desigualdades sociais no país.

Essas mudanças de diversidade no perfil dos ingressantes, têm tensionado essa conjuntura educacional, como podem ser observadas nos relatos de Aline, estudante de Ciências Sociais, e Daiane, estudante de Medicina, publicadas no portal da Universidade Federal do Paraná⁵.

Entrei no ensino médio na UTFPR através da cota voltada a alunos de escolas públicas. No início do curso, me senti, por vezes, deslocada, pensando que lá não era meu lugar, que eu não merecia minha vaga. Ao longo do tempo, porém, percebi que meu desempenho era igual ou melhor que o de muitos alunos que não ingressaram pelo sistema de cotas. Na UFPR foi a mesma coisa. Entrei por meio do SISU, com a nota do ENEM, usando novamente a ação afirmativa voltada para estudantes de escolas públicas. A Universidade é Federal: pública e gratuita. É um serviço do Estado que deve ser acessível e usado por aqueles que precisam e merecem – os alunos que, assim como eu, estudaram em escolas públicas; também os alunos negros, pardos e índios; e os alunos com baixa renda. A UFPR é sim nosso lugar, é

5 Disponível em: <https://tinyurl.com/c8kemusf>. Acesso em: 22 set. 2023.

nosso direito buscar o futuro que sonhamos (Relato de Aline, estudante de Ciências Sociais).

Cursar uma universidade pública sempre foi meu sonho. Estudei quase toda a minha vida em escola pública e sempre ouvi que isso seria muito difícil, mas nunca desisti. Quando terminei meu ensino médio, já sabia o que queria e não sosseguei enquanto não estava aqui dentro. Sou estudante cotista racial, e ser estudante de escola pública, mulher e negra, me proporcionou muito aprendizado. Quando entrei na universidade desde o começo consegui muitas oportunidades incríveis. Logo no primeiro ano consegui bolsa de estudos para desenvolver pesquisa, e isso me proporcionou muitas oportunidades e experiências incríveis. Hoje faço parte de muita coisa na universidade, e todo dia é a realização de um sonho. Se eu não tivesse acreditado que eu conseguiria, eu nunca estaria aqui (Relato de Daiane, estudante de Medicina).

Explicita-se, tanto no relato de Aline quanto no de Daiane e também no de Adriano, aquele meu sentimento inicial de “não se ver” na universidade. Como fica evidente, trata-se, portanto, de problemas coletivos e um fenômeno social presentes no interior das relações raciais, que normatizam e regulam corpos negros a partir da assimilação da superioridade intelectual do homem branco, refletindo no “corpo estrangeiro” à universidade, nesse caso, daquilo que significa o lugar social do negro.

Argumenta-se, assim, que são sujeitos que não se sentem pertencentes ao espaço universitário, vistos como estrangeiros, deslocados, inadequados e incapazes intelectualmente. Tais sentimentos e percepções podem ser compreendidos à luz do conceito de dispositivo de racialidade, formulado pela filósofa Sueli Carneiro (2023), para quem as tecnologias de poder são postas a serviço da sociedade brasileira para sustentar o domínio das condutas e a regulação de corpos racializados.

O dispositivo de racialidade, como será discutido no 1º capítulo, opera em diálogo com o biopoder, com a função de produzir formas de controle, interdição e assujeitamento a corpos racializados mediante relações de poder e saber. Suas tecnologias de poder incluem o racismo como instrumento colonial de poder; o epistemicídio, enquanto fortalecimento da supremacia intelectual branca em detrimento do rebaixamento e morte da razão das populações negras; e as interdições de direitos, morais e políticos implicadas na destituição da autonomia e autoestima dos negros. Estes podem ser “operacionalizado em diferentes circunstâncias e momentos” e, sobrepostos, ao se autorreproduzirem “mediante seu preenchimento estratégico” (Carneiro, 2023, p. 27).

Ampliando o horizonte teórico de Carneiro, postula-se que a memória enquanto gesto do corpo, ao atuar de modo ambivalente, também pode ser compreendida enquanto tecnologia

de poder, operando na cultura para que determinadas narrativas históricas sejam lembradas e outras esquecidas. Este argumento alinha-se ao pensamento da autora Grada Kilomba (2019), para quem a memória pode funcionar como uma ferramenta de dominação sobre corpos racializados, elaborando nas práticas de memória, a descrença intelectual por meio do esquecimento enquanto domínio utilizado para reiterar certas lembranças e produzir certos esquecimentos. Em outros termos, a lembrança produz o esquecimento.

Daí que é importante analisar as experiências narradas por esses jovens por entender que no gesto de relatar a si mesmo, manifesta-se sua dimensão comunicativa. Ao narrar, mesmo impelido pelo outro, o sujeito se inscreve e produz a si mesmo, suas subjetividades e seu entorno por meio de reminiscências e prospecção de futuro, fazendo ver as práticas de saber e as relações de poder que organizam a dominação sociocultural, mas também as resistências. À vista disso, argumenta-se que as práticas narrativas são heterogêneas, impregnadas por uma qualidade autorreflexiva e uma verdade narrativa, produzidas enquanto prática humana (Arfuch. 2010), desvelando os modos de subjetivação, as interações sociais, os sentimentos e as memórias.

Nesse sentido, buscando historicizar este fenômeno social que tem conformado as experiências de sujeitos racializados no espaço da universidade, situo o problema de pesquisa da seguinte forma: como jovens negras e negros na graduação, formulam modos de subjetivação? Para abordar essa problemática, defino como hipótese que os modos de subjetivação são produzidos no conflito entre as diferenças culturais e socioeconômicas dos indivíduos e o ambiente universitário enquanto sistema cultural complexo.

Com a finalidade de constituir um *corpus* empírico adequado, coordenei uma ação de extensão no âmbito da UFRB, relatada abaixo, com o objetivo de produzir narrativas de si em formato de entrevistas orais gravadas por mim e cartas, escritas à mão ou em formato digital, elaboradas pelos participantes do projeto extensionista sobre as trajetórias de estudantes cotistas e suas dificuldades para permanecerem no ensino superior público.

Para guiar as reflexões, a presente pesquisa tem como objetivo geral identificar processos e percursos de subjetivação expressos nos modos de narrar de jovens universitários/as racializados/as enquanto potenciais transformações na relação com a memória, o corpo e espaço acadêmico. Os específicos são: Discutir as dimensões raciais e subjetivas dos novos universitários no campo comunicacional por meio de narrativas de si para entender como a racialidade opera nos modos de subjetivação de jovens cotistas no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Analisar nas narrativas de si as

interlocuções entre memória e as experiências de si para entender como as práticas memorialísticas podem atuar tanto como um modo de resistência, quanto como política de controle de corpos racializados; Examinar nas narrativas de si as expressões da insurgência dos sujeitos racializados na relação com o espaço acadêmico para compreender potenciais transformações das dimensões espaciais e corporais na universidade.

*

A ação de extensão consistiu em um laboratório de criação de narrativas de si, por meio de entrevistas semiestruturadas e produção de cartas, escrita à mão ou digitada, cujo objetivo foi promover um espaço para jovens universitários narrarem suas experiências, dificuldades e projeções de futuro no ensino superior. O projeto, sob minha coordenação, foi realizado no semestre de 2023.2, entre outubro e dezembro de 2023, e consistiu em encontros no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), *campus* de Cachoeira/São Félix, no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e na Biblioteca Universitária, ambos no *campus* de Cruz das Almas. Este é o meu recorte de estudo.

A metodologia utilizada durante o laboratório privilegiou a comunicação de proximidade, conceituada e exercitada por Galvão et al. (2023), a qual implica assumir uma relação dialógica entre a pesquisadora e os sujeitos colaboradores, concebendo um espaço seguro para o compartilhamento de suas trajetórias universitárias. As abordagens aos estudantes foram realizadas considerando sua vinculação enquanto cotistas dos programas de ação afirmativa da UFRB.

As tentativas iniciais no CAHL foram frustrantes, pois não houve reciprocidade ou abertura para o diálogo individual, diferentemente da Biblioteca Central e no CAAB, onde as entrevistas foram realizadas em formato individual. Assim, para realizar a entrevista no CAHL, adaptei a estratégia para abordar pequenos grupos, e, a partir daí, as conversas começaram a fluir. Durante a apresentação da ação de extensão aos participantes, informei que o processo extensionista integrava minha pesquisa de mestrado e que alguns produtos construídos durante a ação comporiam o *corpus* de análise da dissertação.

A ação foi estruturada em dois momentos, constituindo meu recorte de pesquisa. O primeiro foi a aplicação da entrevista semi-estruturada gravada em meio digital, com o objetivo de reconstruir as experiências e vivências desses jovens na universidade. Segui um roteiro com perguntas principais, mas mantendo a flexibilidade para aprofundar o diálogo

conforme necessário. As questões iniciais foram: a) Você pode se apresentar? b) O que te motiva a estar na universidade? c) A quem se destina às universidades? d) Como você se sente na UFRB? e) Aqui na Universidade, qual o seu sonho?

O segundo teve como objetivo a produção das cartas, podendo conter desenhos, colagens, escritas não lineares ou qualquer outro formato escolhido pelos jovens. Para a realização desta atividade, foi estabelecido um prazo de 15 dias para a entrega das cartas no CAHL, na Biblioteca Central, no prédio do CCAAB, ou em qualquer outro lugar, ou meio, de acordo com a disponibilidade de cada um dos participantes. Para esta atividade, disponibilizei papel sulfite colorido nas cores amarelo, azul e rosa, além de canetas esferográficas nas cores vermelho, azul, preto, rosa e lilás. A proposta de viabilizar materiais criativos foi promover um espaço de experimentação de si e da escrita, sem quaisquer restrições de formato.

Algumas questões foram sugeridas para guiar a elaboração da carta, como: a) Como é a sua vivência estudantil em relação ao ambiente universitário da UFRB? b) Como foi seu Processo de chegada/ingresso na UFRB? c) Como foi deparar-se com o ambiente universitário, o conhecimento científico e as normas acadêmicas? d) O que está implicado a sua permanência na UFRB? e) Você já enfrentou desafios culturais relacionados a diferenças culturais?

Ainda nesta parte de elaboração das cartas, dentre as opções disponíveis, Jamile e Beatriz escolheram papel amarelo e caneta rosa; Júlio César preferiu também o amarelo, mas a caneta azul. Ambos os três, escolheram me entregar pessoalmente. Beatriz a Jamile no CAHL, e Júlio César no prédio do CCAAB. Rafael escolheu o papel de cor azul e caneta preta, mas não conseguiu participar de nenhum outro encontro, avaliando melhor digitar e entregar por WhatsApp. Cláudia também optou por digitar a carta, enviando-a por e-mail, pois, devido seu curso ser integral, não conseguiu me encontrar presencialmente.

Os encontros no CAHL ocorreram na área verde, enquanto os jovens aguardavam o início do próximo componente. Nas tentativas de aproximação, 8 estudantes, divididos em 2 grupos, aceitaram participar da entrevista. O primeiro grupo a ser entrevistado foi formado por Beatriz e Jamile, estudantes de Museologia, e Rafael, de História. O segundo grupo foi composto por CS, estudante de Museologia; BD, de Cinema; e IS, SC e VL estudantes de Jornalismo. As identidades do segundo grupo foram resguardadas, pois não autorizaram a divulgação e utilização do conteúdo da entrevista.

Os encontros em Cruz das Almas aconteceram na área de circulação da Biblioteca Central e na cantina do CCAAB, respectivamente. A primeira entrevistada foi Cláudia,

graduanda do curso de Engenharia Sanitária e Ambiental, interpelada enquanto aguardava na biblioteca um grupo de colegas para fazer uma atividade de um dos componentes. A entrevista não pode ser registrada, pois a estudante não autorizou sua gravação, permitindo apenas o registro das anotações do diálogo. Mas, aceitou participar da elaboração da carta, enviando-a posteriormente por e-mail.

O segundo participante a ser entrevistado no *campus* de Cruz das Almas foi Júlio César, graduando do curso Interdisciplinar em Ciências Ambientais. Nosso diálogo aconteceu na cantina do CCAAB, enquanto ele aguardava o horário do transporte que só se daria no começo da noite, pois, como é de outro município, não teria condições financeiras de retornar para casa antes do período do transporte viabilizado pela prefeitura municipal de sua residência, Governador Mangabeira.

Com as entrevistas em mão e a posterior leitura das cartas, a pesquisa de mestrado sofreu uma alteração em sua problemática. Inicialmente não havia qualquer recorte racial implicada a pesquisa, mas as questões raciais que emergiram dos relatos não passaram despercebidas, uma vez que, as experiências narradas pelos jovens evidenciaram estar intrinsecamente relacionadas com as dinâmicas de exclusão, violência simbólica e desigualdades raciais conformadas nas relações raciais no espaço acadêmico.

*

Com o campo de estudo delimitado, esta dissertação incluiu, a partir do resultado da ação de extensão, a perspectiva racial enquanto eixo de análise dos modos de subjetivação à luz do conceito de Dispositivo de Racialidade (Carneiro, 2023). À vista disso, reconheço que as experiências narradas pelos *novos(as) universitários(as)*⁶, relacionados a mudança de perfil e a quebra de expectativa social, não podem ser compreendidas dissociadas das relações de poder e saber que constituem o ambiente universitário. Entretanto, argumenta-se que os

6 No decorrer desta dissertação, a expressão “novos(as) universitários(a)” será utilizada para marcar uma mudança conjuntural na educação quanto a sujeitos que, historicamente, foram mantidos à margem do ensino superior e que, nas últimas décadas — sobretudo com a implementação da Lei de Cotas — passaram a ocupar os bancos e espaços das universidades, como demonstram inúmeras pesquisas (Cardoso et al, 2024; Silva Júnior, 2023; Trevisol et al, 2023; Almeida; Figueiredo, 2022). Cabe sublinhar que o uso do termo “novo”, neste contexto, diferencia-se da formulação proposta por Raymond Williams (1979), cuja noção de “novo” pode, muitas vezes, reproduzir concepções hegemônicas na relação com os domínios de poder (Farias; Gomes, 2021). Assim, embora esta pesquisa dialogue em outros momentos com o pensamento de Williams, neste texto, a concepção “novos(as) universitários(as)” refere-se a uma mudança no perfil que tem tensionado o espaço acadêmico a partir da produção e circulação de experiências, expectativas e perspectivas que anteriormente não se faziam presentes com a expressividade que têm adquirido nas atuais disputas em torno da universidade.

resultados da pesquisa evidenciam que as experiências narradas por esses jovens, intensas e emocionadas, constroem outros modos de ser, pertencer e existir na universidade, abrindo outras possibilidades de subjetivação e de existência para as juventudes negras no espaço acadêmico.

Como procedimento teórico-metodológico de pesquisa em comunicação, aciono a análise cultural por entender que não há texto fora do contexto, e não há cultura sem práticas sociais cotidianas, sem a vida vivida. Por isso, convoco o sentido de que a análise cultural é conjuntural e política. As narrativas de si, então, são o meio pelo qual torna-se possível apreender elementos de uma certa conjuntura sócio-histórica, observando não somente o que está visível ou escrito, mas também as marcas deixadas pelas relações sociais, isto é, com o seu entorno.

Definido o campo da pesquisa, esta dissertação se estrutura em três capítulos onde apresentam-se as discussões teóricas e analíticas que organizam o trabalho.

Abrindo os caminhos, o primeiro capítulo está estruturado em quatro tópicos, que discutem as noções conceituais-metodológicas que subsidiam a pesquisa: subjetivação, os/as novos/as universitários/as, a narrativa de si e a análise cultural. O capítulo é iniciado com um relato pessoal sobre o ritual de banho de folhas de “vence-tudo”, abordando-a enquanto metáfora conceitual acerca das contradições do espaço acadêmico — sentimentos de pertencimentos e despertencimentos, proteção e perigo, explicitada nas narrativas analisadas.

O primeiro tópico debate, à luz do pensamento de Carneiro (2023), como dispositivo de racialidade opera para disciplinar e hierarquizar socialmente os corpos racializados, incluindo o acesso e a permanência de sujeitos negros no ensino superior. No segundo tópico, discute-se o conceito de periférico a partir do sentido global de lugar aportado em Matos (2018), Haesbaert (2014) e Massey (2008), além da mudança de perfil dos(as) *novos(as) universitários(as)*, os quais subvertem as convenções sociais que vinculam o espaço acadêmico a corpos brancos e de classes privilegiadas a partir de Iriart e Matos (2023).

O próximo tópico, ancorado em Arfuch (2010), explora as narrativas de si como um produto cultural que articula memória e imaginação, não limitando-se a formatos rígidos de biografia, mas originado de um espaço biográfico que abrange uma multiplicidade de formas de expressão, incluindo influências midiáticas e sociais. Por fim, o último tópico do primeiro capítulo apresenta a proposta de análise cultural, inserida nas matrizes britânicas em Williams (1979; 2007) e latino-americana em Martín-Barbero (2022; 2023), identificando os principais conceitos trabalhados na análise, como, *hegemonia* enquanto arranjos de poder; as *múltiplas*

temporalidades que circulam na cultura; e *jovem* enquanto ator social do processo sociocultural.

O segundo capítulo está dividido em três tópicos e empreende um olhar analítico para a memória enquanto gesto do corpo e prática ambivalente, atuando tanto como um modo de resistência que possibilita a invenção de futuros, quanto como política de controle reforçando as estruturas de exclusão e dominação, apoiado nos pressupostos de Martins (2021) e Kilomba (2019). No primeiro tópico, com base nas reflexões de Martins (2021), discuto sobre a articulação entre memória e corpo, enfatizando como a memória enquanto experiência corporificada e temporal se manifesta nas interações cotidianas e nas práticas sociais por meio das performances da oralitura, grafando e inscrevendo o corpo como repertório dos saberes incorporados, nos modos de se comunicar e de existir no mundo.

Dito isso, desenvolvo duas análises diferentes a partir das narrativas de si examinadas no trabalho. A primeira explicita a complexidade da memória enquanto experiência temporal, que, por meio do exercício analítico da ação dos(as) *novos(as) universitários(as)* em questionar o *status quo* da universidade, faço ver a primeira *figura de ousadia* - a agência. A segunda perspectiva analítica apresenta a descrença intelectual e o despertencimento/estranhamento ao espaço acadêmico enquanto *problema de memória* produzidos pelo distanciamento da memória histórica, por isso, na análise das palavras, experiências e corpos dos (as) *novos(as) universitários(as)*, apresento outra *figura de ousadia* - o reconhecimento de si.

O terceiro e último capítulo estrutura-se em quatro tópicos com distintas análises, mas articuladas entre si, cuja tônica traz uma reflexão sobre espaço e corpo, operando por meio das formulações conceituais e teóricas de Carvalho (2023), Haesbaert (2021) e Massey (2008) para realizar um exercício interpretativo-analítico e imaginativo do espaço da universidade enquanto espaço aberto, dinâmico, múltiplo e relacional, estando sempre em construção. O capítulo é iniciado com um relato pessoal onde reflito sobre meu processo de enfrentamento a tríade racismo-opressão-violência racial para tornar-se negra, tornar-se universitária, não restrito a um posicionamento intrínseco, mas mediante um engajamento afetivo, o qual redefine o lugar do corpo negro na relação com o lugar do corpo do conhecimento.

O primeiro tópico apresenta uma mudança de perspectiva espaço-temporal para reimaginar o espaço acadêmico através das reiteraões de desfazer e refazer que acontecem nas negociações e disputas pelo espaço a partir das experiências narradas pelos(as) *novos(as) universitários(as)*. Esse gesto especulativo e experimental, ao reimaginar as espacialidades

universitárias, evidencia outra *figura de ousadia* - o corpo em seu lugar. Assim, a discussão propõe repensar a espacialidade da universidade como resultado de relações sociais, ao invés de uma entidade imutável e contínua no tempo e no espaço.

O segundo tópico traz uma reflexão de caráter investigativo, explorando como as *figuras de ousadia* explicitadas a partir do exercício de análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa, contornam o *problema de memória* por meio da desarticulação do esquecimento enquanto ferramenta de controle e rearticulação do corpo enquanto espaço de r-existência e mediador para a comunicação, o gesto e a ação. O ponto de inflexão do terceiro tópico localiza-se na emergência da desconstrução do pertencimento racial e espacial, como categorias fixas e essencialistas. Dessa forma, a abordagem analítica apropria-se da articulação conceitual do espaço enquanto produto do social, para destacar as negociações interpeladas pelos sujeitos em suas práticas de si, de modo que sejam reconhecidos em suas próprias maneiras de ser e pertencer; de existir.

O quarto e último tópico do terceiro capítulo, conduz um movimento exploratório, interpretativo e imaginativo para refundar uma nova cena universitária mediante as experiências enunciadas nas narrativas de si. A análise inclui as disposições de poder, as práticas de r-existência e as múltiplas trajetórias que cruzam e disputam o espaço da universidade, por meio das diversas escalas que o caracteriza — classe, gênero, sexualidade, raça, idade, localização geográfica, entre outras. Dito isso, como um ritual de banhamento, um ritual epistêmico de cuidado e de defesa da potência do corpo, apresenta-se na contradição e no conflito de habitar o espaço da universidade pelos(as) *novos(as) universitários(as)*, as condições materiais ou simbólicas de uma nova cena universitária.

Diante do exposto, as considerações desta pesquisa, fundamentada nas análises e reflexões suscitadas pelas narrativas universitárias periféricas, apresentam uma sistematização das chaves analíticas em articulação com o aporte teórico. Destaco a insuficiência do desenho hipotético para contemplar a complexidade da questão investigada, em que as relações raciais e as dimensões conformadas a partir delas, aparecem enquanto articuladores dos modos de subjetivação na universidade. Além disso, os modos de subjetivação formulados pelos(as) *novos(as) universitários(as)* evidenciam que não estão restritos ao domínio das disciplinas e a assunção de seus corpos pelo dispositivo de racialidade, mas se referem, ao mesmo tempo, a práticas de si insurgentes, operando pela radicalidade da ousadia, para reconhecerem seus modos de ser e pertencer ao espaço acadêmico.

1 ABRINDO OS CAMINHOS

Quando criança, meu pai tinha o costume de todo 31 de dezembro, na virada do “ano velho” para o “ano novo”, preparar um banho de folhas de vence-tudo para mim, minha mãe e irmãs mais novas, incluindo ele, é claro. As folhas, também conhecidas nas culturas de matrizes africanas por *abre-caminho*, *vence-demanda* ou *quebra-demanda*, eram usadas como símbolo de cuidado e defesa do corpo, contra as negatividades que o ano vindouro pudesse demandar para a família.

Vence-tudo é uma planta de poder, explica Luiz Rufino em seu livro *Vence-demanda: educação e descolonização*. De pequeno porte, esta erva pode chegar a 1,5 metro de altura e possui caule verde-escuro ramificado. É nativa do continente asiático, mas é atualmente cultivada em “algumas regiões da África e principalmente nas Américas do Sul e Central, por conta de [...] seus atributos místicos” (Rufino, 2021, p. 4). Da mesma folha pode se fazer o remédio e o veneno, proteção e defesa. Uma erva que carrega em seu interior um duplo encantamento para o corpo, encapsulada de outras instâncias temporais mutuamente atravessadas.

Para preparar o banho de folhas, o ritual seguia ainda no dia anterior com a ida de painho à feira livre na própria cidade, São Félix, como também na cidade vizinha, Cachoeira. O que faltava em uma, ele encontrava na outra. Na época, a bicicleta era seu veículo de transporte até as feiras, dada às restritas extensões territoriais na relação com a zona urbana dessas cidades, visto que as zonas rurais concentram maiores áreas de terra. Com muito cuidado, painho escolhia as folhas e os incensos, além de frutas da época. A fruteira cheia é sua marca até hoje.

Quando chegava da feira, tratava de espalhar as folhas secas de vence-tudo pelos quatro cantos da casa ainda no dia anterior ao *réveillon* e separava uma quantidade de folhas frescas para o banho no dia seguinte. Chegava o dia 31 de dezembro e com ele, a possibilidade de um novo ano, novos sonhos e novos futuros. O último dia do ano é sempre agitado para nossa família. O clima é diferente, o cheiro e as sensações também. A casa é decorada com enfeites natalinos, como luzes, árvores de Natal e presépio para receber os vizinhos, amigos e familiares na celebração do ano vindouro. O cheiro me parece está associado à mistura dos aromas das frutas que enfeita a mesa da sala de jantar, como laranjas, tangerinas, maçãs, morangos, jambos e seriguelas. O cheiro da alegria em comemorarmos a chegada do ano novo.

Havia também combinado a esse cheiro, o aroma dos arranjos florais naturais espalhados pela casa. Parecia que nos últimos dias do ano tudo era permitido, acompanhado da trilha sonora “Então é Natal”, da cantora Simone, e da *swingueira* de Viola de doze. Era a época em que as brincadeiras na porta de casa não tinham hora para acabar. O banho de folhas era incorporado a essa liturgia para abrir caminhos e afugentar as forças da demanda pronunciadas por bocas contrárias à vida. A preparação era organizada por volta das 20:00 da noite de *réveillon*, seguido da higienização e infusão das folhas verdes que, além da vence-tudo, também eram utilizadas outras plantas com propriedades espirituais e energéticas.

Banho preparado, esperávamos o horário mais próximo possível da virada para receber o banhamento. A aplicação não era feita de qualquer maneira. Tinha que respeitar os costumes aprendidos com minha avó, devota de Iemanjá e, de meu bisavô, iniciado no candomblé. Então sobre o corpo, do pescoço para baixo, era despejado o banho de vence-tudo, ao passo que era mentalizado a abertura de caminhos para o novo ciclo que se inicia e o afastamento de energias negativas. O primeiro a receber o banho era meu pai, seguido de minha mãe, depois era o momento das filhas, que não seguiam uma ordem. Quem estivesse perto, já iria logo passar pelo ritual. Ele nos recomendava deixar o corpo secar naturalmente ou se secar levemente.

Alguns anos passaram e me encontro novamente com o encantamento que essa planta guarda ao ler uma frase da autora Conceição Evaristo nas redes sociais e escutar, anos depois de seu lançamento, a música “Banho de Folhas”⁷, da cantora Luedji Luna, disponibilizada nas plataformas digitais em 2017. “O importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir caminhos”, disse Evaristo durante sua entrevista para o programa Roda Viva⁸ para falar sobre sua candidatura à Academia Brasileira de Letras, em 2021, ainda na crise sanitária da COVID-19.

“Nenhuma resposta. Mas um punhado de folhas sagradas para me curar, para me afastar de todo mal. Para-raio, bete-branca, assa peixe, abre caminho, patchulli. Para-raio. Para afastar o mal. Para afastar a inveja. Para atrair o amor. Para atrair o que for bom”, canta Luedji. Essa música conta a história do dia em que Luedji⁹, acompanhada de sua amiga, foi em busca de respostas para seus questionamentos sobre o futuro em um terreiro importante em Salvador, Terreiro do Gantois. A explicação que a cantora recebeu foi tomar banho com várias folhas sagradas para que seus caminhos fossem abertos.

7 Disponível em: <https://tinyurl.com/4buzbjdv>. Acesso em: abr. 2024.

8 Disponível em: <https://tinyurl.com/37w9p88k>. Acesso em: abr. 2024.

9 Disponível em: <https://tinyurl.com/2kfhnvku>. Acesso em: jun. 2024.

Abrir caminhos têm inseguranças, frustrações, estranhamentos, ambivalências, ousadias, encantamentos, começos e recomeços. Da potência desses encontros, registro no corpo essas memórias (figura 1). Agora, um corpo encantado que habita palavras de cuidado e defesa como um ritual de contornamento às violências, aos esquecimentos, à falta de autonomia e de perspectiva de futuro. Um corpo-memória.

Figura 1 - Tatuagem no antebraço da autora



Fonte: Acervo de pesquisa

1.1 Da relação racial à subjetivação

Em diferentes dimensões da realidade social, em particular no acesso à educação superior no Brasil, a racialidade determina características específicas para diversos grupos minorizados, como negros, mulheres, pessoas com deficiência e indivíduos LGBTQIA+. À luz do pensamento de Sueli Carneiro (2023), a racialidade é uma marca que identifica socialmente os indivíduos nas relações de poder, por meio de discursos de raça e de gênero. A autora compreende a raça mediante duas perspectivas: a primeira, enquanto instrumento metodológico de compreensão das relações desiguais entre negros e brancos no Brasil; e, a segunda, como prática discursiva que desorganiza e reorganiza as relações sociais que mantém as discriminações e assimetrias raciais.

Em seu livro *Dispositivo de racialidade*, Carneiro (2023) afirma que na sociedade brasileira, existe um dispositivo operando por distintos elementos, organizados em um duplo

movimento para produzir e sustentar a autoridade racial. Esse dispositivo interdita certas práticas, poderes e dimensões subjetivas enquanto reforça outras práticas, poderes e dimensões subjetivas, garantindo a manutenção da hierarquia racial. Para operar enquanto instrumento de exclusão, o dispositivo de racialidade instaura-se como um mecanismo ontológico que nega a autodefinição e as experiências de sujeitos racializados. A citação a seguir ilustra esse cenário:

Meu pressuposto é o de que, no contexto da modernidade ocidental, a racialidade vem se constituindo num dispositivo, tal como essa noção é concebida por Foucault. A racialidade é compreendida como noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder, conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetivação cuja articulação institui um dispositivo de poder (Carneiro, 2023, p. 44).

Conforme exposto pela autora, o dispositivo de racialidade não apenas elabora no interior das relações, divisões sociais e políticas, mas também legitima a inferiorização de determinadas raças e a supervalorização de outras, estabelecendo os polos da racialidade - polo negro e polo branco. Esses polos se diferenciam pela cor da pele como fator de identificação. A brancura é associada ao polo positivo por se aproximar do ideal de normalidade e dinamismo, enquanto a negritude é inscrita como signo de morte e violência, inserida sob condição de anormalidade.

Pensando com a autora, o sistema educativo brasileiro, sobretudo a universidade, a brancura se apresenta como ideal de pertencimento, representando um modo universal de ser e saber que organiza as hierarquias raciais acadêmicas. A negritude, por sua vez, ao ser vista com desconfiança e estranhamento, é capturada pela tentativa de interdição de sua episteme e do esquecimento como forma de dominação colonial (Kilomba, 2019), como será possível observar nos capítulos 2 e 3. O dispositivo de racialidade, então, agencia modos de impedir a negritude de qualquer possibilidade de existir fora dos limites do dispositivo, interditando seus modos de ser, saber, pertencer e agir no espaço universitário.

Importa assinalar, como argumenta a autora, que o dispositivo de racialidade opera por meio da marcação da diferença em relação ao Outro, “aquele construído negativamente para afirmar a dinâmica positiva do Ser” (Carneiro, 2023, p. 29). Influenciada por Michel Foucault, a percepção empírica de Sueli Carneiro da racialidade, expõe que a raça subjetiva o sujeito negro ao configurar uma aplicação histórica em que o Outro, a diferença, só pode ser reconhecido como um não ser, pois, “o Eu é dotado de normalidade porque produziu o anormal; e de vitalidade porque inscreveu o Outro no signo da morte (Carneiro, 2023, p. 31).

Para a efetiva materialidade do dispositivo de racialidade, alinha-se ao pensamento da autora, o conceito de contrato racial, proposto pelo pensador afro-americano Charles Mills. Segundo Carneiro (2023), o dispositivo de racialidade realiza suas funções de normatizar a opressão e divisão sobre os corpos e espaços mediante o sistema de domínio político e econômico sustentado por um acordo não nomeado. A exploração e as violências simbólicas fazem parte desse contrato, como o ideal de sujeito intelectual e de beleza.

Como explica a autora, esse contrato racial, “restrito aos racialmente homogêneos” (Carneiro, 2023, p. 35) sustenta a violência racial contra os racialmente diferentes. Dialogando com Foucault e Mills, a autora destaca que o dispositivo de racialidade reelabora e institui formas de regulamentar as sociedades pelo biopoder e biopolítica apropriando-se do racismo como seu instrumento estratégico, especialmente em sociedades multirraciais marcadas pela colonização europeia, como o Brasil.

A racialidade, nesse entendimento, tornar-se o principal demarcador das hierarquias sociais, definindo as posições de poder e as condições em que as práticas discursivas sobre o negro são produzidas, circuladas e legitimadas no interior das relações raciais, seja nas práticas sociais ou no midiático. Para realizar essa tarefa, o racismo é acionado pelo biopoder e pela biopolítica com uma dupla função: atuar como instrumento de poder que promove uma cisão da raça e sustentar uma lógica de higienização social, no qual, para viver, deve-se deixar morrer.

Nesse processo, o epistemicídio — compreendido enquanto tática de sequestro da razão para capturar “mentes e corações (Carneiro, 2023, p. 89) —, emerge como uma tecnologia de controle étnico e racial informada pelo dispositivo de racialidade. Isto é, o dominado tem a sua episteme destruída, para que o dominador possa deixar a sua viva. Carneiro, assinala que o epistemicídio não apenas produz falsas representações de sujeitos racializados, mas também captura suas possibilidades intelectuais e de existência ao restringir seu acesso ao espaço do conhecimento.

Essa deslegitimação intelectual, como um corpo que não está em seu lugar, não acontece apenas no âmbito individual, uma vez que, a destituição da razão é elaborada de maneira coletiva e social, retirando os sujeitos negros como sujeitos do conhecimento. Estendendo a análise de Carneiro (2023), o epistemicídio naturaliza as desigualdades raciais no âmbito da educação superior ao produzir processos de exclusão educacional, negando a capacidade de escolha e decisões, assim como, o acesso à educação pública de qualidade pela população negra, seguindo critérios raciais e de classe.

Por esse viés, a universidade enquanto instituição de saber e poder que se quer ser única na produção de ciência credível, ao restringir o acesso ao seu espaço e a produção de conhecimento a determinada raça e classe, influencia as decisões acadêmicas e sentimentos de pertencimento das pessoas negras. Esse efeito se apresenta como um “operador de procedimento de exclusão” (Carneiro, 2023, p. 121), interditando o sujeito negro enquanto sujeito moral, político e cognoscente. Essa interdição está presente nos discursos e práticas sociais ao inscrever a negritude no campo da anormalidade, naquilo que é irregular.

Se o discurso sobre a racialidade mantém hierarquias e se configura como forma de produção de saber, ele também se articula ao pertencimento racial e a autoafirmação a partir da tomada de posição de sujeito no interior das relações de poder. O acesso e a permanência de jovens de camadas periféricas no ensino superior, ainda que estejam condicionados ao exercício do dispositivo de racialidade, operando para produzir e articular distintos modos de subjetivação, do mesmo modo opera, nas práticas narrativas para dizer sobre si mesmo, outras táticas de subjetivação.

A noção de subjetivação utilizada neste texto, encontra-se no escopo do pensamento de Carneiro (2023). A autora localiza que as práticas de si são o resultado de relações de poder, saber e subjetivas. Essas práticas, quando mediadas por um dispositivo de poder, como o dispositivo de racialidade, disciplinam e gerenciam o corpo racializado por meio da assimilação de valores, modos de ser, formas de estar, pertencer e agir no mundo, produzindo efeitos nas maneiras de viver e de existir. O mesmo ocorre no ambiente universitário, mutuamente implicado com os segmentos da sociedade.

Esses modos adquirem, nesta dissertação, múltiplas estratégias de assujeitamento, sobrepostas em camadas a partir do racismo; epistemicídio; interdições morais, políticas e de direitos; do vazio da memória produzido pelo esquecimento; e da tentativa de controle do espaço da universidade. Nesse processo, as relações raciais se tornam determinantes nas tentativas de captura e controle do corpo, promovidas pelas hierarquias raciais e instituídas por poderes, saberes e subjetividades hegemônicas.

Ao serem reinterpretado no âmbito deste trabalho, a formulação dos modos de subjetivação não está restrita às práticas pedagógicas, às referências bibliográficas e aos programas das disciplinas alinhados ao padrão dominante e epistemológico ocidentalizado nos cursos de graduação e pós-graduação. Também se articula, sobretudo, às expectativas sociais sobre o negro, os valores e discursos reproduzidos no espaço acadêmico e às dinâmicas sociais em que o saber universitário está inserido.

Há de se mencionar, entretanto, que o dispositivo de racialidade não é exclusivo em seu domínio de controle e violência. Ele também produz e mantém sua própria prática de resistência, que, segundo Carneiro (2023), se expressa no campo das ideias, dos modos de ser/pertencer, e das práticas. À vista disso, as resistências negras na relação com a universidade, se efetivam por meio de táticas de insurgências frente aos desafios do cuidado de si, do sentimento de inadequação e da descrença intelectual. Essas táticas de si elaboram outras formas de subjetivação, que buscam escapar ao controle do dispositivo de racialidade, como explicitado nos capítulos seguintes (2 e 3).

As resistências negras acadêmicas, ainda que atuem enquanto elemento estrutural do dispositivo de racialidade, elaboram suas possibilidades de r-existir (Haesbaert, 2021) em face às opressões, violências e desigualdades articuladas pelo dispositivo. Ao confrontar as diferentes tecnologias de poder disponibilizadas pelo dispositivo de racialidade, e ao reivindicar outras possibilidades de ser e pertencer ao espaço acadêmico, os/as *novos(as) universitários(as)*, compreendidos como sujeitos que rompem com as normas sociais impostas sobre seus corpos, transformam o espaço da universidade e são transformados por ele.

1.2 Novos universitários: o duplo periférico

Não é novidade que a Lei 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas, tem democratizado o ingresso nas universidades e nos institutos federais, possibilitando a entrada de estudantes oriundos de camadas populares (Cardoso, 2024; Silva Júnior, 2023; Almeida; Figueiredo, 2022), por meio da reserva de 50% das vagas em instituições federais de ensino superior e técnico. Apesar de não ter inaugurado o acesso de grupos minorizados à universidade, a lei de cotas surge em um contexto de reivindicações e luta dos movimentos negros contra as desigualdades raciais no acesso ao espaço universitário, proporcionando um aumento significativo, quando comparado com as taxas anteriores à sua aprovação, de estudantes negros (pretos e pardos) matriculados nos cursos de graduação.

De acordo com as pesquisas recentes, a participação de estudantes negros nas universidades federais cresceu de 17% para 49% em 13 anos, de acordo com o último Censo da Educação Superior realizado em 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse estudo, conduzido pelo SoU Ciência¹⁰ (Centro de Estudos sobre Sociedade, Universidade e Ciência), vinculado à Universidade Federal de São

10 Disponível em: <https://tinyurl.com/2b9kxzcr>. Acesso em: 25 mai. 2024.

Paulo (Unifesp), considera 2009 como o primeiro ano em que foram coletadas informações sobre a raça dos matriculados nas universidades.

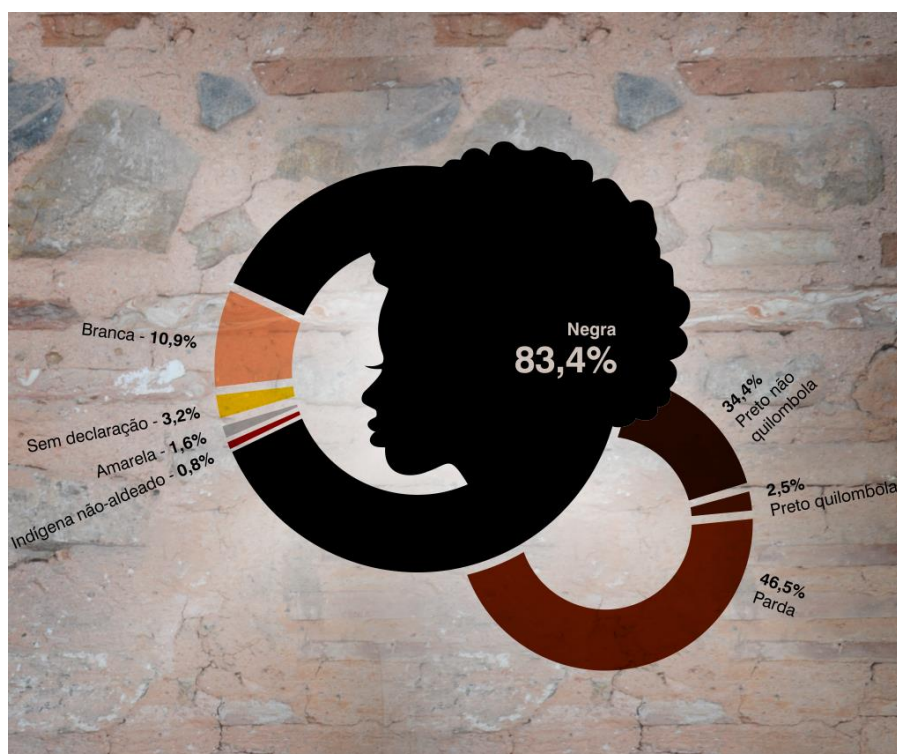
No recorte de gênero, dados do Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais (Cedra)¹¹ revelaram que, entre os estudantes negros, as mulheres negras se destacam, representando 43,1% do total em 2019. Esse resultado é motivo de celebração. Contudo, é importante estar atento às desigualdades de acesso e de permanência que continuam a atravessar as estruturas das universidades, dificultando ou até mesmo afastando sujeitos de contextos populares. Essas barreiras, incluem, a ausência de suporte material, institucional, social e simbólico, como creches universitárias, auxílio financeiro adequado, alimentação suficiente para garantir boas condições de aprendizagem, além do apoio psicossocial.

Somado a esse panorama, a instalação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em 2005, como parte das medidas de interiorização do ensino superior público através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), tem contribuído para construir outra conjuntura educacional, produzindo tensões e transformações na produção do corpo político do conhecimento, como afirmam Almeida e Figueiredo (2022). A UFRB opera em uma estrutura *multicampi*, distribuída em 06 municípios do interior da Bahia, sendo 05 localizados no Território de identidade do Recôncavo Baiano e 01 no Território de identidade Portal do Sertão.

A UFRB, primeira universidade federal do interior da Bahia, possui, entre seus estudantes de graduação, uma maioria composta por negra(o), conforme demonstra a figura 02, baseada em dados de 2017, ano em que concluí minha graduação em Artes Visuais no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL). Em um estudo mais recente, elaborado em parceria entre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude (GEPJUV), da UFRB e o Grupo de Pesquisa Trajetórias, Cultura e Educação (TRACE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), foi constatado que, no banco de dados da pesquisa, o percentual de estudantes negras(os) na UFRB corresponde a 86,7% (Faria et al., 2023), com renda mensal de até 3 salários mínimos (Oliveira et al., 2023).

11 Disponível em: <https://tinyurl.com/33y9938u>. Acesso em: 16 nov. 2024.

Figura 2 - Gráfico raça, cor e etnia dos estudantes da UFRB



Fonte: reprodução do site da UFRB

É inegável que a UFRB abriga um expressivo número de estudantes negras(os), diversificando o espaço acadêmico em termos étnico-raciais e socioeconômicos. Essa diversidade promove novos modos de pensar e produzir conhecimento, conforme argumentam Iriart e Matos (2023). Baseando-se nesse cenário de mudanças sociais, culturais e epistemológicas, as autoras destacam a presença dos *novos(as) universitários(as)* (Iriart; Matos, 2023, p. 44), representando um novo perfil de estudantes. As autoras assinalam que,

Esse novo perfil representa uma maior diversidade, com a entrada de jovens ingressantes do ensino médio público, de famílias de baixa renda e em muitos casos, sem tradição acadêmica, ou seja, constituindo-se como primeira geração a ingressar no Ensino Superior (Iriart; Matos, 2023, p. 45).

Conforme expõem as autoras, a mudança de perfil promovida pelas políticas de ação afirmativa não se limita à inclusão de pessoas negras e de baixa renda na universidade. Trata-se, sobretudo, de uma subversão das imposições sociais que associam o ensino superior a corpos brancos e de classes economicamente privilegiadas. A expressão *novos(as) universitários(as)* adquire, assim, textura, abarcando múltiplos modos de ser e estar na universidade, deslocadas do padrão dominante, e, considerando “suas trajetórias escolares e socializadoras, sua relação com os saberes e as rupturas operadas com esse ingresso” (Iriart; Matos, 2023, p. 47).

O termo *novos(as) universitários(as)*, neste texto, nomeia sujeitos racializados que ousam interromper as expectativas sociais e epistêmicas impostas sobre seus corpos na relação com a universidade, como as trajetórias de Jamile, Rafael, Beatriz, Júlio César e Cláudia, investigadas nesta dissertação. Alinhado ao posicionamento de Matos (2018, p. 31), “são os sujeitos que falam, exigem, contestam” os discursos hegemônicos que limitam ou paralisam suas experiências na esfera social.

Jamile, por exemplo, negocia sua presença enquanto jovem negra e quilombola, deslocando-se diariamente de sua comunidade na zona rural de São Félix até o CAHL, em Cachoeira, por meio do transporte fornecido pela gestão municipal de seu município. Rafael, por sua vez, embora desacredite de sua capacidade intelectual, se desloca de Salvador para assumir uma vaga também no CAHL e morar na residência universitária, superando dificuldades pessoais e ideológicas. Beatriz, mãe solo, divide o cuidado monoparental de sua filha com as obrigações acadêmicas, além de lidar diariamente com os desafios socioeconômicos que marcam sua permanência.

Júlio César, nomeadamente um jovem negro, gay e candomblecista da periferia de Salvador, enfrentou a insegurança alimentar nos primeiros semestres de graduação, recorrendo a táticas de contornamentos (Haesbaert, 2014) para continuar seus estudos. Cláudia, autodenominando-se de cor preta, por ser a primeira de sua família a ingressar no ensino superior, precisou enfrentar as pressões que esse gesto ocasionou, além das dificuldades econômicas no deslocamento diário da zona rural de Sapeaçu até o CETEC, em Cruz das Almas.

A relação entre a UFRB e os *novos(as) universitários(as)* também pode ser explicitada a partir da noção de lugar. Como mencionei, a UFRB está localizada em cidades interioranas, como Cruz das Almas e Cachoeira — recorte espacial desta pesquisa. Ocupando um espaço considerado à margem do centro do estado, Salvador, sua localização articula-se diretamente com o perfil dos ingressantes, muitos oriundos de comunidades populares e periféricas, incluindo áreas rurais e quilombolas. Entretanto, a noção de periferia requer uma problematização que contemple a complexidade da ideia de “periférico” aplicado ao longo deste texto, enquanto elemento constituinte das experiências dos jovens.

No imaginário social, a noção de “periferia” costuma estar associada a uma lógica hierárquica e dicotômica em relação ao “centro”, tematizada por suas ausências ou desigualdades (Matos, 2018, p. 32). Esse parâmetro se baseia em um padrão europeu de modernização, onde se concentram fluxos de capital e de poder. Assim, lugares considerados

periféricos são vistos enquanto “arcaicos” ou “ultrapassados”, e, consequentemente, mais pobres. Entretanto, cabe explicar, este trabalho não se propõe a aprofundar o debate em torno da noção de periferia, mas, reconheço-a naquilo que Matos (2018, p. 32) nomeou de construção social e, a meu ver, discursiva.

O conceito de periferia trabalhado neste texto dialoga com a perspectiva que articula geografia e cultura, sendo esta última materializada nas práticas sociais, humanas e não humanas, de viver e disputar o espaço. Nesse sentido, me interessa mais as relações que podem ser expressas entre as experiências dos *novos(as) universitários(as)* e seus espaços periféricos, na produção de táticas insurgentes contra a centralidade do conhecimento ocidental (Kilomba, 2019), enquanto único conhecimento válido. Segundo Matos (2018), o espaço periférico:

São lugares com marcas próprias, com carências e faltas, assim como presenças e riquezas; são espaços de fronteiras, interstícios - “entre-lugares” que se apresentam como férteis ao surgimento de forças de contestação, singulares ou coletivas, (Bhabha, 2001) - caracterizados a partir dessa complexidade de presenças e ausências, da experiência materializada no corpo do ter e não ter direitos assegurados, e da necessidade de invenção de formas para lidar com tal dinâmica (Matos, 2018, p. 33).

Esse debate de Matos (2018) estende o espaço periférico à abertura, onde “um mesmo espaço geográfico pode ser central ou periférico, sempre definido a partir do par centro-periferia, que é proposto” (p. 32). A argumentação de Matos encontra ressonância nas formulações de Haesbaert (2014) e Massey (2008), para quem as fronteiras entre centro e periferia não são imóveis e fechadas, mas borradas mediante uma dinâmica global de lugar. Nesse viés, a periferia não significa a ausência de centralidade, pois reflete uma dimensão relacional de lugar.

O sentido de lugar compreende questões territoriais, materiais, simbólicas e das práticas. Para Haesbaert (2014), cujo pensamento se assenta nas geografias latinas, lugar designa território e implica o espaço vivido, ultrapassando o controle estatal sobre uma área geográfica. De maneira próxima, no entendimento de Massey (2008), lugar é constituído por processos e marca nossa condição de estarmos juntas e juntos, sem se restringir a uma identidade fixa, embora apresente especificidades a partir das diversas dimensões globais e locais que este articula nas práticas sociais.

As cidades de Cachoeira e Cruz das Almas, por exemplo, produzem suas próprias centralidades. Cachoeira é reconhecida nacionalmente como “Cidade Heróica e Monumento Nacional” pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), preservando

um cenário histórico dos séculos XVII e XIX e sendo um dos principais roteiros turísticos na Bahia. Por sua vez, Cruz das Almas, se destaca por sua ligação com atividades agrícolas e por sediar, desde 1943, a Escola de Agronomia da Bahia, instituição de nível superior que originalmente integrava a Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Souza, 2019, p. 42), sendo posteriormente desmembrada para dar origem à UFRB.

Do ponto de vista conceitual, lugar é definido por uma dimensão espacial e expressa a possibilidade da multiplicidade da existência no tempo-espço (Massey, 2008; Haesbaert, 2021; 2014) — essa discussão será melhor apresentada no capítulo 3. Na visão de Haesbaert, ao comparar uma cidade global com uma região indígena “não significa que qualquer espaço do planeta, hoje, não possa abrir-se, conectar-se e realizar algum tipo de elo com o nível que consideramos, genericamente, como ‘global’” (2014, p. 104). Semelhante é a relação centro e periferia, cuja condição da multiplicidade marca a coexistência de múltiplos territórios constituintes de processos globais, do ponto de vista daquilo que caracteriza o “centro”, e processos locais, do ponto de vista daquilo que caracteriza a margem, “periferia”, enfatizando sua relacionalidade.

Diante do exposto, a partir da análise de Massey, a heterogeneidade do espaço dilui a distância espacial e temporal entre periferia e centro (2008, p. 110). A periferia, portanto, não deve ser apreendida como expressão da irrelevância ou inferioridade no sentido socioeconômico, cultural e epistemológico frente a centralidade onde circulam, em maiores volumes, o poder econômico, mas por um sentido relacional entre centro-periferia, local e global, em que essas dimensões são apropriadas e distribuídas, sendo moldadas e organizadas mutuamente.

Nessa perspectiva, o “duplo periférico” nomeia a inter-relação que emerge entre os *novos(as) universitários(as)* ingressantes na UFRB e as cidades interioranas onde a universidade está situada. Esse entendimento não busca estabelecer um antagonismo entre pobreza e riqueza, mas ressaltar as centralidades produzidas por esses sujeitos e territórios. Ao se insurgir contra as dimensões das diversas violências simbólicas que se definem no campo da experiência, conformadas pelo dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023) e pela centralidade do conhecimento ocidentalizado (Kilomba, 2019), os *novos(as) universitários(as)* disputam a concepção de uma cena universitária pluriépistêmica, definida por múltiplos modos de ser, pertencer e agir na universidade.

1.3 Narrativas de si no espaço biográfico

A prática de narrar a si mesmo é intrínseca à natureza humana e à sua subjetividade (Viçosa et al., 2019). Em termos práticos, a narrativa de si caracteriza-se como um gesto autopoiético da linguagem, ou seja, é a capacidade de produzir a si mesmo por meio da escrita ou da fala, tendo as tramas da memória e da imaginação como sua matéria-prima. A relação dinâmica entre memória e narrativa de si reposiciona o ato de rememorar o passado, sempre incompleto, para construir uma narrativa criativa que inscreve o sujeito em um momento de partilha, logo, de comunicação.

A memória e a imaginação, nesses termos, diferenciam-se entre si. A memória enquanto prática do corpo, abordada com maior destaque no capítulo 2, atua como um guia que orienta nossos caminhos, fortalecendo a coesão social, o sentimento de pertencimento e a construção de novos processos subjetivos, ao deixar rastros e vestígios formados por práticas e saberes que nos conectam a nós mesmos. Já a imaginação, que emprego para reimaginar uma cena universitária pluriepistêmica no 3 capítulo, representa a capacidade de dar forma a essas práticas, permitindo projetar e reconfigurar o futuro, no presente, a partir de uma mirada para a memória — nesse caso, um futuro que coexista múltiplas trajetórias.

Compreendo, assim, que a narrativa de si constitui um modo de narrar a si mesmo, no qual o sujeito inscreve, imagina e produz a própria subjetividade mediante a rememoração dos “acontecimentos no espaço e no tempo” (Bosi, 2003, p. 31) e as dinâmicas de poder que a circunscreve. Há de observar, ainda, que cada época possui formas narrativas inseridas em seus contextos políticos e culturais. Nesse sentido, a narrativa de si reconstitui a complexidade da existência e as possibilidades da rememoração por meio da experiência, ao valorizar a perspectiva da primeira pessoa e reivindicar a importância da dimensão subjetiva.

Partir do presente, para passado e futuro, por meio de um modo de narrar a si mesmo, interfere na maneira como apreendemos o passado e prospectamos o futuro, trazendo implicitamente a ideia de invenção de si mesmo, inscrita pelo corpo em suas práticas corporais e orais. Ainda assim, a memória, ao determinar quais narrativas e eventos serão valorizados e legitimados, influenciam processos de subjetivação mediante a história única. Como alerta Adichie (2019), o perigo da história única pode nos privar da dignidade, da alteridade e do reconhecimento humano.

Por narrativas de si, considero modos de narrar a si mesmo que se abrem às alteridades e oferecem interlocuções com as formas do vivido, no plano subjetivo ou factual. São, portanto, modos de dizer sobre como é estar no mundo, implicando o entrelaçamento da vida ordinária, da memória e da experiência enquanto possibilidades de legitimação das formas de

existir. A prática narrativa, assim, configura-se como elemento constitutivo das nossas experiências cotidianas, especialmente diante das transformações e hibridizações conformadas pelo midiático. Uma miríade de narrativas de si, entre entrevistas, depoimentos, cartas, *blog* e narrativas de memória distribuídas em plataformas digitais, sites e outros, dando a ver as tramas culturais da comunicação.

Ao receber novas conceituações e aberturas do contemporâneo, reconheço que, mesmo incluindo elementos imaginados, “as narrativas de si são contadas para fazer crer” (Heller; Simões, 2022, p. 397). À vista disso, a autora Leonor Arfuch (2010) ao assumir a dificuldade em diferenciar (possíveis?) registros entre realidade e ficção, se centra nos pontos de convergência para reconhecer o espaço biográfico, no qual se constitui um vínculo de confiança entre quem relata e quem escuta, além de uma qualidade autorreflexiva:

Avançando uma hipótese, não é tanto o “conteúdo” do relato por si mesmo — a coleção de acontecimentos, momentos, atitudes —, mas precisamente *as estratégias* - ficcionais - de *autorrepresentação* o que importa. Não tanto a “verdade” do ocorrido, mas sua construção narrativa, os modos de (se) nomear no relato, o vaivém da vivência ou da lembrança, o ponto do olhar, o que se deixa na sombra; em última instância, que história (qual delas) alguém conta de si mesmo ou de *outro eu*. É essa qualidade autorreflexiva, esse caminho da narração, que será, afinal de contas, *significante*. No caso das formas testemunhais, tratar-se-á, além disso, da verdade, da capacidade narrativa do “fazer crer”, das *provas* que o discurso consiga oferecer, nunca fora de suas estratégias de verificação, de suas marcas enunciativas e retóricas (Arfuch, 2010, p. 73, grifos no original).

Como demonstra Arfuch (2010), os limites entre ficção e realidade tornam-se relativos, já que a construção narrativa é produzida enquanto marca de uma verdade narrativa que exige elementos de criação e interpretação. Em última instância, o que se analisa, é o relato que o sujeito escolhe contar, entre tantos possíveis, explicitando não apenas as experiências vividas, mas também como se percebe, se nomeia e se posiciona no mundo. O espaço biográfico, nesse sentido, compreende uma multiplicidade de formas em que as narrativas de si são produzidas sem distinguir rigidamente entre formas biográficas e autobiográficas, mas abrangendo todas as inscrições “numa trama de interações, hibridizações, empréstimos, contaminações — de lógicas midiáticas, literárias, acadêmicas (em última instância, culturais)” (Arfuch, 2010, p. 63).

Cabe a observação de que a autora se centra nos pontos de convergência entre os gêneros canônicos de escrita biográfica e os produtos da cultura midiática. Nesse viés, o espaço biográfico descrito por Arfuch (2010) ganha espessura para incluir não apenas as páginas de uma carta escrita manualmente ou um livro impresso, mas também redes sociais, filmes, *podcasts*, entre outros. A autora, então, analisa as narrativas como resultado de uma

ação humana, dividindo-as em primárias e secundárias. A primeira refere-se à comunicação oral, enquanto a segunda corresponde aos textos escritos, como os de caráter jornalístico, acadêmico, científico e político, expondo as tramas culturais da comunicação. Contudo, é importante destacar que a comunicação oral igualmente articula e produz arranjos culturais.

Dadas as observações até aqui delineadas, o espaço biográfico, para Arfuch, representa, “em primeiro lugar, a heterogeneidade constitutiva dos gêneros, sua estabilidade apenas relativa, o fato de não existirem formas ‘puras’, mas *constantes misturas e hibridizações*, em que a tradição se equipara à abertura, à mudança e à novidade” (2010, p. 66). Em outras palavras, a autora salienta que o espaço biográfico torna as formas mais flexíveis, ao passo que permite aos gêneros tradicionais se reconfigurar e se retroalimentar por meio do cotidiano vivido.

São muitas as transformações na direção do que Arfuch vislumbrou em suas reflexões, todavia, exponho sua ênfase ao tratar a narrativa de si como parte fundamental dos processos de subjetivação. Nessa construção, a autora argumenta:

Retomando as linhas da argumentação, é possível explicitar agora a concepção de sujeito e, correlativamente, de *identidade* que guia minha indagação: a de um sujeito não essencial, constitutivamente incompleto e, portanto, aberto a identificações múltiplas, em tensão com o outro, o diferente, através de posicionamentos contingentes que é chamado a ter. Nesse “ser chamado”, operam o desejo e as determinações do social; esse sujeito é, no entanto, suscetível de autocriação. Nessa ótica, a dimensão simbólica-narrativa aparece como constituinte: mais do que um simples devir dos relatos, uma *necessidade* de subjetivação e identificação, uma busca consequente daquilo-outro que permita articular, ainda que temporariamente, uma imagem de autorreconhecimento (Arfuch, 2010, p. 80).

Essa objetivação da experiência, ainda que inconclusa, encontra na narrativa de si um lugar privilegiado, articulado aos contextos históricos, sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos. Compartilhando das reflexões de Arfuch (2010), narrar a si mesmo é uma forma de produzir processos subjetivos, entrelaçados ao sujeito, à construção de subjetividades e as realidades vividas. Nesse sentido, as narrativas de si são os relatos orais e escritos produzidos no espaço biográfico pelos sujeitos da pesquisa, atuando como produto cultural que deixa marcas das interações sociais, de regulação do corpo e suas resistências. Para tal finalidade, inventario tudo aquilo que lhes é próprio: as emoções, as violências simbólicas, as ousadias, os sentimentos, a memória e as práticas de si.

1.4 A proposta conceitual-metodológica dos Estudos Culturais

Esta dissertação se insere num amplo debate conceitual-metodológico dos Estudos Culturais de matriz britânica a partir de Raymond Williams (1979; 2007) e latino-americana, em Jesús Martín-Barbero (2022; 2023). Para tanto, busco me apropriar de suas especificidades e empreender uma análise cultural para o estudo dos modos de subjetivação, materializados em práticas de regulação do corpo e de suas contra-hegemonias.

Tal procedimento, alinhado ao pensamento de intelectuais negras feministas, como Sueli Carneiro e Grada Kilomba, os estudos de memória em Leda Maria Martins e estudos das espacialidades a partir de Rogério Haesbaert e Doreen Massey, permite uma pesquisa politicamente implicada por meio de um olhar sensível-interpretativo contextual, trazendo à tona aspectos sociais e culturais emergidos dos objetos em análise, as narrativas de si, as quais demonstram a inter-relação da configuração espacial da universidade com as demais esferas sociais. De forma geral, são aportes que permitem articular distintas dimensões da experiência, considerando o corpo, a memória e o espaço como categorias constituintes dos modos de subjetivação no espaço acadêmico.

Os Estudos Culturais significam, antes de qualquer coisa, um modo de abordar os processos sociais (Gomes; Janotti Junior, 2011). Esse entendimento se expressa por uma visada da cultura como espaço onde a vida é vivida, sentida e disputada, “um lugar caracterizado por diálogos, disputas e tensões; caracterizado por relações de poder (hegemonias) e suas contrapartidas contra-hegemônicas” (Gomes; Janotti Junior, 2011, p. 7).

Em *Estudos Culturais e seu legado teórico*, Hall (2003) pontua a complexidade desses estudos para a pesquisa em comunicação partindo da ideia de cultura como prática que recusa a verdade universal “em relação à grande narrativa sobre os estudos culturais” (p. 200). Para ele, os Estudos Culturais compreendem “um conjunto de formações”, constituindo-se como um campo heterogêneo que engloba uma diversidade de discursos e perspectivas “nas suas diferentes conjunturas e momentos no passado” (Hall, 2003, p. 200-201).

O projeto dos Estudos Culturais, ainda sob o nome de *ruído teórico*, acompanha a formação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS), na Universidade de Birmingham na Inglaterra, em 1964 (Hall, 2003). É a trajetória dos debates propostos pelos pesquisadores Raymond Williams, Richard Hoggart, E. P. Thompson e o próprio Stuart Hall, que esse projeto passou a ser definido nos termos de uma certa abertura, ou como argumenta Hall, “num projeto aberto ao desconhecido, ao que não se consegue ainda nomear” (2003, p. 201). Todavia, adverte o autor, os Estudos Culturais não podem se limitar a quaisquer

reivindicações que se alinhem a uma bandeira específica. Trata-se, sobretudo, de um projeto político sério interessado nas relações de poder e desigualdades sociais.

A ênfase do olhar empreendido por Hall (2003) sobre os interesses dos Estudos Culturais, centra-se na recusa da institucionalização do campo e no posicionamento de qualquer iniciativa sobre a prerrogativa de que qualquer indivíduo pode se valer de uma certa denominação para defender seus interesses em suas práticas de pesquisa. Concordando com Matos (2018, p. 79), esses pressupostos viabilizam um quadro teórico-metodológico para empreender uma análise cultural, possibilitando interpretar as dinâmicas sociais por meio de seus produtos culturais, atento “ao processo e às condições de produção”, bem como, às formas que resultam desse processo.

Preocupado com a indissociabilidade entre cultura, política e sociedade, a análise cultural em Raymond Williams, não se reduz a análise do texto. Pelo contrário, se interessa também com as questões sociais que envolvem a produção, preocupando-se “com o sujeito, com o processo ativo de produção de sentido na cultura” (Gomes, 2011, p. 29). Daí que é importante para Williams, em *Marxismo e Literatura*, compreender a cultura “como um conceito social” (1979, p. 22), *um modo inteiro de vida* que, como Gomes explica, incorpora a compreensão “de cultura como a esfera do sentido que unifica as esferas da produção (a economia) e das relações sociais (sociedade, política)” (2011, p. 31).

Para entender as contradições e disputas que conformam os fenômenos sociais, Williams (1979), por uma perspectiva temporal, organiza os sentidos e valores que circulam na cultura e integram a luta por *hegemonia*. A noção de hegemonia, encontrada inicialmente nas formulações de Antonio Gramsci, é tomada por Williams para pensar os arranjos de poder explicitados nas práticas sociais. Para o autor, o hegemônico, que se quer ser único, serve aos interesses de uma classe dominante sobre outra, mas também na condescendência na aplicabilidade de seu domínio por aqueles que lhe são subordinados (Williams, 2007, p. 200).

Avançando na problematização do autor, a ideia de hegemonia:

em seu sentido amplo, é portanto especialmente importante nas sociedades em que a política eleitoral e a opinião pública são fatores significativos, e em que se considera que a prática social depende do consentimento de certas ideias dominantes que, na realidade, expressam as necessidades de uma classe dominante (Williams, 2007, p. 200).

Essa noção de hegemonia¹² proposta pelo autor, pode ser articulada a perspectiva do dispositivo de racialidade de Sueli Carneiro. Consoante com Carneiro, o dispositivo de racialidade (discutido no subcapítulo 1.1) articula um domínio que opera no interior das relações raciais, no Brasil, configurando práticas de poder e saber que hierarquizam e regulam corpos racializados. Assim como a hegemonia em Raymond Williams requer elementos consensuais e a internalização de certas práticas sociais e culturais, argumenta-se que o dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023) funciona para normalizar essas práticas, sustentando a dominação e as desigualdades raciais.

O dispositivo de racialidade, então, é o elemento necessário para o controle efetivo da hegemonia racial nas experiências de sujeitos racializados. Essa articulação entre dispositivo de racialidade e hegemonia, me permite analisar nas narrativas de si dos(as) *novos(as) universitários(as)* a compreensão das relações de poder/saber que emergem, seja no campo simbólico ou das práticas, das tentativas de disciplina e captura do corpo. Para compor esse olhar analítico, a perspectiva temporal de Williams será fundamental, pois, como enfatiza o autor, os processos sociais são atravessados por elementos temporais.

Ao pontuar as distintas temporalidades que se processam na cultura, Williams (1979) sistematiza a hipótese cultural de estrutura de sentimento, organizada por elementos residuais, arcaico, dominante, novo e emergente. Segundo o autor, o dominante refere-se ao hegemônico; residual enquanto elemento do passado que se mantém disponível e enraizado no processo cultural como um elemento do presente; arcaico como elemento que se manteve no passado, mas pode ser observado; novo enquanto práticas que podem reiterar dimensões dominantes na relação com os lugares de poder e, emergente enquanto novas práticas e relações sendo constantemente elaboradas e em solução nas “distintas temporalidades que marcam todo processo social” (Gomes, 2019, p. 9).

Essa perspectiva temporal é tomada de forma articulada por Williams (1979), demonstrando que as práticas dominantes coexistem na cultura com as demais práticas, permitindo observar rupturas de tempos e espaços (em permanências, mudanças, reiteraões) ao atuar sobre as experiências dos corpos. À vista disso, essa qualidade da coexistência de múltiplas temporalidades, será examinada nas narrativas de si de modo a evidenciar como a

12 Embora este texto não tenha a pretensão de resolver a tensão conceitual entre hegemonia e dispositivo de racialidade, matrizes teóricas acionadas ao longo desta pesquisa, reconheço que há uma diferença de potencial teórico localizada no modo como Williams, tributário do pensamento de Gramsci, e Carneiro, tributária do pensamento de Foucault, compreendem a operacionalização do poder. Entretanto, o texto apresentado nesta dissertação faz algumas apostas conceituais aproximando os dois conceitos para, no exercício analítico, fazer ver as práticas que constituem subjetividades no espaço acadêmico.

memória e o espaço atuam para perpetuar lógicas de poder que regulam o corpo racializado, assim como, o corpo enquanto uma instância do tempo, atua, a partir das práticas de si, para resistir a essa dominação, negociando e tensionando uma mudança no espaço acadêmico.

Para pensar a relação comunicação, educação e cultura, aciono o pensamento de Jesús Martín-Barbero (2022; 2023). Precursor dos estudos culturais latino-americano, cujo pensamento tem influência nos pressupostos de Williams, a perspectiva reflexiva do autor auxilia, neste trabalho, auxilia na análise da envergadura da mudança cultural no espaço acadêmico e dos elementos de emancipação na cultura em busca de uma nova condição de existência — subjetiva, corporal e sensível — dos(as) *novos(as) universitários(as)* na relação com a universidade.

A saída pela comunicação, mencionada por Martín-Barbero em seu livro *A Comunicação na Educação* como “*embriões de uma nova cidadania*¹³ e um novo espaço público” (Martín-Barbero, 2023, p. 9, grifos no original), é o exercício analítico proposto nesta dissertação: tensionar a universidade enquanto espaço de cidadania. A abordagem crítica e analítica adotada pelo autor parte do entendimento de que a educação mantém um modelo escolar ultrapassado, no tempo e no espaço, desconectado das demandas sociotécnicas contemporâneas. Não obstante, é a concepção do lugar do saber que chama atenção. Para Martín-Barbero (2023), “o lugar pode ser qualquer um - uma fábrica, um hotel, uma empresa, um hospital -, os grandes e os pequenos meios ou a internet” (p. 10).

Argumenta-se, estendendo a análise do autor, que o lugar para aprender pode igualmente estar no ônibus escolar a caminho da universidade, numa casa ou numa residência universitária, à beira de um rio ou mesmo em uma mesa de bar. Refiro-me, assim, aos lugares onde a vida é vivida, que também se tornam lugares onde o saber se encontra e pode ser compartilhado. Por isso, segundo Martín-Barbero, trata-se de avançar de “uma sociedade com sistema educativo” para “uma sociedade educativa” (2023, p. 10). Aproximando do meu interesse de pesquisa, essa reorganização proposta pelo autor, vincula a universidade à cultura, concebendo-a, portanto, naquilo que Williams (1979) denominou de um modo de vida.

A esse respeito, Martín-Barbero (2023) reflete sobre a escola pública, da educação básica à universidade, como lugar de encontro das trajetórias socioculturais, mas também um lugar de controle da e pela palavra. Segundo o autor:

13 Embora reconheça que o termo “cidadania” se refere a conceito com larga tradição de pesquisa, este não está sendo abordado nesta dissertação.

a escola pública é, majoritariamente, em nossos países (Tedesco, 2000; Hopenhayn e Ottone, 2000) o espaço de encontro das trajetórias socioculturais das maiorias e, portanto, é nela que se produz a mais ampla e permanente transformação da cotidianidade social e cultural cujos protagonistas são os excluídos. Daí também que essa escola possa e deva ser o lugar mais aberto do desenvolvimento da inteligência coletiva e das biografias educativas (Martín-Barbero, 2023, p. 11).

É nesse acesso aos espaços de produção e na expressão de sua cultura por grupos minorizados que o autor situa o papel da educação e da comunicação. Sob sua perspectiva reflexiva, a comunicação deve refletir-se como campo de batalha cultural (concepção elaborada no interior do pensamento de Antonio Gramsci e Paulo Freire), em seus elementos estratégicos, os meios e as práticas comunicativas, organizando e estruturando uma relação complexa com as dinâmicas sociais e culturais. Essas dinâmicas elaboram e circulam o saber na cultura, partindo tanto do midiático quanto das relações sociais (Martín-Barbero, 2023).

Em sua abordagem ao sistema educativo, da educação infantil à educação nas universidades, Martín-Barbero (2023) destaca a escola pública como um braço do Estado, limitando-se à gestão de conflitos sociais e à prestação de serviço a grupos minorizados, mantendo um discurso distante da realidade e das questões da vida, “suas ânsias e suas lutas, tornando absoluta uma cultura que asfixia a voz própria” (Martín-Barbero, 2023, p. 25). Avançando em sua reflexão crítica, o autor, influenciado por Paulo Freire, explicita que na América Latina, os modos de pensar e agir conformados desde a colonização europeia, produziu uma cultura do silêncio que se mantém até os dias atuais. Ele observa:

Mas a escola salva apenas uma minoria e em contrapartida continua a ensinar que aquele que chega mais longe nos estudos tem direito a mais dinheiro, mais privilégios, uma posição social melhor, continua estigmatizando o rebelde, que tem muita imaginação, o criador, fabricando esse homem-série que nunca vai além dos modelos estabelecidos e cuja máxima aspiração é *adaptar-se* [...] A cultura escola prolonga a *cultura do silêncio*. Asfixiada ou domesticada, a palavra do povo, a palavra pública, continua marginalizada ou é tornada funcional. (Martín-Barbero, 2023, p. 25-26).

Na minha perspectiva, adaptar-se significa estar em conformidade com as condições previamente estabelecidas, ou nos termos do autor, de uma *cumplicidade* a partir daquilo que o dominado reproduz do dominador (Martín-Barbero, 2023, p. 24). É aceitar os “termos” do contrato racial, não cabendo a contestação. Implica, do ponto de vista deste trabalho, manter as relações de poder desiguais e as hierarquias raciais em benefício de uma classe e uma raça dominantes. Nesse sentido, Martín-Barbero enfatiza a importância de uma nova educação,

fundamentada na “tomada de consciência dos oprimidos sobre a sua situação no próprio processo de opressão” (Martín-Barbero, 2023, p. 39).

Esse pressuposto dialoga com as análises de Grada Kilomba (2019, p. 69), para quem a descolonização do saber requer o reconhecimento e a compreensão, por parte do sujeito, de sua posição historicamente marginalizada e subjugada, a fim de questionar e desafiar as relações de poder hegemônicas. Essa discussão será retomada nos capítulos analíticos. Para a autora, os deslocamentos de um “devir como um novo sujeito”, passa pela compreensão crítica da “própria marginalidade” (Kilomba, p. 69).

Retomando Martín-Barbero (2023), a nova educação deve se concentrar na “própria problemática da vida” (p. 39). Assim, a luta do oprimido, em um sistema de poder, ocorre por meio da desnaturalização dos processos históricos a partir da linguagem, situada no âmbito da transformação social. O autor propõe, então, uma outra ordem do saber em que escola seja um “ecossistema comunicativo”, configurado pelas interações com a sociedade, suas tramas comunicativas, linguagens, narrativas e representações, e outras dimensões que atravessam o público e o privado, os saberes e a vida cotidiana. Assim, a nova ordem dos saberes, é, para Martín-Barbero:

Portanto, estamos falando de novas sensibilidades, de novas formas de ver, de novas visualidades, de novas formas de ouvir, de novas sonoridades, de novas formas de perceber, de saborear, de tocar, de apalpar. São novas sensibilidades em todos os registros dos sentidos, do olfato ao tato e, claro, do ouvido à visão (Martín-Barbero, 2022, p. 70).

À vista disso, para Martín-Barbero (2023), o compromisso da escola deve estar alicerçado em uma função estratégica e formativa, reconhecendo os novos campos de experiências sensíveis que emergem da reorganização dos saberes e das redes de interações integradas pelo trabalho e lazer, ciência e arte, articuladores do local com o global. Outrossim, a mudança cultural proposta pelo autor reconhece a pluralidade de conhecimento que fazem parte da batalha cultural, destacando os sujeitos juvenis como protagonistas na construção desses saberes.

Martín-Barbero (2022), em *Jovens entre o palimpsesto e o Hipertexto*, analisa a agência da juventude enquanto novo ator social em suas práticas culturais e comunicativas com os processos e mudanças sociais. Esse protagonismo juvenil, emergido a partir dos anos 1980 foi acompanhado de uma passagem lenta, com delineamentos indefinidos, associando, a princípio, “a juventude à ameaça social, ao desvio e à violência” (Martín-Barbero, 2022, p. 40). Esse ponto de vista, argumenta o autor, desconsidera que a violência a qual os jovens

estão associados, se inscreve no tecido sociocultural em que a vida cotidiana das pessoas está inserida.

No que se refere à condição juvenil, Martín-Barbero (2022) localiza nas experiências da juventude e nos seus desalentos inseridos pela televisão, como a reorganização de seus eixos de orientação — a escola, o livro e a família — o *desordenamento cultural*. No contexto atual, soma-se a essa falta de ordenamento ou de uma lógica previamente determinada, as trocas e relações estabelecidas com práticas comunicativas contemporâneas marcadas pela integração com algoritmos, inteligência artificial e big data, tais como, *Instagram, Facebook, YouTube, TikTok, Spotify* e outras redes sociais e plataformas digitais.

Concordando com o autor, essas mutações culturais colocam em jogo novos sujeitos, novas formas de sociabilidade e identidades fundamentados na ruptura com o saber e a memória imposta através da referência geracional entre filhos, pais e avós; da escola como lugar exclusivo na construção do saber; ou até mesmo do livro como único articulador da cultura (Martín-Barbero, 2022). Nessa nova ordem, o desordenamento cultural articulado inicialmente pela televisão, encontra continuidade, mas também interrupções e descontinuidades nas ambiências digitais.

Concepção fundamental para este trabalho é a definição que o autor elabora de sujeito juvenil. Para ele, ser jovem não se limita a idade ou a uma categoria fixa, mas a condição de um novo ator social (Martín-Barbero, 2022). É a partir deste apontamento do autor que apreendo a categoria jovem neste trabalho, deslocando-se de sua visão tradicional que o vincula temporalmente a um período de transição entre ser criança e ser adulto, para entendê-lo como novo ator social do processo sociocultural. Ser jovem, é ter um valor em si, com memória e experiência, por isso mesmo, não são antagonistas do que pode representar a velhice, conectado por um duplo movimento de fazer e refazer passado e futuro. Para o autor, o papel de referência que o ser jovem conjuga, projeta a visibilidade social de um novo *sensorium*, nos termos de Walter Benjamin, tratando-se de uma nova experiência cultural.

Há uma relação intrínseca, hoje, entre o direito de ser reconhecido e o direito de ser visto, e não o direito de ser representado. Os novos atores sociais — as mulheres, os jovens, os homossexuais — não procuram quem os represente, o que procuram é que a sociedade os reconheça em sua diferença subversiva, na diferença subversiva que é seu próprio modo de ser corporal, vital, existencial. O que procuram não é ser representados, é que os deixem ser, isto é, que sejam reconhecidos (Martín-Barbero, 2022, p. 76).

Consoante com Martín-Barbero, é nesse novo *sensorium* e “na fala dos jovens, nas suas falas carregadas de raiva, fúria, desalento, confusão e desconcerto” (2022, p. 77) que

encontramos os vestígios das mudanças socioculturais. Tendo em vista esse propósito, mediante a análise cultural, mapeio nas narrativas de si as experiências de subjetivação dos(as) *novos(as) universitários(as)* e os elementos que regem a mudança, os quais se realizam como exigência ao que a exclusão e a impossibilidade de existir, podem causar. E, nos termos do autor, essa luta se realiza no corpo ou na escola (Martín-Barbero, 2022, p. 59).

Por meio do mapeamento realizado no trabalho analítico-interpretativo, foram identificadas como eixo de análise as articulações entre memória, corpo e espaço. Dessa experimentação de narrar a si mesmo pelos sujeitos e do estudo crítico das narrativas de si, emerge a forma de expressão da insurgência enquanto *figuras de ousadia*. Estas figuras, sutis, implícitas e emergentes (Williams, 1979), manifestam-se como pequenas insurgências aos modos de subjetivação orientados pelo dispositivo de racialidade no ambiente universitário.

As *figuras de ousadia* têm um importante papel nesta dissertação, operacionalizada para identificar outras formas de subjetivação na relação com as práticas de dominação e controle. Assim, essas figuras de emergência, ainda em solução, articulam múltiplas maneiras de resistir e performar essa ruptura insurgente às normativas raciais impostas a partir das experiências de jovens universitários cotistas no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como podem ser observadas ao longo deste texto.

2 MEMÓRIA COMO MODO DE SUBJETIVAÇÃO

“Educação é uma questão política para pessoas exploradas e oprimidas”

bell hooks, 2019.

As palavras da epígrafe foram ditas por bell hooks em seu livro “Erguer a voz”. As reescrevo aqui para que possa alcançar outros espaços. Elas me tocam e acionam memórias do período em que fazia a graduação em Artes Visuais na UFRB e do enfrentamento familiar em que meu pai via com estranhamento meus estudos. Para ele, o excesso de estudo era um caminho adverso à nossa condição familiar desprivilegiada economicamente, e que isso só me levaria à loucura. Era melhor trabalhar, do que estudar.

Talvez suas palavras estivessem disfarçadas de preocupação, mas, na época, ressoavam como um absurdo e desnecessário. Sem o aprofundamento necessário que suas palavras possuíam, me faltava uma consciência crítica para o fazer, senti um incômodo ao ouvir e considerei apenas que somente a educação poderia mudar minha realidade social e possibilitar ascensão social e, por isso, teria que enfrentar o olhar e a voz da diferença.

Esse gesto que faz questão de marcar quem não faz parte, causando estranheza, também se projetava fora de casa, inclusive no espaço acadêmico quando me sentia incapaz intelectualmente e estrangeira a esse lugar. Sem possuir uma referência familiar relacionada à esfera acadêmica e intelectual, tentava estudar o tempo inteiro para dar conta de preencher um vazio anterior ao ingresso, no qual pareceu mais latente ao me defrontar com o novo *ethos* acadêmico. Para isso, busquei abdicar de festas, aniversários, conversas na porta de casa, para quem sabe, alcançar o capital cultural das pessoas e professores que admirava na universidade, para ser parte e me sentir parte deste lugar.

Hoje, ao revisitar estas lembranças para escrever essa dissertação, reconheço que as palavras que me foram ditas, surgem de um contexto social e histórico de desigualdades e falta de oportunidades em que a educação formal se colocava desconectada das necessidades práticas de sobrevivência das famílias de trabalhadores e de classes populares. Reforçando exclusões e falta de oportunidades às populações racializadas, negras e indígenas.

Para redescrever estas palavras, foi preciso aprender a falar como *novo sujeito* (Kilomba, 2019, p. 69), ou melhor, *fazer-se pergunta* (Martín-Barbero, 2023, p. 18). Tal compreensão está implicada nos termos de Martín-Barbero (2023), ao convocar à reflexão de

uma “*outra educação*”. Isto é, “a possibilidade de fazer explodir a situação ao subverter os códigos da humilhação e da submissão” (p. 24, grifos no original).

2.1 Memória e corpo, corpo-memória

A memória é ela própria gestual, manifestada nas nossas interações na vida cotidiana e nas práticas sociais. Entender e interpretar a memória em suas dinâmicas com o lembrar e o esquecer, é fundamental para uma melhor compreensão do fenômeno mnemônico enquanto gesto corporificado. No interior dessa relação, está a apreensão do corpo que pensa, produz e circula conhecimento. Grafa e é grafia de saberes de várias ordens.

O corpo é o lugar onde as memórias são expressas e (re)construídas, seja em suas práticas corporais ou orais. Essa dimensão se alinha com as discussões elaboradas pela autora Leda Maria Martins, sobre a Oralitura. Para a autora, o significante memória, para além de seu lugar de reconhecimento, a escrita, também “se inscreve, se grafa e se postula” (Martins, 2003, p. 63) na voz e no corpo por meio das performances da oralitura. De acordo com Martins, a oralitura enquanto conceito é utilizado para:

aludir a alguns modos e meios pelos quais, no âmbito das práticas performáticas, o gesto e a voz modulam no corpo a grafia dos saberes de várias ordens e de naturezas as mais diversas, incluindo-se aí um saber filosófico, em particular uma concepção alterna e alternativa do tempo, de suas reverberações e de suas impressões e grafias em nosso modo de ser, de proceder, de atuar, de fabular, de pensar e de desejar (Martins, 2021, p. 26).

A oralitura, portanto, nomeia a relação complexa entre as práticas corporais e orais, incluindo os processos e sistemas de inscrição dessas práticas e dos mais diversos saberes. É nesses trânsitos corporificados que localizo sua inter-relação com a memória ao remeter para a dimensão do corpo presente, seja pela via discursiva ou narrativa, escrita ou pela oralidade. Em outros termos, o corpo é o espaço da memória e sua vinculação se dá na relação com o presente. Por esse viés, a memória opera a partir de um movimento de reinscrição, transmissão e reinterpretação como experiência temporal, do corpo, no corpo, em suas práticas sociais.

Articulado a esses trânsitos, Michel Pollak (1989; 1992) destaca que, sendo um fenômeno coletivo e social, a memória fornece um campo de orientações. Isso significa que a maneira como lembramos, esquecemos e interpretamos o passado, delineia os limites de quem pertence a determinados grupos e espaços, e quem está fora deles. Por isso, a questão da

memória não está subsumida à vida individual dos sujeitos, mas a toda uma coletividade, ao social. Segundo o autor,

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis (Pollak, 1989, p. 9).

Tal afirmação vincula a memória a lugares de referências, atuando como um guia na produção de coesão social e sentimentos de pertencimentos. Nessa perspectiva, compreendo que as narrativas de si estão impregnadas de experiências vividas pelos sujeitos em suas dinâmicas sociais e culturais, fornecendo rastros e vestígios expressos no corpo, em suas práticas vocais e corporais. Ainda de acordo com Pollak (1992), tais acontecimentos podem ser “‘vividos por tabela’, ou seja, [...] são acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não” (p. 201).

A concepção da memória como algo que interrompe uma linearidade, no tempo e no espaço, a meu ver, estabelece novas possibilidades de interpretação desses eventos do passado ou na rememoração de um trauma, tensionando também a potência de transformação destes. Pollak (1992) explica que “é perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada” (p. 201). Podendo ser localizado em traumas, racismos e violências marcados em determinados grupos ou regiões, produzindo processos de desidentificação e de captura do corpo por relações de poder.

Indo mais além nessa articulação proposta por Pollak, há um aspecto nessa partilha de narrativa que extrapola esse âmbito. As diversas violências impostas pelo ambiente universitário dizem da natureza das experiências vividas e das experiências partilhadas pela narrativa em suas dinâmicas de construção do que é o espaço acadêmico, como veremos ao longo desta dissertação. Em um exemplo pessoal, mesmo quando expresso: “eu não me via nesse lugar”, não é repetível igualmente para todas as pessoas, ainda que se relacionem com

as estruturas sociais às quais estamos submetidos. É relacional, pois implica corpos múltiplos em múltiplas relações com a espacialidade da universidade.

Outros exemplos serão acionados aqui pelas narrativas universitárias periféricas, como, o olhar de desconfiança, o vazio de não se sentir pertencido a determinado espaço, ou até mesmo, a sensação de descrença intelectual. Corpo, então, ganha uma textura que extrapola a dimensão narrativa, mas constitui ele próprio as tramas da memória e das disputas por reconhecimento. Para Martins (2021), o corpo fabula a poética do gesto, no qual “não apenas repete um hábito, mas também institui, interpreta e revisa a ação, evento ou acontecimento reapresentado” (p. 58).

Ainda segundo Pollak, para além de sua relação com os acontecimentos “vividos por tabela” (1992, p. 201) pelo grupo ou pela coletividade em que o sujeito se sente pertencido, a memória é produzida por pessoas e vinculada a lugares. Este fenômeno ocorre por transferências e projeções, podendo remeter a lugares relacionados a uma lembrança ou os lugares de comemoração, como também, lugares dissociados de um “espaço-tempo da vida de uma pessoa”, mas que constitui um “lugar importante para a memória do grupo, e por conseguinte da própria pessoa, seja por tabela, seja por pertencimento a esse grupo” (Pollak, 1992, p. 202).

Importa assinalar que, as transferências e projeções da memória, não se limitam apenas à experiência vivida dos sujeitos em relação aos espaços que habitam ou frequentam. Elas também decorrem a partir de veículos simbólicos e discursivos, como livros, tradições orais, TV e, mais recentemente, plataformas digitais. Esses meios funcionam como repositórios de narrativas de memória, possibilitando que eventos, lugares e pessoas possam ser ressignificados e mantidos vivos ao longo do tempo enquanto outros são esquecidos, mesmo para aqueles que não as vivenciaram diretamente. Ainda assim, cabe destacar que é por via do corpo, em suas práticas orais e corporais, que essas memórias, seja vivida empiricamente ou por tabela, são traduzidas.

Nessa via de raciocínio, há um processo de legitimação da nossa experiência do presente em função dos acontecimentos, lugares do passado e ambientes de memória. Segundo Martins, “podemos dizer que nossa experiência do presente depende de nosso conhecimento do passado” (2021, p. 40), ou seja, da memória histórica. Para a autora, a memória se constitui por meio dos saberes incorporados pela oralitura, por isso, não está restrita aos lugares, acontecimentos e pessoas, como enfatiza Pollak (1992), mas transmitida e

recriada “pelos ambientes de memória (*milieux de mémoire*), ou seja, pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos” (2021, p. 40, grifos no original).

Essa perspectiva se evidencia na tentativa de apagamento da memória histórica por uma visão eurocêntrica do conhecimento e de mundo, a partir da legitimação da escrita alfabética. Esse domínio produziu processos de violência que resultaram em exclusão e marginalização das populações ameríndias e negras nas Américas pelos colonizadores europeus. Para Martins, “a escrita, como lugar de memória, é um dos instrumentos de expressão mais enaltecidos e habita os lugares de memória privilegiados no Ocidente” (2021, p. 21). Embora toda essa hegemonia com que a escrita fora imposta aos povos subjugados por relações de poder, Martins afirma que:

Apesar de toda a repressão, o que a história nos ostenta é que, por mais que as práticas performáticas dos povos indígenas e dos africanos fossem proibidas, demonizadas, coagidas e excluídas, essas mesmas práticas, por vários processos de restauração e resistência, garantiram a sobrevivência de uma *corpora* de conhecimento que resistiu às tentativas de seu total apagamento, seja por sua camuflagem, por sua transformação, seja por inúmeros modos de recriação que matizaram todo o processo de formação das híbridas culturas americanas.

Assim, a grafia dos saberes, argumenta Martins, configura-se enquanto “sinônimo de uma experiência corporificada” (2021, p. 36). Por esse viés, em concordância com o pensamento da autora, a memória como fenômeno corporificado, como corpo-memória, localizado nas performances da oralitura, grafam e inscrevem o corpo nos modos de se comunicar, de ser, de viver, de festejar e nos modos de estar no mundo. Nesse movimento, o corpo, em sua dimensão vocal e corporal, assume o lugar da memória, em um *continuum* cujo repertório é composto pelo vivido e por aquilo que se guarda pela reminiscência, seus traços e vestígios, quer seja partilhado por processos de socialização, vividos por tabela, quer seja por aquilo que extrapola o partilhamento das experiências.

Articulado a essa experiência corporificada, encontra-se a noção de tempo enquanto princípio básico do corpo. Consoante com Martins, o tempo pode ser representado por instâncias de movimento, reversível, descontínuo e não linear, como temporalidades curvas em que “tempo e memória são imagens que se refletem” (Martins, 2021, p. 23). Nesse entendimento, diferentemente do tempo linear, progressivo e ordenado que marca o Ocidente, o tempo espiralar, apresenta Martins, é a condição de existência do ser, de seus sentidos, suas gestualidades, sua comunicação.

No corpo o tempo bailarina e em seus movimentos funda o ser no tempo, inscrevendo-o como temporalidade. Dos gestos primevos é que respira a voz, inspirando nos seres o sopro divino, o hálito originário que circunscreve em torno de si e em si mesmo o sagrado. Antes de uma cronologia, o tempo é uma ontologia, uma paisagem habitada pelas infâncias do corpo, uma andança anterior à progressão, um modo de predispor os seres no cosmos. O tempo inaugura os seres no próprio tempo e os inscreve em suas rítmicas cinesias (Martins, 2021, p. 21).

No escopo desse pensamento, vinculado à filosofia africana, há a apreensão do tempo como experiência cultural. Antes-e-depois, passado-presente-e-futuro, se apresentam não como anterioridades, posterioridades e simultaneidades, mas como temporalidades que se cruzam no tempo espiralar (Martins, 2021). Tempo como ritornelo, indo e voltando desorganizando a evolução sequencial e progressiva do modelo ocidental. Segundo Martins, a concepção de tempo e de temporalidade, “não elide a cronologia, mas que a subverte. Um tempo curvo, reversível, transversal, longo e simultaneamente inaugural, uma *sophya* e uma cronosofia em espirais” (2021, p.42).

Atribuindo novos contornos a essa noção de tempo espiralar proposto por Martins (2021), em que a memória e as experiências se expressam de forma descontínuas e alteráveis, compreendo que nessa condição espiralar, o presente se expõe aberto para o passado e futuro. Tal gesto propõe subverter a redução do “passado a uma citação” (Martín-Barbero, 2001, p. 5), inserindo-o numa dinâmica em que o tempo faz parte e está em interação com o presente, tomando, portanto, este último como vivo (Ribeiro et al., 2017) e fluído. Ao apresentar o presente como abertura, Ribeiro et al., afirmam:

O presente é vivo, portanto, porque é histórico, porque permite a reconfiguração constante do passado e do futuro. Todo narrar, todo esforço de configurar a experiência temporal — midiático inclusive — resulta, então, desse agir, se constitui como uma operação de produção de sentido, de configuração de mundos, a partir da proposição de uma experiência do tempo, ao configurar presente, passado e futuro (2017, p. 39).

Nesse sentido, o presente é o que abre para a possibilidade de transformação e de reconfiguração do passado em sua relação com o próprio presente e o futuro. Apreender o presente baseado numa política de abertura, não se trata de rejeitar os conflitos ou a ingênua harmonia das relações de poder e saber. Antes, (con)figura a memória como uma “construção social e cultural com significados e peculiaridades próprias” (Barbosa, 2017, p. 33) que potencializa formas contínuas de vida e de existências ao abrir o futuro, convocar à luta para que a existência de corpos negros na universidade seja reconhecida e a diferença possa coexistir.

Isso implica assumir que a memória, em suas tramas com o lembrar e o esquecer, não é fato dado, mas uma construção influenciada por distintas temporalidades (Williams, 1979) e relações de força. Por meio dessa negociação que acontece nos hiatos das presenças e ausências; esquecimento e lembrança; presente, passado e futuro, como instâncias que se refletem no tempo espiralar (Martins, 2021), possibilitam a inferência de outros fazeres-memória a partir dos trânsitos, permanências, descontinuidades e vazios do esquecimento, no tempo e no espaço, como algo a ser construído.

2.2 A experiência temporal da memória: invenção de futuros

Na experiência empírica realizada com os jovens, conforme relatado anteriormente em formato de conversas dialógicas e cartas, ao problematizar a universidade como espaço possível para corpos racializados, mesmo que essa questão tenha sido posta de maneira direcionada, o processo não ocorreu sem estranhamentos. Quando questionadas/os para quem são as universidades, os relatos¹⁴ das/os jovens são mobilizados a partir da ideia do corpo hegemônico reconhecidamente universitário – o corpo branco.

[Taís]: Para você, a quem se destina às universidades:

[Rafael]: No geral não é para todos. A verdade é essa, infelizmente. Tem cor e a gente sabe quem são, né? Brancos, né, pra eles. A gente está aqui de ousado, na verdade (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

Jamile]: Eu acho que eu estando aqui, né, sendo ousada, eu acho. Eu acho que é para todos. Eu tô aqui, eu posso tá, eu quero tá mesmo que para alguns não seja certo. Sei lá. Mas eu acho que é pra todos! (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

[Beatriz]: Eu acho que depende, porque pode ser para quem estudou bastante pra tá aqui e pode ser também para quem teve oportunidade, a sorte de conseguir entrar aqui. ... E pra mim foi uma felicidade imensa porque assim, não que eu não tivesse capacidade de tá aqui, mas pra mim foi uma vivência, uma experiência muito massa assim. Pra mim foi uma sorte, não sei nem explicar. Mas foi muito bom, ou seja, devia ser pra todos, mas a

14 Os relatos reproduzidos ao longo desta dissertação, foram transcritos literalmente, respeitando a grafia e a estrutura originais a partir da oralidade dos(as) jovens universitários(as), assim como, o reconhecimento de sua forma legítima de expressão, inseridas em um contexto comunitário.

oportunidade não vem pra todos... (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

[Júlio César]: Pra todos! A universidade ela tem que ser um espaço que acima de tudo tem que derrubar todas as barreiras, não tem que se observar cor, raça, gênero. A universidade ela tem que ter um papel também social, um papel muito importante de cidadania em uma sociedade que é tão desigual, que é tão machista, que é tão transfóbica. Então os espaços da universidade são espaços também de poder porque o conhecimento ali é o poder. ... a universidade ela nunca teve um viés só de fomentar conhecimento, quem entende que a universidade é um espaço apenas de formação de conhecimento está extremamente equivocado (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

[Cláudia]: É para todos, mas tem que querer muito! (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

Nos trechos destacados, observa-se que as enunciações emergem imersas em uma atmosfera colonial que tenta subordinar os corpos das/dos jovens em um “contrato racial” (Mills, 1997 apud Carneiro, 2023), normatizado pelo privilégio intelectual branco. Ainda que não nomeada, essa tentativa de condicionamento ideológico branco, como a norma universal na sociedade, não se limita às enunciações. Durante a interlocução com as/os estudantes Jamile, Beatriz, Rafael, Cláudia e Júlio César, outras materialidades e expressividades da voz e do corpo são expressas, evidenciando as nuances conformadas nessa relação.

Rafael, ao relatar sua experiência, mantém contato visual, posicionando seu corpo de frente ao meu e colocando ênfase em sua entonação. Esse comportamento expõe a confiança de Rafael naquilo que está sendo compartilhado, possivelmente por estar nos semestres finais de sua formação na graduação de História. Entretanto, em alguns momentos, move-se inquieto na cadeira, assumindo uma postura mais inclinada, traduzindo as frustrações acumuladas ao longo de sua trajetória universitária. Emerge daí um conflito em sua postura refletido tanto no desconforto físico quanto na experiência narrada.

Júlio César também demonstra um tom de voz firme ao narrar sobre sua experiência na universidade, mantendo um olhar fixo e direto à interlocutora. Sua voz parece expressar segurança, resultado, talvez, dos desafios enfrentados nos primeiros semestres de sua formação em Ciências Ambientais. E, embora mantenha uma postura fixa e um olhar firme, seu relato reforça o lugar de poder que a universidade ocupa socialmente, constituído por discursividades veiculadas no midiático e nas relações sociais.

Ao observar a tonalidade da voz de Jamile, até mesmo pelas pausas na sua narrativa, “*eu acho [...] sei lá [...]*”, esta se manifesta de modo hesitante, com interrupções e desvios de olhar transparecendo as tensões e o seu desconforto ao ser questionada sobre o espaço universitário. Em sua postura, com respostas rápidas e vacilantes há o esforço de resguardar suas palavras em meio às inseguranças de um espaço que aparenta não acolher seu cabelo *black* natural, como no trecho em que ela relata, “*eu tenho que amarrar a bandana, né! Eu ainda não me sinto segura pra deixar assim*”.

Esse gesto de esconder sua textura crespa e o volume que marcam a estética negra, explicita não apenas a tentativa de padrões sociais disciplinar sua aparência e comportamento, como também expõe a internalização de Jamile a padrões de beleza dominantes. Como afirma Kilomba (2019), “o cabelo único das pessoas *negras* foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação” (p. 126, grifos no original). Essa prática, manifestada pelo racismo cotidiano, elabora uma reencenação colonial (Kilomba, 2019), a qual dispõe de processos de autovigilância exercidos sobre as disciplinas do corpo.

Ao mesmo tempo em que o dispositivo de racialidade opera para regular e controlar a posição de sujeito de Jamile, sua fala expressa sua ousadia de desvelar e questionar os limites que lhes são impostos a partir de seu corpo ao dizer, “*eu tô aqui, eu posso tá [...]*”. Assim, a experiência relatada por Jamile faz ver uma abertura nos modos de subjetivação informados pelas relações raciais no espaço acadêmico, se contrapondo às estruturas normativas da universidade.

O modo como Beatriz narra sua experiência, indica que ela tem uma urgência em falar, em dizer sobre si. Sua voz, mais elevada e ao mesmo tempo hesitante, especialmente ao narrar “*não que eu não tivesse capacidade de tá aqui*”, evidenciam as tensões implícitas à sua trajetória acadêmica. Seu relato, além de apontar para as condições desiguais de acesso ao ensino superior no Brasil, ilustrado por uma ideia de mérito, aparece tensionado por um acúmulo de exclusões e frustrações que se dá em camadas, onde “*quem teve oportunidade*” ou “*quem estudou bastante*”, reforça a lógica do mérito e a ambivalência do espaço acadêmico.

Essa ambivalência explicitada por Beatriz, reproduz o *status quo* da universidade. Entretanto também é uma reação a violência colonial enquanto condição da possibilidade do indivíduo. Entre a ideia de “*quem estudou bastante*” e “*quem teve oportunidade*” estão as condições materiais, financeiras e sociais dos sujeitos, demarcadas pela estrutura. A primeira justificativa destaca o mérito, enquanto a segunda as desigualdades sociais. Assim, a

oportunidade por ser coletiva, desconstrói a lógica individualista do sujeito, questionando a falsa aptidão intelectual como fator exclusivo do acesso, permanência e sucesso acadêmico.

Quando dirijo uma pergunta a Cláudia, o silêncio se prolonga por alguns segundos, até culminar em um choro involuntário. Ela tenta responder, mas é tomada por uma lembrança que a imobiliza. A voz falha e o choro comunicam o que a linguagem não dá conta de dizer, pois independe de códigos pré-estabelecidos.

O choro involuntário, marca a presença de uma exclusão em ser parte, de narrar sua palavra e expressar o mundo e seu modo de estar nele, prescrita pela colonialidade (Maldonado-Torres, 2023)¹⁵. Ou, como postulam as autoras Spivak (2010) e Kilomba (2019), trata-se de uma interdição em falar como sujeito no centro de um sistema repressor e racista. Seu silêncio é interrompido pelas lágrimas que também me comovem. Choramos as duas. Choro novamente ao escrever esse parágrafo.

*

Nesse momento de vulnerabilidade partilhada, as palavras tornam-se insuficientes, extrapolando mais uma vez a dimensão narrativa. Entretanto, torna visíveis as múltiplas violências raciais que Cláudia e as/os outras/os estudantes enfrentam para ocupar o espaço da universidade. Cláudia revive, no presente, o gosto da humilhação e descrédito ao rememorar o passado. Narra, ainda com uma voz trêmula que ao abandonar o trabalho para ingressar na universidade, escutou de pessoas próximas que a universidade é para “*filhos de rico*” e privilegiados, e não para pessoas como ela — de origem popular, criada por mãe solo, em uma família de condições socioeconômica desprivilegiada na zona rural de Sapeaçu. Após essa memória corporificada, Cláudia relata que sua presença na universidade é uma forma de mostrar para aqueles que a desacreditaram que ela também pode ser reconhecida nesse espaço.

Essas reminiscências instituídas por uma matriz de dominação, tentam conformar estes corpos-memória na impossibilidade de inventar futuros, algo que Martín-Barbero (2001) define como “uma forma de *regressão que nos tira da história* e nos devolve ao *tempo do*

15 De acordo com Maldonado-Torres (2023), a colonialidade pode ser entendida como uma “lógica global de desumanização” (p. 36) introduzida na modernidade ocidental desde a exploração e invasão do Novo Mundo por meio de práticas de subalternização que persiste até hoje, produzindo efeitos epistêmicos, materiais e simbólicos aos sujeitos dominados hegemonicamente. Como há uma produção científica vasta discutindo o conceito de colonialidade e seus efeitos na universidade, não irei me prolongar sobre esse assunto, pois o meu interesse está voltado para as produções de enfrentamento aos modos de subjetivação impostos pelo espaço acadêmico ao operar a partir de bases caracterizada por um modelo universal, racional e neutro.

mito, [...] no qual o único futuro possível é aquele que vem do ‘além’, não um futuro a ser construído pelos homens na história” (p. 6, grifos no original). No entanto, as disputas em torno do reconhecimento desses corpos no espaço universitário, articulam a *produção de existências* como um direito de ser reconhecido socialmente, como apontam os fragmentos das entrevistas destacados abaixo:

[Taís]: O que te motiva a estar na universidade?

[Rafael]: Então, eu sempre tive um desejo de ter um grau superior. Porque, seja pelo conhecimento mesmo, adentrei aqui com esse objetivo mesmo, e história sempre me encantou, né, aprender o passado, as pessoas e porque essas civilizações desapareceram, mas esse foi o primeiro fator que me institui a fazer história, o primeiro elemento, assim, e educação me encanta muito, estar em sala de aula. A docência (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

[Jamile]: Eu no caso queria, né! Mas não alcançava. Mas eu achava é difícil chegar lá. Aí comecei a fazer o ENEM e eu passei, só que quando eu passei eu fiquei vou fazer ou não vou? Sei lá, me bateu uma dúvida. Aí eu disse, não, vou fazer! Estou aqui e vou lá. E também conhecer coisas novas, conviver com pessoas (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

[Beatriz]: Eu sempre quis estudar na UFAM, é a Universidade Federal do Amazonas, mas era muito concorrido e disputado e eu passei através do SISU aqui e oportunidade de conhecer a cidade, conhecer a Bahia, e vim pra cá por aventura também e conhecer também mais sobre como é estudar na UFRB, um gosto que é de melhoria também, de conhecimento (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

[Júlio César]: Eu acho que o que me movimenta aqui na universidade é o meu desejo de cada vez mais adquirir conhecimento. Eu tenho essa sede de saber das coisas, de me aprofundar principalmente no que eu quero. eu nunca estou satisfeito. eu quero me aprofundar né? então eu acredito que a universidade para mim né é uma mesa cheia de alimentos que obviamente seria o conhecimento de eu chegar de eu estar com fome de eu chegar e comer bastante e sair satisfeito, mas depois de algumas horas já estar com a minha barriga vazia de novo para aprender mais coisas [...] (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

Deslizando do contexto para o texto, é possível observar que a construção do que é o espaço da universidade nas narrativas explicita valores universais que a colocam como solução dos problemas do mundo, sobretudo, como centro de desenvolvimento humano e de sua civilidade conformada por um modelo dominante. Do mesmo modo, há o reconhecimento de que este espaço é reservado para “*brancos*” ou “*para quem estudou bastante*”, reforçando um discurso neoliberal distribuído pelo midiático e pelas relações sociais. A mídia, ao operacionalizar nossas experiências cotidianas, inclusive nossos esquecimentos, reitera certos discursos hegemônicos, reproduzindo narrativas de meritocracia e exclusão presentes no ambiente universitário e na sociedade a partir de uma economia do presente.

Segundo Martín-Barbero (2001), a mídia tem fabricado múltiplas maneiras de esquecimentos por meio de objetos descartáveis, “pois sua obsolescência acelerada é planejada por um sistema cujo funcionamento depende de sua realização” (p. 4), tornando o presente um certo tipo de equivalente da atualidade, do que é dado e contemporâneo. E se o que é dado e contemporâneo sobre a/o jovem negra/o nas práticas sociais relaciona-se a estigmas, muitas vezes associado à violência, à hiperssexualização, ao esporte, ou ao entretenimento, descomplexifica seus processos subjetivos e o modo em que se reconhecem. À vista disso, ao retirar o passado enquanto fragmento da memória, retira, também, a capacidade de agência e de comunicação, refletindo em sentimentos de despertencimento e descrédito intelectual.

Assim como há a tentativa de cerceamento das experiências e das memórias dos(as) *novos(as) universitários(as)*, existe da mesma forma, tensões nas narrativas por outra produção de saber sobre as juventudes negras e sobre o espaço da universidade. Consoante com Martín-Barbero (2022; 2023) esse saber passa, necessariamente, pelas redes e suas tramas de imagens. Essa disputa pode ser observada quando o estudante Rafael enfatiza: “*A gente está aqui sendo ousado, na verdade*” ou Jamile ao dizer, “*Eu tô aqui, eu posso tá, eu quero tá [...]*”, produzindo uma fissura espacial-temporal-corporal que desfaz a expectativa da violência epistêmica.

Estas expectativas de desumanizar o corpo negro se manifestam de modo articulado por padrões hegemônicos contemporâneos, com elementos residuais e dominantes (Williams, 1979) em torno das relações raciais. A matriz colonial que desmantela o ser em toda sua diversidade e coexistência (Rufino, 2021), aparecem nas narrativas como esse elemento do passado, aprisionando e restringindo o movimento do corpo negro, deixando marcas de silêncios e violências como uma ferida aberta a espera de ser revisitada. A deslegitimação

epistemológica, a imposição de padrões estéticos e os mecanismos de meritocracia circulados no midiático e nas práticas sociais, podem ser entendidas aqui enquanto formas dominantes de assujeitamento de corpos racializados.

Buscando entender essa interdição de experiências de sujeitos racializados, no sentido da imagem que se cria do espaço universitário, a autora Carneiro (2023) explica que essa interdição é produzida pela autoridade racial. Então, quando imaginamos o que é essa espacialidade, nossa percepção e expectativas, se definem por uma lógica social e epistemológica branca (Kilomba, 2019).

Compreendo com Carneiro (2023) que a raça utilizada como demarcador de um saber sobre o negro e de um saber sobre o negro intelectual, promoveu em uma sujeição histórica em que “se fez até há pouco sem o concurso dos interesses, propósitos e reivindicações dos movimentos sociais negros” (p. 41). Nesse sentido, o reconhecimento do negro enquanto intelectual e produtor de conhecimento é invisibilizado no cenário brasileiro acadêmico, passando de “objeto de trabalho para objeto de pesquisa” (p. 44).

Estes limites e contradições que enlaçam o sujeito negro no espaço acadêmico se constroem por meio da captura de sua razão pelo epistemicídio. Esse processo de desvalorização está ancorado na tradição ocidental, cuja lógica condiciona um futuro para o outro, apagando a diversidade na tentativa de embranquecer todo tecido social. Como pode ser observado na citação a seguir:

O ideal de branqueamento não está abandonado; é imposto ao imaginário social pela cultura dominante através da exibição permanente de seus símbolos, que expressam os seus sucessos materiais e simbólicos como demonstração de superioridade “natural”, cotejados sistematicamente com os símbolos de estigmatização da negritude — seu contraponto necessário [...] E, para assegurar o mito [mito da democracia racial], promove-se uma integração minoritária e subordinada de negros que não correspondem aos estereótipos consagrados nas imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, em especial nas imagens publicitárias; o que pela excepcionalidade reitera a regra discricionária (Carneiro, 2023, p. 54, grifo nosso).

Em relação a essa abordagem, Martín-Barbero afirma que a TV, mas com potencial abertura para as redes e plataformas digitais que conformam nossa experiência comunicacional contemporânea, tanto manipula, deforma e molda gostos, sensibilidades e nossos modos de “perceber o espaço e o tempo e de construir imaginários e identidades” (2023, p. 49), quanto possibilitam aberturas e confrontos no entrelaçamento de imagens que produzem e desarranjam imaginários:

Pois nos encante ou nos dê nojo, a televisão constitui, hoje, ao mesmo tempo, o mais sofisticado dispositivo de moldagem e deformação dos gostos populares e uma das mediações históricas mais expressivas das matrizes narrativas, gestuais e cenográficas do mundo cultural popular, entendendo este não como as tradições específicas de um povo, mas a hibridização de certas formas de enunciação, certos saberes narrativos, certos gêneros novelescos e dramáticos das culturas do Ocidente e das mestiças culturas de nossos países (Martín-Barbero, 2023, p. 49).

Nessa perspectiva, a memória aparece de forma ambivalente, figurando tanto um dos elementos da seiva das resistências negras, como argumenta a autora Sueli Carneiro (2023), bem como, política de controle dos corpos racializados, como afirma Kilomba (2019). À vista disso, compreendo que a memória ao instituir o que será lembrado, a partir de narrativas oficiais e históricas, reforçadas por estruturas sociais hegemônicas, marca a memória que será esquecida. Em outros termos, a produção do esquecimento é tensionada pela produção da lembrança, “do que” será lembrado, não cabendo aqui uma dimensão binária entre esquecer e lembrar.

Nessa dimensão analítica, há uma contradição evidente. Embora as narrativas também incluam a conformação do espaço universitário a uma matriz colonial, universal e utilitarista, em que a questão é colocada numa dimensão individual. Os gestos deixam transparecer um intenso incômodo com essa matriz. Esse desconforto se revela nos desvios de olhar, nas falas hesitantes, no choro involuntário e nas inquietudes do corpo quando se esbarra com as expectativas da homogeneidade.

Assim, as narrativas das/dos jovens apontam para a invenção de futuros ao desestabilizar o presente e questionar o *status quo* da universidade, possibilitando a apreensão de novas experiências nas práticas culturais de memória na relação com o espaço acadêmico. Ao reconhecerem a si mesmos e tomarem como potência de agir as *figuras de ousadia*, as narrativas explicitam novas formas de sensibilidades que refazem a comunicação e o pertencimento coletivo, em face aos vazios, silenciamentos e incomunicabilidades das memórias perpetradas pela herança cultural da escravidão no Brasil.

2.3 Novos e velhos modos de ser e pertencer à universidade

Como já mencionado em passagens anteriores, sentir-se estranha ao espaço acadêmico, a princípio, me pareceu ser uma questão individual. Entretanto, essa percepção também é uma estratégia imposta pela colonialidade (Maldonado-Torres, 2023) ao reforçar a individualidade em detrimento da coletividade para manter disponível sua lógica de dominação econômica e

cultural, mantendo o controle e a hierarquia. Assim, a colonialidade provoca desalentos que fragilizam a cooperação entre os sujeitos e grupos dominados, de modo a impossibilitar pactos de resistência contra suas formas de opressão cultural, epistemológica e material.

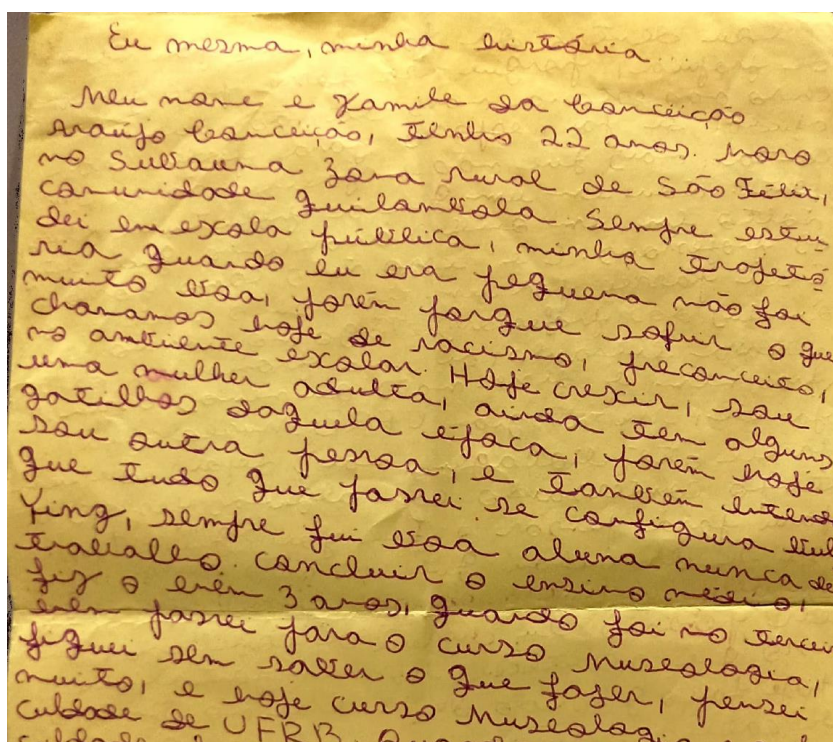
Ao longo das trocas e diálogos com os(as) *novos(as) universitários(as)* e em outros diálogos externos à universidade, pude entender que estes estranhamentos e sentimentos de despertencimento estão vinculados a uma imposição da colonialidade em reforçar a dimensão de não-reconhecimento das potencialidades dos sujeitos racializados. Estes manifestam-se por meio de imposições sociais e discursivas estabelecendo uma incomunicabilidade em que “*o colonizado se sente estranho, estrangeiro em sua própria terra*” (Martín-Barbero, 2023, p. 24, grifos no original).

As marcas discursivas, expressas nas narrativas caracterizam algumas dinâmicas nos modos de ser jovem negra/o universitária/o no Recôncavo Baiano e moradores de espaços periféricos e zonas rurais, vinculados a capital e ao interior do estado da Bahia. Também evidenciam seus estranhamentos e descrenças intelectuais relacionados ao espaço acadêmico. Cabe destacar que, nas narrativas, a condição de superação e de “sofrimento” perpassa por uma dimensão e esforço individual, desconsiderando outros aspectos contextuais para as situações de violência e de práticas relacionadas ao campo institucional da educação ocidental, expondo-os a situações de vulnerabilidades e de interdições do corpo.

Essa aparente superação, muitas vezes representada como uma conquista pessoal, invisibilizam as camadas de exclusão impostas pelo sistema acadêmico, que, em sua estrutura meritória, coloca como solução dos problemas das desigualdades que estas/es jovens vivenciam diariamente. Martín-Barbero no lembra que a linguagem é habitada por “dispositivos de neutralização e amordaçamento da ação” (2023, p. 26). Por isso, convém o exercício de desvelar as relações de força em que o dispositivo de racialidade opera suas diversas tecnologias de poder, deslocando as alteridades para que estas sejam reconhecidas apenas enquanto não-ser.

Para iniciar, proponho a imagem da estudante Jamile e sua condição de ser quilombola, da zona rural de São Félix, egressa de escola pública e universitária.

Figura 3 - Recorte da carta escrita à mão por Jamile



Eu mesma, minha história

Meu nome é Jamile da Conceição Araújo Conceição, tenho 22 anos. Moro no Subauma, zona rural de São Félix, comunidade quilombola. Sempre estudei em escola pública, minha trajetória quando eu era pequena não foi muito boa, porém porque sofri o que chamamos hoje de racismo, preconceito, no ambiente escolar. Hoje crescer, sou uma mulher adulta, ainda tem alguns gatilhos daquela época, porém hoje sou outra pessoa, e também entendo que tudo que passei se configura bullying, sempre fui boa aluna nunca dei trabalho. Concluir o ensino médio, fiz o enem 3 anos, quando foi no terceiro enem passei para o curso Museologia, fiquei sem saber o que fazer, pensei muito, e hoje curso Museologia na faculdade de UFRB. Quero me dedicar a

Fonte: Acervo de pesquisa

[Jamilé]: Eu mesma, minha história
 Meu nome é Jamile da Conceição Araújo Conceição, tenho 22 anos. Moro no Subauma, zona rural de São Félix, comunidade quilombola. Sempre estudei em escola pública, minha trajetória quando eu era pequena não foi muito boa, porém porque sofri o que chamamos hoje de racismo, preconceito, no ambiente escolar. Hoje crescer, sou uma mulher adulta, ainda tem alguns gatilhos daquela época, porém hoje sou outra pessoa, e também entendo que tudo que passei se configura bullying, sempre fui boa aluna nunca dei trabalho. Concluir o ensino médio, fiz o enem 3 anos, quando foi no terceiro enem passei para o curso Museologia, fiquei sem saber o que fazer, pensei muito, e hoje curso Museologia na faculdade de UFRB (Transcrição da carta entregue a autora, 2023).

A carta de Jamile, indicada na figura 03, apresenta a marca de sua idade e seu lugar de pertencimento territorial. Sua ênfase está mais voltada para a complexidade de sua trajetória do ensino básico até o seu ingresso no curso de Museologia. Ao escolher o título “*Eu mesma, minha história*” para sua narrativa, prática comum do jornalismo e de textos midiáticos massivos, como blog, conteúdos do YouTube, Podcasts, revistas online, entre outros, Jamile

busca um autorreconhecimento de sua trajetória como elemento que constitui sua experiência de narrar a si mesmo.

Em sua narrativa de si, emerge um borramento das delimitações tradicionais de escrita e leitura no Ocidente, em descrições seguidas pela linearidade e sucessão, “onde se lê da esquerda para a direita e de cima para baixo. Essa é a escola, tudo da esquerda para a direita, de pequeno a médio e a maiorzinho, e tudo o que sair do normal, por cima ou por baixo, explode o sistema” (Martín-Barbero, 2022, p. 71). Para ler sua carta, foi necessário alterar o ângulo de leitura, e, mesmo assim, não houve uma estabilização entre o ritmo linear de conexão entre as palavras, pois meu olhar para escrever e ler está condicionado pela norma. Por isso, não cabe apenas uma interpretação de texto-contexto, mas o que ultrapassa essa dinâmica analítica.

Jamile coreografa palavras e memórias. Para a elaboração de sua carta, no processo da ação de extensão, a sua escolha pela caneta esferográfica rosa e papel de ofício amarelo, criou um contraste visual marcante à sua produção. Ao mesclar traços, curvas e disposições espaciais fora do padrão, a carta explicita um emaranhado estético que promove uma experiência corporificada (Martins, 2021). No rearranjo de suas memórias, Jamile propõe uma compreensão do seu lugar de pertencimento e da complexidade de ser uma jovem negra quilombola, moradora de uma zona rural e estudante universitária.

O gesto da escrita, inquietante, sensível e expressivo, traz a presença do corpo para a cena textual. Um corpo-memória que coloca suas palavras em desvios para subverter a margem convencional da norma-padrão, escapando “da estrutura por outros espaços, brechas possíveis” (Matos, 2018, p. 130). Jamile experimenta narrar a si mesmo sem seguir uma rigidez, ou regularidades exatas e lineares. Por isso, é uma escrita que performa suas próprias emoções, inseguranças e ousadia, rompendo com a norma ocidental de organização visual e textual. Forma e conteúdo são postos em diálogo de modo a criar uma experiência visual que instiga leitura em outros ritmos e perspectivas.

Sua grafia sensível adentra as linhas de fuga para abrir fissuras com o corpo em movimento e tematizar suas experiências cotidianas na relação com a educação formal. Estas rupturas criam espaços de negociações diante das opressões que fazem questão de marcar seu corpo por meio do dispositivo de racialidade — paradigmas eurocentrados, adequação à língua culta e as normas acadêmicas como regra para serem legitimadas. São “entre-lugares”, entre estar dentro e estar fora da estrutura, pertencimento e despertencimento, para produzir novas alteridades (Bhabha, 1998).

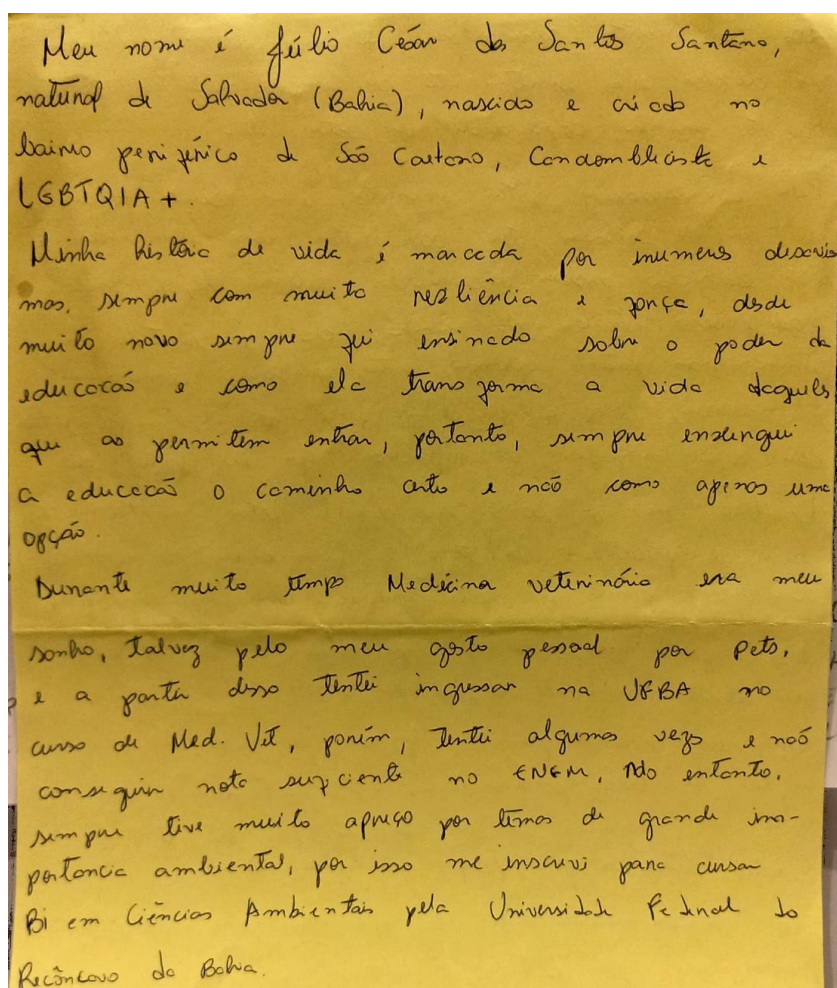
De acordo com Daniela Matos, em seu livro *Escritas da cidade: juventudes e resistências nas periferias de Salvador*, ao colocar a escrita em disponibilidade, esta se configura enquanto gesto político, embora, muitas vezes, jovens em condições de desigualdades sociais apresentem dificuldades e inseguranças em desempenhar essa prática, colocada como adequada pela norma padrão. A autora argumenta que a escrita, enquanto um saber, será indispensável na “tomada da possibilidade de dizer de si e da sua comunidade, determinando novas relações entre o discurso e as condições de existência” (Matos, 2018, p. 151). Localizo, baseado na reflexão de Matos, que no gesto de Jamile de dizer de si e deixar-se ser reconhecida em sua própria condição jovem, universitária e quilombola, deixa explícita o reconhecimento de si mesmo, enquanto *figura de ousadia*.

A dimensão proposta por Matos (2018) dialoga com o pensamento do autor Jacques Rancière e da autora Grada Kilomba. Para Rancière (2017), a escrita é vista como enunciado político por possibilitar “uma espécie de desentendimento (dissenso) nas formas de visibilidade e dizibilidade de papéis e mundos já estabelecidos” (Silva; Matos, 2024, p. 88). Segundo Rancière (2017), a escrita é política porque operacionaliza uma redivisão das partilhas do sensível¹⁶.

O conceito de escrita política para Kilomba (2019), fundamenta-se em uma perspectiva distinta, apesar de reconhecer que a prática da escrita é um ato de poder e de intervenção nos discursos dominantes. Na percepção da autora, o ato da escrita é um ato de tornar-se novo sujeito socialmente investido e legitimado para se autoafirmar.

Em continuidade, aciono a imagem do estudante Júlio César que segue um padrão semelhante ao de Jamile quanto a sua apresentação. Entretanto, sua condição de ser e pertencer aparece marcada com outros aspectos sociais, de religiosidade e territorialidade, além de seguir um padrão de escrita mais próximo da norma-padrão.

16 Esta dissertação não irá se aprofundar na explicação do conceito de partilha do sensível e dissenso. É complexo e denso, não caberia em um parágrafo. Para citar, conforme Rancière, o dissenso representa uma ruptura no consenso hegemônico e um confronto sobre o que é percebido e sobre a forma como interpretamos algo que está dado. A partilha do sensível, nesse contexto, se configura como uma redistribuição do sensível, revelando ao mesmo tempo um espaço “comum” estruturado de maneira dominante e os lugares definidos dentro dele. Dessa forma, a maneira como o mundo é distribuído e organizado em termos de espaço, tempo, formas de ser e de se expressar estabelece quem pode ser visto e ouvido em uma comunidade, os que fazem parte e os “sem-parte”.

Figura 4 - Fragmento da carta escrita à mão por Júlio César


Meu nome é Júlio César dos Santos Santana, natural de Salvador (Bahia), nascido e criado no bairro periférico de São Caetano, Candomblecista e LGBTQIA+.

Minha história de vida é marcada por inúmeros desafios mas, sempre com muita resiliência e força, desde muito novo sempre fui ensinado sobre o poder da educação e como ela transforma a vida daqueles que ao permitirem entrar, portanto, sempre enxerguei a educação o caminho certo e não como apenas uma opção.

Durante muito tempo Medicina Veterinária era meu sonho, talvez pelo meu gosto pessoal por Pets, e a partir disso tentei ingressar na UFBA no curso de Med. Vet, porém, tentei algumas vezes e não conseguir nota suficiente no ENEM, no entanto, sempre tive muito apreço por temas de grande importância ambiental, por isso me inscrevi para cursar Bi em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Fonte: Acervo de pesquisa

[Júlio César]: Meu nome é Júlio César dos Santos Santana, natural de Salvador (Bahia), nascido e criado no bairro periférico de São Caetano, candomblecista e LGBTQIA+. Minha história de vida é marcada por inúmeros desafios mas, sempre com muita resiliência e força, desde muito novo sempre fui ensinado sobre o poder da educação e como ela transforma a vida daqueles que ao permitirem entrar, portanto, sempre enxerguei a educação o caminho certo e não como apenas uma opção.

Durante muito tempo Medicina Veterinária era meu sonho, talvez pelo meu gosto pessoal por Pets, e a partir disso tentei ingressar na UFBA no curso de Med. Vet, porém, tentei algumas vezes e não conseguir nota suficiente no ENEM, no entanto, sempre tive muito apreço por temas de grande importância ambiental, por isso me inscrevi para cursar Bi em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Transcrição da carta entregue a autora, 2023).

Na carta (figura 04), utilizando caneta esferográfica azul e papel ofício amarelo, Júlio se inscreve fazendo suas marcações de pertencimento quanto ao gênero, espaço urbano e de religiosidade, vinculadas a cidade de Salvador, capital do estado da Bahia. O fragmento destacado expressa a relação entre suas experiências vividas e os desafios de ingressar no ensino superior. Ele se apropria de seus marcadores — candomblecista, LGBTQIA+ e pertencente a um bairro periférico, enquanto condições indissociáveis de seu corpo, para marcar posição de reconhecimento e reivindicar um espaço de existência.

Quanto à forma e o modo como organiza seu conteúdo, numa dimensão estética, aparece em similitude com o padrão linear de escrita, ou em cumplicidade, para citar Martín-Barbero (2023), o qual mantém a utilização da margem convencional, conformados às normas de formatação acadêmica ocidental. Não obstante, o seu gesto de escrita traz à cena narrativa sua espontaneidade para afirmar sua existência pulsante, traçando palavras que se entrecruzam com as marcas de umidade e dos vincos no papel. Sua ação circunscreve sua própria experiência, que parte de uma relação entre corpo e espaço, para negociar com a institucionalidade da escrita acadêmica.

Dando sequência, a próxima imagem (figura 05) expressa a relação imanente entre a estudante Beatriz e sua condição de ser universitária, mãe solo e cuidadora familiar. Sua escrita inquietante mantém uma certa aproximação com as apresentadas anteriormente por Jamile e Júlio César, onde a presença de seus corpos aparecem a partir do movimento da escrita, conferindo humanidade à narrativa. O espaçamento das letras e a quebra da linearidade coincidem com a organização textual de Jamile, embora tente preservar margens visíveis.

Recuperando o relato apresentado na introdução, durante o encontro para apresentar a proposta de elaboração das cartas para as/os participantes da atividade de extensão, indiquei algumas questões como guia para servir de base. Essas perguntas aparecem como título na narrativa da estudante Beatriz, funcionando como uma estrutura de orientação que busca direcionar seu relato sobre sua experiência universitária.

Figura 5 - Fragmento da carta escrita à mão por Beatriz

Como é a sua vivência estudantil em relação ao ambiente universitário de UFRB?

1º Como foi seu Processo de chegada/ingresso na UFRB?

2º Como foi deparar-se com o Ambiente universitário, o conhecimento científico e as Normas Acadêmicas?

3º O que está implicando a sua Permanência na UFRB?

4º Você já enfrentou desafios ou conflitos relacionados a diferenças culturais?

Me chamo Beatriz, sou estudante de museologia ingressei em 2022.1, Mãe de Elizabeth dona do lar, mãe solo. A caminhada foi longa fiz o ENEM e Passei no SISU, essa foi a oportunidade de ter a minha Primeira Graduação na UFRB e também viver em outra Região. Em Manaus eu não tinha acesso a internet, um colega chamado José que me ajudou fazer a inscrição na UFRB de modo Online e enviar os meus documentos em PDF. Após a Pré-inscrição, comecei a me organizar e vender tudo o que tinha, a pesar de ter poucas coisas devido uma recente separação. Minha irmã comprou as passagens de avião, chegando em Salvador encontrei ela, Ela me apresentou uma amiga dela chamada Marta e foi ela que me abrigou aqui em cachoeira, Passei 20 dias na casa de Marta, enquanto isso conheci a cidade fui em busca de casa pra alugar, confirmei a inscrição na UFRB, me tornando estudante.

Minha mãe é muito dispendiosa, pois tem uma filha de

Fonte: Acervo de pesquisa

[Beatriz]: Como é a sua vivência estudantil em relação ao ambiente universitário da UFRB?

1º Como foi seu Processo de chegada/ingresso na UFRB?

2º Como foi deparar-se com o ambiente universitário, o conhecimento científico e as normas acadêmicas?

3º O que está implicando a sua Permanência na UFRB?

4º Você já enfrentou desafios culturais relacionados a diferenças culturais?

Me chamo Beatriz, sou estudante de museologia ingressei em 2022.1, mãe de Elizabeth, dona do lar, mãe solo. A caminhada foi longa fiz o ENEM e Passei no SISU, essa foi a oportunidade de ter a minha Primeira Graduação na UFRB e também viver em outra Região. Em Manaus eu não tinha acesso a internet, um colega chamado José que me ajudou a fazer a inscrição na UFRB de modo online e enviar os meus documentos em PDF. Após a Pré-inscrição, comecei a me organizar e vender tudo o que tinha, a pesar de ter poucas coisas devido uma recente separação. Minha irmã comprou as passagens de avião, chegando em Salvador encontrei ela, Ela me apresentou uma amiga dela chamada Marta e foi ela que me abrigou aqui em cachoeira, passei 20 dias na casa de Marta,

enquanto isso conheci a cidade fui em busca de casa para alugar, confirmei a inscrição na UFRB, me tornando estudante (Transcrição da carta entregue a autora, 2023).

A variação do traço, presente na figura 05, recupera momentos de maior e menor pressão. Beatriz inicia seu texto evidenciando as questões que nortearam sua escrita, e nessa dimensão é possível observar pouca pressão sobre o papel quando escreve o título, seguido das perguntas norteadoras. No entanto, quando começa a narrar sua experiência corporificada, marca as letras sobre o papel com uma maior intensidade, indicando uma escrita mais emocionada que confere qualidade de oralidade à leitura, especialmente quando relata “*um colega chamado José que me ajudou [...]*”, como se estivesse em uma conversa com a interlocutora das perguntas, em proximidade com outro corpo. O seu gesto de escrita se instaura no domínio das performances da oralitura (Martins, 2021).

Ainda na carta de Beatriz, é latente a utilização de frases mais fragmentadas e espontâneas, com um ritmo que possibilita uma experiência de leitura mais próxima da conversacional estabelecida por uma marcação temporal menos rígida. Além disso, a densidade visual que se forma a partir das pequenas letras, rasuras e marcas físicas no papel, criam uma textura visual que confere um efeito de relevo à narrativa. Estas marcas explicitam um processo de escrita que torna visível as vulnerabilidades e os vestígios de inseguranças que conformam a trajetória universitária de Beatriz.

Alinhado à perspectiva da oralitura, em que palavra, corpo e movimento estão articulados, é possível apreender que as narrativas de apresentadas anteriormente (figuras 03, 04 e 05) exteriorizam uma performatividade que faz emergir uma coreografia das palavras acionadas por meio de suas corporeidades. A utilização do papel sem marcações ou linhas impressas contribui para essa expressividade visual e dinâmica dos traços, permitindo uma escrita mais deslocada e espontânea, sem as restrições de uma estruturação.

Nesse sentido, o papel enquanto espaço de experimentação de si, confere à escrita uma qualidade visual, rítmica e estética, refletindo a gestualidade do corpo em ação. Desdobra-se sobre a superfície do papel diversas possibilidades de escritas, em intensidades e tamanhos. O gesto da escrita, portanto, estabelece uma aproximação com a pintura artística, com plasticidade, pinceladas, contrastes, densidade e movimento, instaurando outras sensibilidades por meio da materialidade que as palavras passam a adquirir.

Na continuidade, às próximas imagens reproduzidas abaixo possuem características similares. Ambas as cartas foram produzidas a partir de um meio eletrônico, cujo formato aparece com o mesmo estilo formal e uniformidade, tornando a narrativa mais padronizada, sem movimento ou espessura do ponto de vista visual.

Figura 6 - Fragmento da carta de Claudia enviada por meio digital

Auto narrativa CLAUDIA S ESTRELA UFRB.

3 mensagens

claudia Estrela

Para:

9 de novembro de 2023 às 00:14

Sou Claudia da Silva Estrela, tenho 27 anos de idade, de cor preta sou de família humilde, filha de Francisca irmã mais velha de Juliana e Andressa, minha mãe é mãe solo, batalhou e batalha-a para nos criar e nos dar uma boa educação, moro em uma zona rural da cidade de Sapeaçu, na localidade do brito também conhecida como Lagoa Comprida. Sempre estudei em escola pública concludinte do ensino médio no ano de 2013, há dez anos e hoje em 2023 me encontro na Universidade Federal da Bahia.

Sempre quis fazer uma faculdade mas não tinha condições de pagar e já havia feito o Enem, várias vezes sem alcançar o curso que eu queria, já sem perspectivas nenhuma no último processo seletivo 2023.1 resolvi tentar novamente depois de 4 anos. Meu ensino não foi um dos melhores e eu sempre tive muita dificuldade em matérias de cálculo.

Entre os vários cursos que já quis fazer, jornalismo, administração e farmácia, decidi me inscrever para Engenharia Sanitária e Ambiental, mesmo sabendo que era curso muito complicado de tempo integral e por ter muitas disciplinas de cálculo, passei e agora? E a luta começou ter deixar o trabalho para estudar, os obstáculos e as críticas vieram também umas delas "essa faculdade é pra filho de rico, pra filho de pobre é complicado, "como tu vai viver"? " "como tu vai te sustentar?" " Vai estudar o dia todo, vai trabalhar que horas?" Uma dessas críticas virou minha motivação diária para mostrar às pessoas que filho de pobre pode sim e deve cursar uma faculdade pública.

Fonte: Acervo de pesquisa

Figura 7 - Fragmento da carta de Rafael enviada por meio digital

Sempre almejei ser aprovado em uma universidade Federal e minha preferência era a UFBA, mas acabei por não concretizar esse desejo em Salvador, porém o realizei em uma Universidade Federal localizada no Recôncavo da Bahia a UFRB. Lembro-me perfeitamente da sensação de receber essa informação foi super realizador, pois subestimava minha capacidade justamente pelo fato de ter sido um aluno mediano no ensino médio. A receber essa notícia tive a sensação de ter vencido meus demônios, de ter me redimido, nunca me esquecerei desse dia. O objetivo agora era ir para “Cruz das Almas” com o objetivo de realizar minha matrícula, preparei todos os documentos possíveis isso incluía os documentos de minha mãe. Confesso que foi algo consideravelmente burocrático e consequentemente desesperador, pois costumava imaginar que não conseguiria organizar todos os documentos a tempo, mas felizmente tudo deu ocorreu como esperado.

Fonte: Acervo de pesquisa

Cláudia adota um padrão comum na escrita jornalística, refletido também nas imagens acima apresentadas (figuras 03, 04 e 05), que inclui a identificação da fonte com o uso de nome, idade, classificação de raça, vínculos familiares e local de pertencimento. Da mesma forma que nas outras narrativas aqui acionadas, Cláudia descreve suas dificuldades educacionais e as críticas sociais enfrentadas para ingressar na universidade, ressaltando, inclusive, o suporte monoparental de sua mãe em sua trajetória.

A ênfase dada por Cláudia a sua identidade racial, é algo que deve ser levado em consideração. Ela narra “*sou Cláudia [...] de cor preta*”. Essa marcação não aparece apenas enquanto uma caracterização racial, pois, assumir-se uma jovem negra numa cultura anti-negra que opera no Brasil, exige ousadia para enfrentar o recrudescimento de práticas racistas no espaço acadêmico e fora dele. Por isso, é uma posição que Cláudia toma para si, acionando seu marcador racial como mais uma camada de expressão de si mesmo.

O acionamento do termo “*de cor preta*”, a meu ver, dá espessura ao sistema de opressão vivido por pessoas pretas, em particular sob a perspectiva do gênero. Como expõe Lélia Gonzalez, “ser negra e mulher no Brasil, [...] é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão” (2020, p.58). Diante do debate no âmbito racial, é importante destacar essa tomada de posição de Cláudia, trazendo para o campo da cultura um enfrentamento à hegemonia racial que emerge da experiência de ser mulher e negra nas esferas sociais.

Avançando para a análise da carta de Rafael, não há qualquer referência direta à sua identificação ou aos seus espaços de pertencimento, com exceção à menção à cidade de

Salvador, que explicita muito mais seu lugar de origem. Sua escrita aparece marcada pela contradição entre ser aprovado na UFRB como algo que era tão sonhado e seu descrédito intelectual ao duvidar de sua capacidade em prosseguir com a graduação, culminando em um estranhamento ao receber a notícia de que havia passado na seleção.

Tanto Rafael quanto Cláudia utilizam ferramentas de edição de texto, mantendo um padrão em termos de espaçamento, letras com traço regular e a linearidade da escrita. Para além dessas escolhas, suas narrativas evidenciam a falta de oportunidade como mais uma camada das desigualdades raciais que atravessam suas experiências no acesso ao ensino superior. Essa desigualdade de oportunidade pode se apresentar, a princípio, como uma falta de esforço do indivíduo, no entanto, é uma questão coletiva em que alguns grupos são privados de terem acesso a bens e serviços, sobretudo, privados de escolher entre trabalhar e estudar por uma condição de sobrevivência econômica, como o caso de Cláudia, causando as disparidades de perspectivas e o sentimento de incapacidade intelectual.

Essa disposição não perpassa por uma falta de empenho individual como narra Rafael ao mencionar que foi “*aluno mediano no ensino médio*” ou pelas condições materiais da escola pública, como relata Cláudia “*Meu ensino não foi um dos melhores [...]*”. Ambos individualizam um problema de ordem coletiva, retirando a responsabilidade das condições socioeconômicas, estruturais e políticas em que as escolas públicas estão inseridas e, consequentemente, precarizadas e negligenciadas pelo poder público. Então, a percepção de inadequação como um desvio de culpabilização de uma questão coletiva para uma questão individual, aparece enquanto limite individual em suas experiências acadêmicas.

As zonas do ser e do não-ser (Bernadino-Costa, 2016), aparecem de modo ambivalente, constituindo outro estrado das hierarquias raciais que se manifestam mediante as “dimensões de classe, gênero, sexualidade, cor da pele, nacionalidade, etc” (p. 509). Essas dimensões aparecem explícitas nas narrativas dos(as) *novos(as) universitários(as)*, como a hesitação entre os sentimentos discordantes de Jamile ao tentar por três anos ser aprovada no Enem e quando concretiza algo do seu desejo, narra: “*fiquei sem saber o que fazer, pensei muito*”.

Na minha perspectiva, essa descrença intelectual, o despertencimento e a sensação de “corpo estranho” que as narrativas de si fazem ver, configura-se enquanto *problema de memória* amparado numa falta de memória histórica. Recuperando a noção de memória enquanto fenômeno coletivo de social (Pollak, 1989; 1992), essas vicissitudes acadêmicas narradas esses jovens, embora apresentem experiências individuais, estão inseridas nas

estruturas sociais e, portanto, dizem de uma experiência coletiva. Esse processo se inscreve na legitimação das desigualdades e do racismo quando o corpo negro é confrontado pelo espaço acadêmico marcado pela ordem social branca, patriarcal e colonial (Grossfoguel, 2016; Kilomba, 2019; Carneiro, 2023).

Sustenta-se o argumento de que o racismo, ao produzir uma espécie de desvio para corpos racializados, interdita o acesso e a produção de cultura, memória e ciência, fabrica o esquecimento e, dele, corpos dóceis e adestrados. De acordo com Carneiro (2023, p. 89), esse processo de inferioridade intelectual ou a ausência de uma capacidade intelectual, é o campo onde o epistemicídio é bem-sucedido em sua função estratégica no dispositivo de racialidade. Nessa perspectiva, ao se afastar da memória histórica, o dispositivo institucionaliza a exclusão, tornando a subordinação racial uma estrutura invisível, mas continuamente presente nas práticas sociais e culturais.

A partir desse cenário, compreendo que os modos de ser e pertencer no espaço acadêmico, é vivido de maneira diversa pelas/os estudantes, muitas vezes em virtude da origem social, dos vínculos familiares e dos processos de exclusão que tentam interditar e limitar sua mobilidade. Por isso, ao “fazerem-se visíveis socialmente em sua diferença” (Martín-Barbero, 2023, p. 108) por meio das narrativas de si, rompendo com a expectativa da negação de suas capacidades intelectuais e das dinâmicas de interdição para falarem e serem reconhecidos enquanto novo sujeito socialmente reinvestido de agência, dar a ver o reconhecimento de suas potencialidades enquanto *figura de ousadia*.

3 RITUAIS CONTRA-HEGEMÔNICOS PARA REIMAGINAR A UNIVERSIDADE

ousadia.
(ou.sa.di.a).

substantivo feminino.

Qualidade do que é impertinente, inconveniente ou insolente.

Durante minha graduação em Artes Visuais, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o racismo não se apresentava enquanto uma questão que precisava ser discutida, assim como a percepção da minha negritude não estava evidente para mim ou para as pessoas ao meu redor. No meu círculo social, desde a infância, era comum ser chamada de “sará”, “vermelha” ou “morena”, apelidos que refletiam uma tentativa de nomear minha aparência, sem, contudo, reconhecer a complexa relação multirracialidade. No ambiente familiar e nas relações interpessoais, o debate racial estava ausente, e foi somente ao retornar a UFRB para ingressar na pós-graduação, já aos 30 anos, que comecei a afirmar minha negritude e buscar compreender as expressões do racismo e seus operadores racistas, especialmente nas disputas que tematizam o espaço acadêmico.

O processo de tornar-se negra, ainda que tardio, não implica ignorar que meu corpo sempre carregou as marcas da racialidade - nariz largo, cabelo crespo e cor da pele parda. Trata-se, antes, de reconhecer e reivindicar essas marcas como parte da minha trajetória de vida, que se torna o assento para minhas produções acadêmicas e políticas. É, também, ressoar o pensamento da filósofa Sueli Carneiro, ao tomar a raça como ponto de partida para produzir mudanças nas relações sociais que produzem e perpetuam as discriminações e assimetrias raciais, e dialogar com o pensamento negro radical de Grada Kilomba, que propõe a reconfiguração espacial dos lugares de conhecimento, baseada em outras categorias de poder, saber e ser.

Nesse sentido, o reconhecimento da negritude passa, evidentemente, pelo entendimento do racismo, da opressão e da violência racial sistemática direcionada à população negra, herança de quase quatro séculos de escravidão forçada na sociedade brasileira. Contudo, embora se refira à construção de uma identidade negra, esse processo não se restringe a ela. Trata-se de um engajamento afetivo que posiciona minha atuação frente a racialidade subalternizada como um espaço não apenas de pertencimento, mas de posicionalidade e relacionalidade, capaz de redefinir o lugar do corpo negro na relação com o lugar do corpo científico.

Esse engajamento afetivo¹⁷, entendido como articulador de nossas disciplinas, volições e humor (Farias; Gomes, 2021), promove um reconhecimento de si que instabiliza e desorganiza o espaço social normativo de produção de conhecimento, onde corpos negros são frequentemente naturalizados como “fora de lugar” (Caneiro, 2023, p. 114; Furtado, 2020, p. 176; Kilomba, 2019, p. 56). Essa subversão social e desierarquização da centralidade moderna/ocidental do conhecimento, abre caminho para reimaginar o espaço universitário e reposicionar as corporeidades negras como “o corpo em seu lugar” - *outra figura de ousadia*.

É fundamental compreender que esse processo não é conduzido de forma alienada ou passiva. Pelo contrário, ele é atravessado por conflitos, disputas e ousadias, que tem se consolidado como práticas emancipatórias e de cura, as quais possibilitam a construção de novos paradigmas e saberes, ocupando a centralidade da produção de cultura e conhecimento.

Consoante com os estudos culturais, a cultura é constituidora da vida social material e sua ênfase pode ser localizada na vida vivida (Williams, 1979; Gomes, 2023, p. 41). Assim, modos de falar e se expressar, modos de nomear e representar grupos, modos de viver e de se vestir, e outras práticas materiais e simbólicas, constitui e organiza a realidade social e as maneiras como a vida cotidiana é vivida, controlada e experimentada.

Ainda em relação ao processo de reconhecimento da negritude enquanto forma que me engaja e sou engajada, este, está intrinsecamente ligado à prática da pesquisa quando ingresso na Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM). A pesquisa me colocou em contato com a diferença em diversas dimensões: no âmbito interpessoal, ao me aproximar de outras pesquisadoras e pesquisadores negros em formação; no contato direto com as/os interlocutoras/es da pesquisa, cujas trajetórias, em algumas dimensões, ressoaram com a minha; e, epistemologicamente, por meio da interlocução com uma bibliografia composta por autoras negras e autores negros, que ofereceram ferramentas conceituais e imaginativas para pensar outros mundos possíveis.

Essa experiência contrasta com minha trajetória na graduação, onde, apesar de a maioria dos estudantes ser negra e está localizado geograficamente em “uma cidade no estado

17 O conceito de engajamento afetivo está no interior das reflexões teóricas do autor Lawrence Grossberg (2010), integrante dos estudos culturais estadunidenses e, mais atualmente, nas formulações conceituais e teóricas das autoras e autores Amanda Barbosa (2024), Juliana Gutmann (2021), Daniel de Farias e Itania Gomes (2021), para citar alguns, comprometidas/os em encontrar ferramentas para pensar formas de analisar a cultura a partir de noções afetivas e formações discursivas. Segundo Grossberg (2010), o conceito de afeto pode ser tomado enquanto aquilo que nos permite “descrever as agências e os locais de produção, mobilização, implantação, organização, gestão e transformação da mediação como devir” (p. 192, tradução nossa), baseado em uma noção que recusa a mera relação material entre corpos. Embora seja uma articulação teórica importante para os estudos culturais de base inglesa, essa dissertação não irá aprofundar-se no conceito de afeto conforme proposto por Grossberg e outras/os autoras/es citadas/os.

mais negro do Brasil”¹⁸ (Sodré, 2023, s/p), não havia o entendimento e a importância de uma leitura racial das realidades sociais que nos circundam. O espaço acadêmico, então, parecia operar em uma espécie de negação, ainda que sutil, da racialidade, priorizando currículos e bibliografias que invisibilizava o legado intelectual negro e sua memória científica.

Essa falta de reconhecimento de um repertório e de uma memória afroreferenciado por parte dos lugares de saber, tem nos tornados reféns de uma ciência estruturada em epistemologias eurocêntricas, colonialistas e universalistas, centradas na figura patriarcal do “homem europeu, cristão e burguês” (Silva, 2023, p. 98), orientando todo o fazer acadêmico e o discurso científico. Esse modo de produzir ciência, sustentado por discursividades e relações de poder vinculada a uma matriz colonial, tem perpetuado as desigualdades e divisões raciais e políticas.

Em um gesto de oposição, ainda que implícito, a essa tentativa de exclusão de outras possibilidades de existências, são explicitadas nas narrativas de si, as figuras de si enquanto práticas de si que se manifestam como escapes insurgentes a essas formas de domínio do corpo. Nesse sentido, o corpo atua enquanto um modo r-existência. (Haesbaert, 2021). R-existir, nos termos do autor, configura-se como um rearranjo de geopolíticas *espaciais-temporais-corporais* possíveis, baseada em práticas éticas que assumem a forma de rituais de resistência. Entre essas práticas, destaca-se o cuidado de si e cuidado do outro (Carneiro, 2023), entendido aqui como um ritual de cuidados coletivos.

Esses rituais possibilitam aos *novos(as) universitários(as)* outros contornos e agenciamentos, abrindo espaço para distintas configurações e tensionamentos sobre o modo como o corpo negro pode ser reconhecido e constituído. Afinal, os processos de subjetivação não são imutáveis; ao contrário, como afirma Hall (2006, p. 34), o sujeito pós-moderno está descentrado de uma fixidez na lógica das coisas.

A partir dessa perspectiva, o sujeito emerge como produto e produtor das relações sociais, culturais e cotidianas, e o corpo, apresenta-se como espaço de dominação e resistência (Mondardo, 2009; Haesbaert, 2021; Carneiro, 2023). À vista disso, é proveitoso a lente crítica que a autora Doreen Massey (2008) oferece quando propõe formulações conceituais e teóricas sobre a política da espacialidade, o que me permite pensar o espaço acadêmico enquanto espaço de relações e negociações.

Massey (2008) enfatiza que o espaço não é estático, tampouco neutro. Pelo contrário, são construções sociais definidas por relações de poder, incluindo a delimitação de quem

18 Disponível em: <https://tinyurl.com/2jyrye56>. Acesso em: 10 jun. 2023.

pertence a eles e como pertencem - pertencimento e despertencimento. É a partir dessa teorização de uma política relacional do lugar que tematizo o espaço da universidade enquanto espaço relacional e em disputa, onde múltiplas trajetórias coexistem simultaneamente no tempo e no espaço, e o lugar marca nossa condição de estarmos juntas e juntos.

3.1 Que espaço é esse? Mudanças que deslocam o espaço acadêmico

Na sua configuração moderna, o espaço acadêmico foi historicamente concebido como um lugar de exclusividade, destinado a corpos, saberes e práticas alinhados a uma lógica eurocentrada, meritocrática e elitista. A pesquisadora Renata da Silva (2023) questiona essa hegemonia baseada no esforço individual e nos privilégios que estruturam o pensamento moderno ocidental, marcado na distinção entre o “Eu” e o “Outro”.

Ainda consoante com Silva (2023), essa lógica meritória desconsidera que o acesso e a permanência na universidade resultam frequentemente de uma combinação de “fatores cognitivos, culturais, econômicos e familiares” (p. 67). Esse arranjo determinante tem refletido nas desigualdades “econômicas, acadêmicas e trabalhistas” (p. 67), separando os mais privilegiados de seus pares menos favorecidos.

Como observa Carvalho (2023), as universidades foram consolidadas apenas a partir da segunda década do século XX, inspirando-se no modelo europeu (conforme discutido no 1º capítulo), que já contava com instituições superiores desde o século XVI, em paralelo à era colonial. Esse processo comprometeu a “imaginação acadêmica científica e humanística” (p. 84) nacional, ao se ancorar no modelo humboldtiano, no qual o saber acadêmico dominante se baseava pela racionalidade da Física Matemática.

A condição de criação mesma das nossas universidades foi colonizada. Nossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais modernas. O modelo institucional foi o humboldtiano, com a separação entre as faculdades da matriz europeia e inscrevendo nossa academia como uma variante da chamada civilização ocidental (Carvalho, 2023, p. 84).

A análise histórica da criação das universidades no Brasil ainda é bem complexa. De acordo com Carvalho (2023), oficialmente, no Brasil, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi a primeira universidade a ser instituída por decreto em 1920. Contudo, Barreto e Filgueiras (2007), ressaltam que no país já havia tradições de ensino superior anteriores, como

o Colégio da Bahia, fundado em 1572, em Salvador, funcionando como uma Faculdade de Filosofia que oferecia graus de bacharel, licenciado e mestre em Artes. Além disso, a chegada da corte portuguesa em 1808 levou à criação das primeiras escolas médicas no Brasil: as Academias Médico-Cirúrgicas da Bahia e do Rio de Janeiro, instituídas para suprir a escassez de profissionais de saúde, como destacam Barreto e Filgueiras (2007).

Desde as origens do ensino superior no Brasil, o preconceito racial já se fazia presente nas disputas por legitimidade acadêmica. À vista disso, Grosfoguel (2016) aborda a estrutura epistêmica das universidades ocidentalizadas, apontando como o racismo e o sexismo epistêmicos sustentam o privilégio e o discurso ocidental na produção do conhecimento. De acordo com o autor, essa dinâmica estabelece uma autoridade racial que dita o que é verdade e realidade, fundamentando-se em uma filosofia cartesiana.

Assim, a produção de conhecimento reconhecida como credível depende de sua pretensa universalidade, neutralidade e imparcialidade, ancorada em uma “não localização” (Grosfoguel, 2016, p. 30), reforçando o dualismo ontológico e epistemológico. Nesse sentido, o autor enfatiza que:

A divisão de “sujeito-objeto”, a “objetividade” - entendida como “neutralidade” - o mito de um “Ego” que produz conhecimento “imparcial”, não condicionados por seu corpo ou localização no espaço, a ideia de conhecimento como produto de um monólogo interior, sem laços sociais com outros seres humanos e a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2016, p. 30).

De modo semelhante, Kilomba (2019) critica a estrutura do conhecimento ocidental como um sistema de poder que define quem pode falar, sobre o quê e de que maneira, naturalizando a exclusão dos grupos minorizados. Para a autora, esse modelo epistêmico opera por meio da violência simbólica, posicionando corpos racializados em lugares marginais, produto de construções raciais disfarçadas sob discurso de neutralidade e objetividade. Esse, “lugar de poder”, como enfatiza Kilomba, ignora que toda “teoria está sempre posicionada em algum lugar e é sempre escrita por alguém” (Kilomba, 2019, p. 58).

O espaço acadêmico, nesse contexto, constitui-se como um produtor de discursividades que, ao ser reinterpretado no interior das práticas sociais, pode funcionar como elemento de uma temporalidade residual (Williams, 1979), marginalizando socialmente mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Dessa forma, o discurso acadêmico,

informado pelo dispositivo de racialidade, consolida a divisão social e política, como também, a legitimação da inferioridade intelectual.

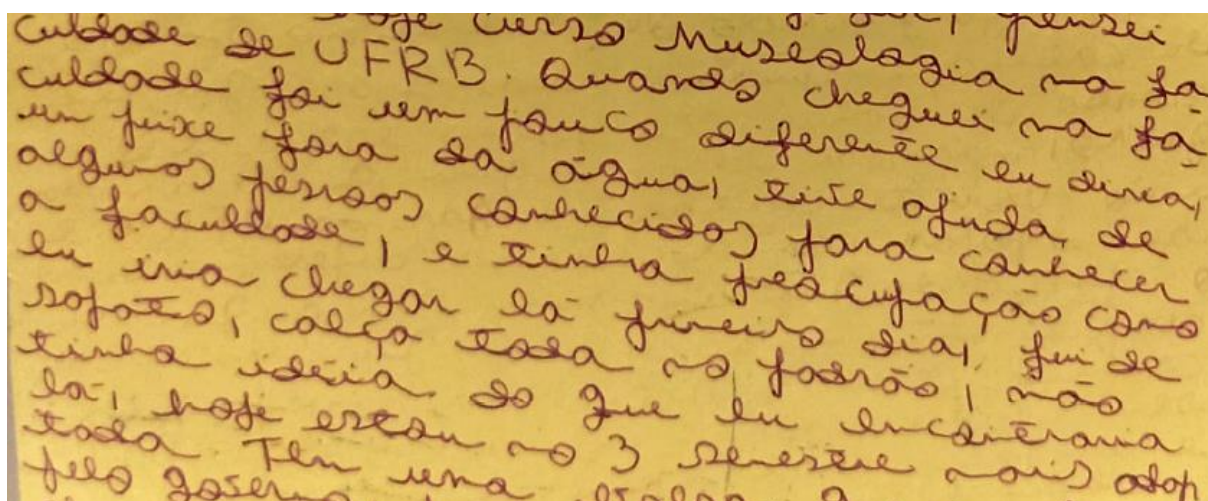
Essa distinção individual e coletiva distribuída por poderes disciplinares hegemônicos, desencadeia uma hierarquização epistêmica que distancia os corpos e saberes racializados, colocando-os sempre à margem, sempre lá. Essa separação incide em processos de regulação da vida — nascer, morrer, longevidade —, que passam a ser controlados de maneira estatística e programada. A vida, nesse sentido, torna-se meticulosamente instrumentalizada pela biopolítica e pelo biopoder.

Essas formas de atuação podem ser observadas nas narrativas de si de Júlio César e Jamile, as quais evidenciam como os processos subjetivos, formulados pelo aparelhamento da educação superior, operam para regular as tensões entre a coletividade e a individualidade, disciplinando seus modos de vestir, se comportar e de pensar o espaço acadêmico.

[Taís] Você mencionou que a universidade te ajudou a fomentar a autonomia e protagonismo, pode me falar mais sobre isso?

[Júlio] A autonomia quando eu falo é de você ter o seu próprio protagonismo porque acho que a universidade fomenta muito isso de você ser o seu dono de si, de você ter a perspectiva do que você quer para você e a partir daí você mesmo traz o seu caminho. Por exemplo, o próprio TCC é um dos exemplos de você pensar o que quer, trabalhar e buscar o seu referencial bibliográfico, de você meter a mão na massa. O TCC nada mais é do que um trabalho de curso, mas um trabalho extremamente pessoal, sabe, com seu interesse isso então fomenta muito o protagonismo e a sua individualidade porque tem pessoas que chegam na universidade extramente tímida e tal e aí começam a adquirir segurança para falar em público e tal e isso vai ajudar diretamente no ambiente externo porque as pessoas vão conseguir lidar melhor com as situações ter mais interações sociáveis acho que ajuda muito nessa questão (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

Figura 8 - Fragmento da carta escrita à mão por Jamile



Fonte: Acervo de pesquisa

[Jamile]: Quando cheguei na faculdade foi um pouco diferente eu diria, um peixe fora da água, tive ajuda de algumas pessoas conhecidas para conhecer a faculdade, e tinha preocupação como eu iria chegar lá primeiro dia, fui de sapato, calça toda no padrão, não tinha ideia do que eu encontraria lá, hoje estou no 3 semestre mais adaptada (Transcrição da carta entregue a autora, 2023).

Nos trechos destacados, verifica-se como a estrutura social da universidade se impõe para definir práticas e modos de ocupar esse espaço. Adaptar-se às suas normas visíveis e invisíveis é a exigência mediada por processos reguladores e vigilantes, prontos para punir os corpos. Esses valores são colocados como fundamentais para legitimar a permanência e o sucesso acadêmico, reificando ideias de produtividade e a individualidade, como pode ser constatado no relato do estudante Júlio César ao mencionar sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Observa-se, ainda, a introjeção da ideia de que é preciso, antes, se normatizar para ser aceito.

A ênfase que Júlio César atribui ao TCC como trabalho que “*fomenta muito o protagonismo e sua individualidade*”, decorre de uma tradição cientificista que marca as universidades ocidentalizadas. Estas valorizam a produção individualizada de saberes, a competição e o desempenho autônomo como atributos centrais do processo acadêmico. Essa perspectiva desconsidera que a conclusão dos cursos de graduação depende “igualmente de condições imateriais e subjetivas”, além da importância de construir “espaços que fortaleçam suas identidades culturais; dominar os códigos acadêmicos-científicos; de atendimento psicossocial e pedagógico”, como argumenta Figueiredo (2023, p.238).

Por esse viés, a marcação da individualidade representa outra face dos efeitos das tensões reguladoras e das cisões entre coletividade e individualidade, que organizam as práticas educacionais universitárias. Essa idealização do protagonismo individual, muitas vezes mascara as desigualdades materiais, raciais e estruturais que influenciam o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento acadêmico. Em contrapartida, na dimensão da subjetivação e da r-existência, esse *protagonismo* quando entendido do ponto de vista de um atrevimento à normatização ao invés de uma adequação às regras, pode ser percebida como uma oportunidade de produzir autonomia.

O “corpo fora do lugar” ou “*um peixe fora da água*”, como relata Jamile, representa a complexa relação entre os sujeitos e suas experiências incorporadas pela teoria social, escreve Grada Kilomba (2019). Mas também se alinha à captura da razão e das capacidades intelectuais pelo epistemicídio enquanto estratégia de negação e despertencimento reiterado pelo dispositivo de racialidade. Isso explicita, para Kilomba, na “impossibilidade de o corpo e as construções racistas sobre ele escaparem dentro da ‘máquina de ensino’” (Kilomba, 2019, p. 63).

Esse corpo “impróprio” e “despossuído de legitimidade” de Jamile ao espaço acadêmico, está inserido no modo de funcionamento do racismo, pois, consoante com Kilomba,

No racismo, corpos *negros* são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “*fora do lugar*” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, “em casa”, corpos que sempre pertencem (Kilomba, 2019, p. 56).

À vista disso, Carneiro expõe que essa incapacidade do negro ser intelectual é fruto de um sistema colonial de educação, marcando o sujeito racializado pela exceptualidade. Ou seja, a intelectualidade do negro é um desvio de uma regra, a exceção de uma totalidade em que toda pessoa negra não é intelectual e, por isso, está sujeito ao epistemicídio.

Mesmo quando o negro alcança o domínio dos paradigmas da razão ocidental, ele está sujeito ao epistemicídio pela afirmação da incapacidade cognitiva inata dos negros, pela ausência de alternativa a esse campo epistemológico hegemônico, pela aculturação promovida pelos paradigmas da razão hegemônica e pela destituição de outras formas de conhecimento (Carneiro, 2023, p. 113).

Esse cenário tem sido progressivamente tensionado a partir de disputas identitárias, políticas e culturais em torno do espaço da universidade. A Lei de Cotas marca um ponto de

inflexão nesse processo que tem reconfigurado o Ensino Superior enquanto espaço em disputa e em constantes negociações (Cardoso et al., 2024; Silva Júnior. et al., 2023). A ausência do reconhecimento do negro e do negro intelectual a partir de uma segregação étnica e racial nas universidades brasileiras, tal como sinaliza Carvalho (2023), têm sustentado as lutas antirracistas e descolonizadoras do saber eurocêntrico moderno em favor do “combate ao racismo institucional e na demanda por cotas na pós-graduação [...] e na docência” (p. 79). Nessa perspectiva, o autor explica que:

Não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico apenas como um local protegido, separado e com liberdade de expressão para propor mudanças na sociedade - como se a sociedade estivesse do lado de fora dos *campi*, e estes funcionassem como um território livre dos problemas investigados pelos acadêmicos. Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis, no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc.) (Carvalho, 2023, p. 81).

Por isso, para além de uma emergência evidente de fortalecimento das cotas étnicas e raciais nas universidades, ou seja, a reserva de vagas para diversos grupos sociais, Carvalho (2023) enfatiza a necessidade de articulação entre as cotas étnico-raciais e as cotas epistêmicas. Em outras palavras, o autor argumenta que para haver a interrupção das premissas do saber eurocêntrico que não acolhem os sujeitos racializados como “sujeitos de um outro saber”, é preciso, antes, falar em cotas por uma perspectiva descolonizadora, por meio de uma “plataforma político-científica de dupla inclusão” (2023, p. 82), — o Encontro de Saberes¹⁹.

O movimento das cotas epistêmicas é tomado pelo autor José Jorge de Carvalho (2023) enquanto extensão necessária às cotas étnico-raciais como estratégia fundamental para a descolonização do espaço acadêmico. O autor reconhece o diálogo entre os saberes para desvincular-se do “modelo de instituição monoepistêmica e eurocêntrica com que operamos” (p. 86) e refundar o espaço acadêmico pluriepistêmico. De acordo com o autor, “refundar a universidade é construir um novo pacto entre todos os grupos e comunidades da nação”,

¹⁹ Conforme Albernaz e Carvalho (2022) e Carvalho (2023), o Encontro de Saberes é um projeto elaborado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior, sediado na Universidade de Brasília. O projeto busca promover a inclusão étnico-racial e a descolonização dos saberes de bases eurocêtricas, incorporando mestres e mestradas dos saberes afro-brasileiros e indígenas como docentes nas universidades. Embora o projeto tenha um objetivo específico, considero relevante para esta dissertação a abordagem das cotas sob um viés descolonizador. Essa abordagem permite uma análise crítica da centralidade do conhecimento eurocêntrico, sustentada pelo pensamento negro radical e por intelectuais negras feministas que se contrapõem a esse modelo de reprodução do saber.

considerando que, “seja qual for o rumo que decidamos tomar, que seja decidido por todos: brancos, negros, indígenas, com todos os seus saberes, escritos e orais” (p. 90).

Nessa via de raciocínio, é preciso articular não apenas a inclusão de sujeitos racializados do ponto de vista discentes, mas também considerar a inserção de saberes historicamente marginalizados, teorias e cosmopercepções outras. Por isso, me aproprio da noção empreendida pelo autor sobre as cotas epistêmicas, cuja premissa desafia a hegemonia do conhecimento ocidental/colonial, para pautar uma reimaginação do espaço acadêmico. A partir desse entendimento, a universidade deixa de ser reduzida ao cânone, neutro e universal para se tornar plural, reconhecendo o engajamento político-epistemológico do sujeito e o subjetivo como elementos do discurso acadêmico.

Reimaginar, nesse sentido, significa assumir uma mudança de perspectiva espaço-temporal. Colocando nos termos de Haesbaert (2021), é pensar o espaço acadêmico a partir de outras dimensões temporais e das reiteraões de desfazer e refazer a partir das “múltiplas passagens que não apenas ‘cruzam’ o espaço, mas que o refazem continuamente, tanto na materialidade quanto no imaginário que o constituem” (Haesbaert, 2021, p. 39). Para isso, é preciso lançar mão de táticas de contornamentos, que, de acordo com Haesbaert (2014), são dinâmicas territoriais complexas que compõem as experiências concretas na contemporaneidade.

Nessa concepção, o espaço acadêmico será abordado com base nas formulações de Doreen Massey (2008) e Rogério Haesbaert (2021), como produto da articulação entre cultura e espaço, onde a universidade não é vista como a mera representação da coisa em si, fechada e estática, mas um processo contínuo de devir, de um vir a ser atravessada por múltiplas trajetórias e relações de poder. Assim, a reimaginação do espaço acadêmico, desloca-se para um entendimento dinâmico, múltiplo e relacional, estando sempre em construção; radicalmente uma dimensão que se localiza pelo tempo e se conecta às lutas por existência, aberto e plural. Logo, o espaço acadêmico é o espaço da vida vivida, onde exercemos nossa condição de viventes, “através dos quais, na negociação de relações dentro da multiplicidade, o social é construído” (Massey, 2008, p. 35).

3.2 Figuras de ousadia para contornar o problema de memória

A partir das análises anteriores, argumenta-se que o ingresso e a permanência de jovens periféricos e de camadas populares no Ensino Superior público ainda é marcado por desafios e violências estruturais, impostas por uma demanda colonial que se manifesta enquanto “lógica produtora de desvios” (Rufino, 2021, p. 7). Essa lógica opera por meio de descontinuidades e interdições das formas de vida não hegemônicas no ambiente universitário. A universidade, ao instituir processos de incomunicabilidade por meio da centralidade do conhecimento científico, promove uma espécie de sequestro dos corpos, dos sentidos, das memórias e das subjetividades dos sujeitos racializados.

À vista disso, as *figuras de ousadia* emergem como contrapontos a essa lógica, constituindo um ritual de contornamento (Haesbaert, 2014) que reconfiguram os limites simbólicos impostos por essas práticas discursivas e sociais construídas em torno das relações raciais no Brasil. Estas, se apresentam enquanto resistências forjadoras de alternativas (Martin-Barbero, 2023) emancipadoras que refundam uma cena universitária pluriépistêmica (Carvalho, 2023).

As figuras de ousadia se apresentam enquanto possibilidades de agência ética e política dos sujeitos racializados, elaborando fissuras nos aparatos institucionais e epistemológicos da universidade. Mediante seu aparecimento na cena pública a partir das experiências narradas pelos(as) *novos(as) universitários(as)*, formulam-se outros modos discursivos, de ser, agir e de cuidados coletivos, introduzindo dinâmicas de ruptura que deslocam as normas instituídas, produzindo possibilidades de existência e atuação nesse espaço.

Do ponto de vista conceitual, as figuras de ousadia são imagens que performam outras dimensões espaciais-temporais-corporais, encapsulando as múltiplas formas de existir para forjar caminhos alternos às diversas formas de opressão. Elas operam para reconfigurar o aparato discursivo do saber e das práticas de poder que sustentam as hierarquias raciais acadêmicas, elaborando ações concretas e insurgentes para contornar as tecnologias de poder instituídas na universidade. Entretanto, não estão restritas ao domínio do espaço acadêmico, podendo ser observadas em outras realidades onde a gênese da insurgência se realize.

Abaixo seguem as expressões dessas insurgências performadas pelas figuras de ousadia nas narrativas de si.

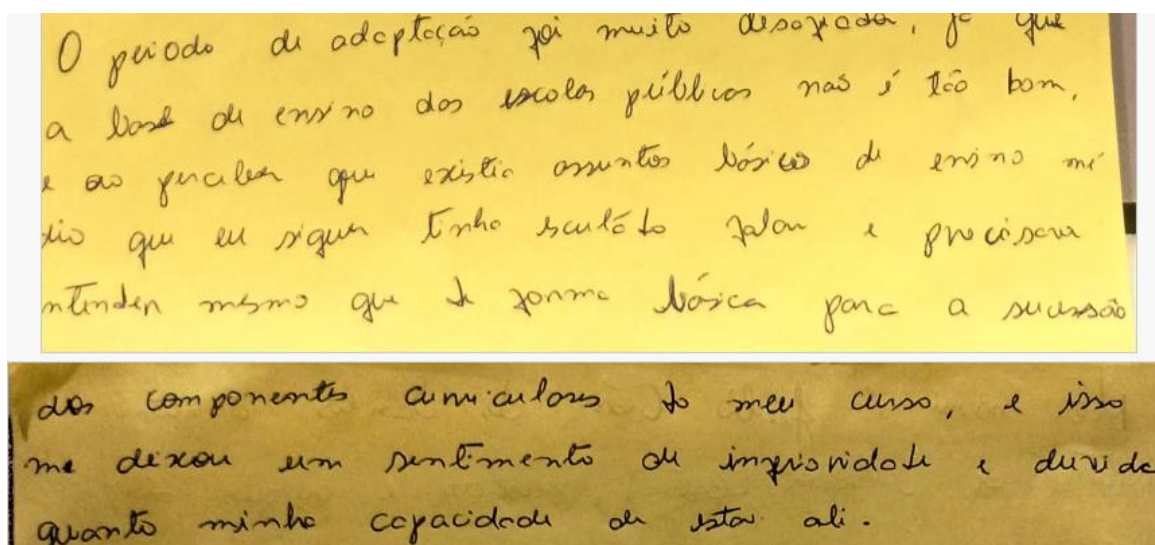
[Taís]: Como você se sentiu na UFRB?

[Beatriz]: A pessoa se sentir bonita também, né? O que é né o cabelo? Assumir. É uma grande trajetória. Por que isso a gente foi ensinado que cabelo liso é mais bonito. E assumir os cachos. Eu também passei por isso. Cortei meu cabelo, mas não alisei. Eu acho que eu tinha uns 15 anos. Por pressão mesmo, para ficar mais bonito. Foi a primeira vez que eu raspei o meu cabelo também. E aqui eu me sinto mais aconchegada assim em termos de aceitação. Aqui ninguém fica apontando, questionando, não tem tanta pressão como lá em Manaus (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

Ao narrar sua experiência, Beatriz destaca um aspecto contraditório do espaço acadêmico. Apesar das tentativas de normatização com base em diferenças raciais e de classe que o dispositivo de racialidade tenta engendrar, ela destaca que a internalização de ideias de beleza não dominantes na universidade, contribuiu para seu processo de socialização racial e seu modo de pertencer a esse lugar. Isso fica evidente quando ela narra: “*E aqui [referindo-se ao CAHL] ninguém fica apontando, questionando, não tem tanta pressão como lá em Manaus*” (grifo nosso).

Essa contradição também se explicita na narrativa de Júlio César, ao apontar para sua insegurança intelectual como aspecto que marca sua experiência universitária.

Figura 9 - Fragmento da carta escrita à mão por Júlio César



Fonte: Acervo de pesquisa

[Júlio]: O período de adaptação foi muito desafiador, já que a base de ensino das escolas públicas não é tão bom, e ao perceber que existia assuntos básicos de ensino médio que eu sequer tinha escutado falar e precisava entender mesmo que de forma básica para a sucessão dos componentes curriculares do meu curso, e isso me deixou um sentimento de inferioridade e duvida quanto minha capacidade de estar ali (Transcrição da carta entregue a autora, 2023).

Mais uma vez, a experiência da negação da capacidade intelectual é grifada, agora na narrativa de Júlio. Observa-se que essa construção de inferioridade intelectual é resultado de uma articulação entre o saber, o ser e o poder. No campo do saber, que promove a internalização de discursos historicamente produzidos sobre o negro impedindo de dizer sua palavra. No âmbito do ser, reflete a captura da racionalidade desses sujeitos pelo epistemicídio. Já no poder, que, por meio do dispositivo de racialidade e suas tecnologias, opera pela exclusão sistemática de sujeitos racializados dos espaços de privilégio e prestígio acadêmico, naturalizando a descrença intelectual.

Essa dimensão de incomunicabilidade enquanto mecanismo de dominação que se expressa na impossibilidade e interdição de “falar”, dizer o próprio mundo e dizer a si mesmo” (Martín-Barbero, 2023, p. 28), é rompida quando Júlio César, mesmo interpelado por mim, escreve e narra sobre essa experiência. Assim, a ousadia de Júlio César em contornar essa barreira do silenciamento, cria um espaço de diálogo no qual as alteridades podem se encontrar, ou seja, onde o “eu” encontra o “outro” e o corpo emerge enquanto espaço de re-existência (Haesbaert, 2021).

Segundo Martín-Barbero, dialogar significa ousar dizer “uma palavra ao encontro do outro” em busca de “outra palavra, da resposta de um outro” (2023, p. 23). Dito de outra forma, dialogar é colocar em comum o “eu”, o “o outro” e o mundo por meio dos laços sociais que nos unem a partir de mediações que buscam romper com os sistemas de dominação e propor a construção de novas formas de vida em sociedade.

Nessa perspectiva, para desarticular o esquecimento enquanto ferramenta colonial de dominação, sujeição e despertencimento, torna-se necessário rearticular o corpo como

mediação para a comunicação, o gesto e a ação. Dessa forma, a memória não se reduz a uma lembrança do passado, mas se projeta como uma forma de entender e agir no presente (Bosi, 2003; Sarlo, 2007) por meio do corpo e a maneira como ele se apropria do mundo.

O gesto de falar, de dizer a si mesmo, é visível também no relato de Rafael, que destaca tanto a importância das redes de sociabilidades quanto os conflitos que atravessam o espaço acadêmico. Sua narrativa expressa as marcas desencadeadas por sua experiência no espaço universitário e pelos encontros com perspectivas e vivências distintas.

Figura 10 - Fragmento da carta de Rafael enviada por meio digital

Há algo que necessito falar, antes mesmo de ter feito a matrícula já havia me articulado indiretamente como os rapazes da residência graças a um rapaz chamado Eliseu que já havia convivido nesse espaço. Nossos caminhos se cruzaram, pois trabalhamos juntos em uma instituição escolar. Deste modo, ele consultou algumas pessoas que viviam na residência os sinalizando de minha chegada. Ao me acomodar na residência foi me decepcionando com o espaço por uma série de motivos a começar pela ideologia das pessoas quais afirmavam ser de esquerda, enquanto eu compreendia-me como de direita até então.

Fonte: Acervo de pesquisa

Na narrativa de si de Rafael, o espaço acadêmico apresenta-se enquanto lugar onde as trajetórias socioculturais se encontram e, onde também, se produz a mudança na cotidianidade social e cultural (Martín-Barbero, 2023). Os conflitos emergidos da narrativa, revelam as dinâmicas marcadas pela diversidade ideológica e experiências coletivas desse espaço, sobretudo quando narra seu descontentamento ao descobrir que os outros estudantes residentes “*afirmavam ser de esquerda*”, enquanto ele se compreendia “*como de direita até então*”.

Quando Rafael acessa o espaço compartilhado da residência universitária, mediado por redes pré-existentes e marcado por divergências ideológicas, ilustra como o ambiente universitário, que não se limita ao espaço das aulas, formula processos subjetivos. Nesse sentido, a formação subjetiva é marcada pelo encontro com a diferença, no qual a exposição ao “outro” e sua interpelação engendram uma experiência de si e dos lugares que este corpo habita.

No caso de Rafael, o conflito entre suas percepções ideológicas e a ideologia predominante no espaço da residência, coloca a questão do viver juntos. É nessa tensão que

surge a oportunidade de produzir outras formas de subjetivação em que os modos de ser e pertencer são negociados. Partindo dessa dimensão do espaço acadêmico enquanto condição de estarmos juntos, baseado em uma multiplicidade de trajetórias, como aponta Doreen Massey (2008), que a universidade pode ser conformada enquanto espaço para se encontrar, socializar, estudar e estabelecer uma relação de múltiplos tempo-espacos.

De modo semelhante, o relato de Júlio César também pode ser circunscrito nessa dimensão contraditória do espaço, instituindo entre a ética do cuidado coletivo e a insegurança alimentar que viveu acompanhado de outros colegas de graduação durante o primeiro semestre do curso.

[Taís]: Como você se sentiu na UFRB?

[Júlio César]: Então, foi muito difícil para mim nessa questão de eu me manter o primeiro semestre na faculdade, eu dividia a casa com muitas pessoas, o dinheiro era muito curto, porque eu pagava o aluguel e sobrava pouquíssimo. Aí eu passei um semestre todo, basicamente, comendo arroz e ovo, e às vezes eu fazia uma batata. Assim, era arroz, ovo e um pedaço de abóbora cozida no vapor. E eu passei um semestre todo comendo só isso, porque eu não tinha dinheiro pra comprar outra coisa, era o que dava (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

[Taís]: E o que você passou te transformou de alguma forma?

[Júlio César]: Total. Total porque eu cheguei na universidade, eu não digo com a vida boa, mas assim, eu digo que eu cheguei na universidade eu não tinha aquela preocupação de meu Deus do céu, não vai ter isso na minha casa hoje. [...] Eu tive o privilégio de ter o pouco mas tem pessoas que não tem nada porque isso é uma falha das políticas de assistência estudantil da universidade. [...] Tem um menino mesmo que eu sempre dou forças a ele e ele já passou por uma três residências e ele fala: é horrível eu não consigo me concentrar tanto na aula, porque imagina eu como hoje, mas eu não sei se vou comer amanhã porque eu dependo de alguém pra me dar comida, sabe, e é horrível isso, é horrível mesmo (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

Tal como o de Beatriz, o relato de Júlio César expressa a potência política de uma ética do cuidado de si que se funde ao cuidado do outro (Carneiro, 2023) em contextos de vulnerabilidade. Ao trazer o espaço da universidade como lugar de insegurança alimentar frente a contingencialidade das ações afirmativas, particularmente no que diz respeito à

assistência estudantil, sua posição se conecta a um discurso de resistência contra o individualismo calcado nos termos do capitalismo. Por sua vez, tais termos dizem sobre lógicas econômicas, políticas, culturais e subjetivas em que relações de poder se materializam.

A experiência de Júlio César reafirma a centralidade do cuidado coletivo como uma prática política e ética. Mesmo enfrentando dificuldades socioeconômicas, ele narra a experiência de ter auxiliado outro colega em situação ainda mais vulnerável. O olhar crítico de Júlio César às políticas de assistência estudantil da UFRB aponta não apenas para uma falha institucional, mas também insere sua experiência estudantil em uma narrativa coletiva de exclusão e desigualdade no ambiente universitário.

Por esse viés, importa localizar no domínio das resistências, o cuidado de si inserido no interior de uma ética que problematiza as relações de poder e as condições que estruturam o espaço acadêmico. A ética do cuidado, termo emprestado de Foucault por Sueli Carneiro (2023), só pode se realizar no cuidado do outro, isto é, na busca por outros modos alternativos de existência coletiva, por isso, uma ética do cuidado coletivo.

Instabilizar a visão pétrea de que o espaço acadêmico é autossuficiente e alheio às desigualdades sociais torna-se essencial para ampliar as condições de permanência dos(as) *novos(as) universitários(as)*. Essa proposta ressoa com a análise de Iriart e Matos (2023, p. 63), que destacam a necessidade de qualificar os Programas de Permanência, ampliando o “acesso a suportes materiais e da criação e/ou ampliação de mecanismos de acolhimento e acompanhamento dos/das ingressantes”.

Na esteira dessa argumentação, postula-se que é preciso desaprender a esquecer. Desaprender, nesse sentido, significa praticar a “rasura, um drible, uma fuga, um jeito que o corpo dá” (Rufino, 2021, p. 14). Um gesto de ousadia que desloca a negação na relação com a fragmentação das experiências, das formas de narrar o si mesmo e do cânone que se quer exclusivo ou “como saber maior em relação a outros modos” (Rufino, 2021, p. 14).

Em vista disso, desaprender a esquecer significa lembrar e entender que a colonialidade por meio de sua lógica global de desumanização produz formas de esquecimento. Sendo este um produto que promove exclusões quando o lembrar se articula a práticas de poder/saber hegemônicas, fabrica representações do negro, indígena, mulheres, deficientes, e outros, a partir de “imagens deformadas e espelhos deformantes nos quais as maiorias não podem se reconhecer” (Martín-Barbero, 2023, p. 68). Então, as figuras de ousadia deixam ver mudanças práticas de memória ao incorporar novas formas de

sensibilidades que reorganizam os campos de experiências para reimaginar o espaço universitário.

3.3 Do pertencimento racial ao pertencimento espacial

Tornar-se negro e tornar-se universitário, mas não necessariamente nessa ordem, pode ser do mesmo modo, torna-se universitário e tornar-se negro. Pois, partir de uma lógica hierárquica e prescritiva disposta pela interpretação diante da experiência de leitura corporal e espacial, homogeniza o espaço e as experiências universitárias, reduzindo-as a questões essencialistas. Essa redução desconsidera o tempo como dimensão da mudança e o espaço como sendo relacional e construído por interações, tendo como princípio a coexistência da heterogeneidade (Massey, 2008, p. 29).

Em lugar de assumir um tipo de política imutável, linear e universal de espaço e pertencimento como sempre já definidos, enfatizo o jogo político relacional e sempre em processo. À vista disso, a autora Doreen Massey define três proposições para pensar a questão do espaço, as quais considero pertinentes para esta dissertação, a primeira como referindo-se enquanto “produto de relações”, a segunda diz da importância de “haver multiplicidade” e a terceira relaciona-se a incompletude do espaço, ou seja, “não são relações de um sistema coerente, fechado, dentro do qual, como se diz, tudo (já) está relacionado com tudo” (2008, p. 32).

Nessa concepção, o espaço, para sê-lo, precisa estar aberto para que o futuro também esteja em aberto e seja sempre uma possibilidade. Essa apreensão de uma abertura espacial, coloca a questão do pertencimento racial e pertencimento ao espaço acadêmico em negociação, desenhadas por geometrias de poder (Massey, 2008) de espaço-tempo. Quer dizer que, seja o pertencimento racial ou espacial, ambos se referem a uma posição efetivamente política de tomada de posição, e não a utilização de um método necessariamente compulsório.

Tomar o espaço acadêmico nessa perspectiva coloca a relação conflituosa e contraditória das múltiplas possibilidades de ser e pertencer a este espaço enquanto dimensão da multiplicidade contemporânea. Assim, por meio de seu caráter aberto e processual, é possível compreender que o pertencimento racial e o pertencimento espacial são constituídos a partir de uma prática de si, quando o corpo racializado é confrontado com os instrumentos de interpelação racial institucional e o ambiente universitário, tensionando e reimaginando outras construções espaciais de universidade.

Sendo o espaço produzido a partir da interação, como aponta Massey (2008), ele é constantemente tensionado, desfeito e refeito a partir das próprias experiências dos sujeitos que o disputam. Para Rafael, como apresentado abaixo, seu ponto de partida deu-se a partir da identificação de estar na “*primeira universidade preta do país*” e nas interações com outros sujeitos em torno do ambiente universitário, ainda quando ele se identificava como “*moreno*”. Provavelmente este cenário esteja diretamente influenciado pelo caráter pioneiro da UFRB, que desde sua criação, em 2005, adotou políticas afirmativas, como a reserva de vagas sociais.

[TAÍS]: Como foi para você estar na UFRB?

[RAFAEL]: Eu não tinha real dimensão do que era UFRB. Eu queria passar na Universidade Federal, porque eu sempre tinha amigos que me influenciavam, né! Um deles é Beto, ele dizia: Rapaz passe na Federal porque um nível de formação muito mais qualificada, nem se compara. E de fato é! Só que eu não tinha, eu não conhecia o lado político da Universidade Federal, e aqui na UFRB pelo menos era muito forte esse lado político, e ao chegar aqui, eu tomei um impacto porque eu descobri que era a primeira universidade preta do país. Aí eu disse, tô na primeira universidade preta do país e não me dava conta que era preto na época (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

Ao narrar seu estranhamento ao se perceber parte de uma universidade reconhecidamente *preta*, Rafael demonstra desconforto ao remeter às convenções espaciais de “uma” universidade enquanto espaço historicamente associado ao privilégio branco e à hegemonia de acadêmicos e acadêmicas brancas. É nessa relação, de certo modo, que o conflito se insere na disputa pela (re)configuração histórica do espaço acadêmico. Nesse sentido, o espaço acadêmico, hegemonicamente delineado a partir da identificação do que é a universidade e do que é ser universitário, desloca-se à medida que reconfigura o espaço social com o qual o aparelho universitário está inserido. Em outro trecho ele continua narrando essa interpelação mediada por práticas discursivas.

[TAÍS]: E como foi esse processo de se descobrir preto?

[RAFAEL]: Ah, justamente, a galera política, tinha uma posição política na época, chegou e disse: você é preto!. Porque a minha vida inteira, eu acreditava que eu era como as pessoas me chamavam, né! De *moreno*. Imagina, a gente vem de um processo de colonização, E aí, aqui que eu me dei conta, eu sou um preto de pele clara. Um negro de pele clara.

E aí eu disse: Eu sou negro? E aí eu comecei a fazer essa autoavaliação. E pesquisei, me aprofundei. Hoje entendo, obviamente, mas a época foi assim para digerir isso, por que eu sou preto? É natural os pretos não quererem se reconhecer como preto, pelo simples motivo, é sacrificante. Você ter que passar por essa realidade dolorosa do preconceito, então eles vão negar essa identidade até o final. E eu inconscientemente estava fazendo isso (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

Um outro tempo se funde ao corpo de Rafael quando ele narra oralmente sua experiência, amarrando o espaço acadêmico enquanto sua dimensão indivisível. É o tempo da experiência de si que, no mesmo movimento, desfaz e refaz o espaço a partir de um movimento espiralado, de retorno e avanço, estranhamento quando se questiona “*eu sou negro?*” e de familiaridade quando responde “*um negro de pele clara*”. Assim, o ser universitário, enquanto campo de poder e saber, ao situar a experiência humana como dimensão espacial, é configurado e configura o espaço acadêmico como campo de possibilidades do vivido. A esse respeito, é interessante perceber que o espaço, em termos de exterioridade e interioridade, não é claramente definido, condição que permite a Rafael negociar sua existência, na relação com seu pertencimento racial.

Na mesma direção, a narrativa de si de Jamile oferece uma compreensão do modo como o espaço, percebido a partir de múltiplas trajetórias, pode marcar a experiência de si por meio de sua relação conflituosa/contraditória. Ao narrar sua experiência de negritude, inicialmente se autodeclarando parda, mesmo sendo uma jovem de pele preta retinta, passando posteriormente a se autodeclarar preta à medida que é pelo espaço e pelos outros corpos e histórias que se fazem inscritos nesse espaço.

[TAÍS]: Como foi para você estar na UFRB?

[JAMILE]: Pra mim, chegar aqui, né, eu falei, cheguei né. Eu fui percebendo assim que eu quero. Eu posso estar aqui. Então eu tô aqui e pra mim é isso. E, tipo antigamente quando a gente fazia atividades na escola só tinha lá pardo. Não tinha como se declarar preto. E hoje em dia vendo muita coisa, eu aprendi muita coisa e hoje em qualquer situação eu sou preta, me considero preta (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

A experiência de Jamile é mediada entre a inscrição de seu corpo e o modo como se percebe no espaço acadêmico. Sua narrativa evidencia mais uma camada da violência simbólica inserida na matriz colonial e instrumentalizada por meio do formulário de inscrição

durante a educação básica, no qual “*só tinha lá pardo. Não tinha como se declarar preto*”. Essa expressão da violência, definida no campo da experiência, nega um estado de existência a Jamile.

As condições materiais do sistema educativo, ao passo que impõe um conjunto de violências raciais na tentativa de interditar a existência negra, seu corpo e ser modo de existir, do mesmo modo, fornece circunstâncias para o corpo r-existir a partir do acúmulo de temporalidade que o constitui. Essa contradição que Jamile faz ver do espaço acadêmico, se realiza através da construção relacional do espaço e de seu aspecto vivo a partir da multiplicidade de relações que se estabelecem na luta de um modo de ser e pertencer, como será possível observar abaixo, na continuação da sua narrativa.

[TAÍS]: Você se autodeclarava parda, mesmo se considerando preta, por falta de escolha?

[JAMILE]: É! Não, não tinha! Acho que era mais a fase de dizer assim: eu, tipo, sou negra, tá?
(Entrevista, 2023, transcrição nossa).

[TAÍS]: Jamile, foi aqui na UFRB que você se descobriu negra?

[JAMILE]: Foi! Começando a ver que quando a gente vai se inscrever em alguma coisa, tem preta. Então é isso (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

Ao partir do entendimento de corpo enquanto r-existência (Haesbaert, 2021), um trânsito entre resistir às ameaças à vida e afirmar a existência por meio da coexistência de outros, a experiência narrada por Jamile demonstra a potência transformadora do espaço acadêmico como uma constelação de trajetórias. Seu corpo, ao deparar-se com os instrumentos de interpelação racial institucional, flagra essa possibilidade de transformação quando questionada pelo formulário de inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU) sobre sua cor e percebe que ao “*inscrever em alguma coisa, tem [a opção] preta* (grifo nosso).

Interpelada por uma estrutura conformada por padrões hegemônicos, Jamile enfrenta, possivelmente no ensino médio, a imposição de categorias limitadoras que buscam destituir sua agência e controlar e sua autodefinição. Essa dimensão se reconfigura à medida que seu corpo é novamente subjetivado pelo instrumento burocrático de submissão de inscrição do SISU, produzindo outra experiência de si na relação com o seu pertencimento racial.

À vista disso, se o corpo é capturado por práticas de poder/saber, no mesmo movimento, ele também r-existe. Não como dicotomias, pois a r-existência é produzida no interior da própria relação de poder. Ou, como argumenta a perspectiva carneriana, sob a

égide de Foucault, todo dispositivo de poder, fabrica sua própria resistência, manifestada nas formas de existência, como relatado pela estudante Beatriz.

[TAÍS]: Beatriz, como foi para você estar na UFRB?

[BEATRIZ]: Quando eu fazia o ENEM, o SISU, fazia todos os procedimentos, eu sempre colocava lá negro porque era o que eu me sentia. Mas, eu vim me afirmar aqui que eu realmente sou negra. Eu pensei antes, tinha uma ideia assim que negro só era aquele que... o retinto. Tinha dúvida, mas sempre colocava o que me senti (Entrevista, 2023, transcrição nossa).

À primeira vista, a narrativa de Beatriz partilha com Rafael e Jamile a defesa de um modo de existir ao ampliar e dar mais densidade à dimensão temporal do espaço. No encontro com o espaço e as práticas sociais, embora marcada pela dúvida e por uma percepção do negro vinculado a uma única leitura, “*o retinto*”, ela negocia a partir de sua interação com o espaço enquanto condição do viver juntos (Massey, 2008). Ao narrar sua experiência de entrada na UFRB, Beatriz destaca a condição de reconstrução espacial ao cruzar com outras experiências no espaço acadêmico, “resultado e indutor da multiplicidade que compõe a dinâmica social” (Haesbaert, 2021, p. 40).

Outrossim, o limite entre o pertencimento racial e espacial, em termos de uma leitura determinista e essencialista, é diluído, passando a operar por uma posição politicamente engajada e não restritiva. Ou seja, por uma perspectiva relacional e sendo constantemente revista ao tomar como sua dimensão principal o desordenamento da história única.

Concordando com Massey, limitar o espaço da universidade a sua representação, como algo já dado, estabilizado e concreto, aprisiona sua dimensão temporal à medida que “achata a vida fora do tempo” (2008, p. 52). Isto é, retira a vida de sua dimensão temporal e a enrijece, tendo por resultado, o achatamento do espaço, da vida e do político. Por outro lado, pautar o espaço por uma perspectiva desarticuladora, com partes, costuras, aberturas e/ou fechamentos, faz vê-lo como “a esfera da multiplicidade coexistente, [...] como uma simultaneidade de estórias-até-agora” (ibid., 2008, p. 88).

Por essa razão, o corpo enquanto primeiro território, como assume Haesbaert (2021, p. 45), implica uma mudança de olhar sobre o *self* (si mesmo), o outro e, também, sobre o mundo. Para o autor, o que possibilita o movimento de abertura espacial, é apreender, diferentemente de uma compreensão binária, a “perspectiva como expectativa” (2021, p. 54) colocada pela materialidade das experiências. Assim, para refundar uma nova cena

universitária pluriépistêmica é preciso pensar a mudança a partir da negociação de abertura e/ou fechamento espacial e, conseqüentemente, desierarquizar o futuro “*que nos tira da história e nos devolve ao tempo do mito, ... no qual o único futuro possível é aquele que vem do ‘além’*” (Martín-Barbero, 2001, p. 6, grifos no original).

3.4 Ritual epistêmico para r-existir: a nova cena universitária

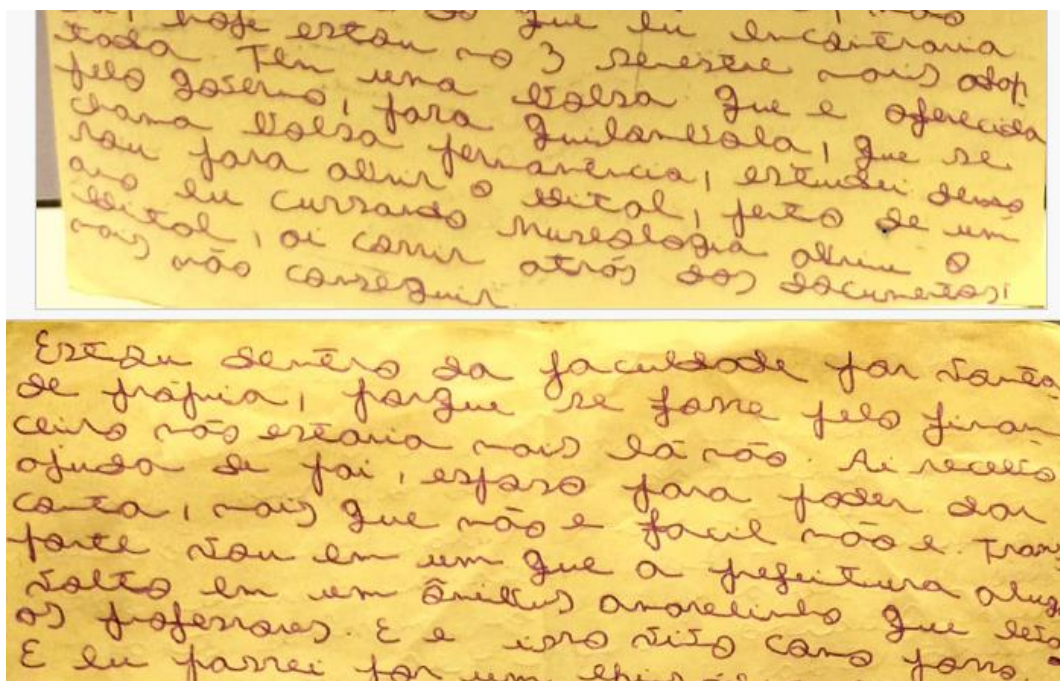
A partilha do espaço do acadêmico requer processos de negociações constantes entre os sujeitos que o cruzam, os discursos que o constituem e as relações de poder que atravessam esse espaço. Para negociar é preciso posicionar o tempo como um modo de pensar este espaço e, assim, abrir e disputar a mudança por meio da inconformidade social. Por uma recusa em aceitar o *status quo*, as condições sociais e/ou valores prescritos por um sistema dominante.

Ao localizar o tempo como condição da mudança, reconheço que o espaço acadêmico não está cristalizado, mas conformado por um acúmulo de temporalidades que atravessam o espaço-tempo e por múltiplas trajetórias que por ele permeiam e disputam seus modos de existir. Esse deslocamento de perspectiva implica outros modos de olhar, praticar e viver a universidade enquanto uma questão de vida e luta pelo espaço, conferindo a esta densidade, portanto, colocando em relação às múltiplas escalas (classe, gênero, sexualidade, raça, localização geográfica, entre outras).

Para reimaginar a universidade enquanto espaço da vida vivida, coloco em causa as narrativas universitárias periféricas apresentadas ao longo desta dissertação. Essas experiências negociam suas condições epistêmicas, simbólicas e materiais convocando o corpo enquanto r-existência (Haesbaert, 2021), ou seja, o corpo assume ao mesmo tempo a dimensão de resistir ao exercício do poder e de impor sua existência por meio de práticas, saberes e conhecimento socioculturais incorporados.

Entre as condições narradas estão as dificuldades de deslocamento diário, mencionados por Jamile e Cláudia; a conciliação entre estudos e responsabilidades familiares, narrada por Beatriz; e os desafios de negociar sua existência quando submetido a uma transição repentina de campus, relatado por Júlio César.

Figura 11 - Recorte da carta escrita à mão por Jamile



Fonte: acervo de pesquisa

[Jamile]: Tem uma bolsa que é oferecida pelo governo, para quilombola, que se chama bolsa permanência, estudei demorou para abrir o edital, perto de um ano eu cursando Museologia abriu o edital, ai correr atrás dos documentos, mais não conseguir. Estou dentro da faculdade por vontade própria, porque se fosse pelo financeiro não estaria mais lá não. Ai recebo ajuda de pai, esposo para poder dar conta, mais que não é fácil não é. Transporte vou em um que a prefeitura aluga, volto em um ônibus amarelinho que leva os professores. E isso vivo como posso (Transcrição da carta entregue a autora, 2023).

A experiência narrada por Jamile sobre as dificuldades econômicas em permanecer na universidade, revela como ela vive no limite entre a precariedade dos apoios estudantis da UFRB e a iminente ameaça de interrupção de sua formação acadêmica caso o transporte disponibilizado pela prefeitura de seu município não seja mantido. Segundo Haesbaert (2014), viver no limite é um espaço limiar entre as experiências de uma situação-limite e as vivências decorrentes do trânsito entre diferentes territórios²⁰.

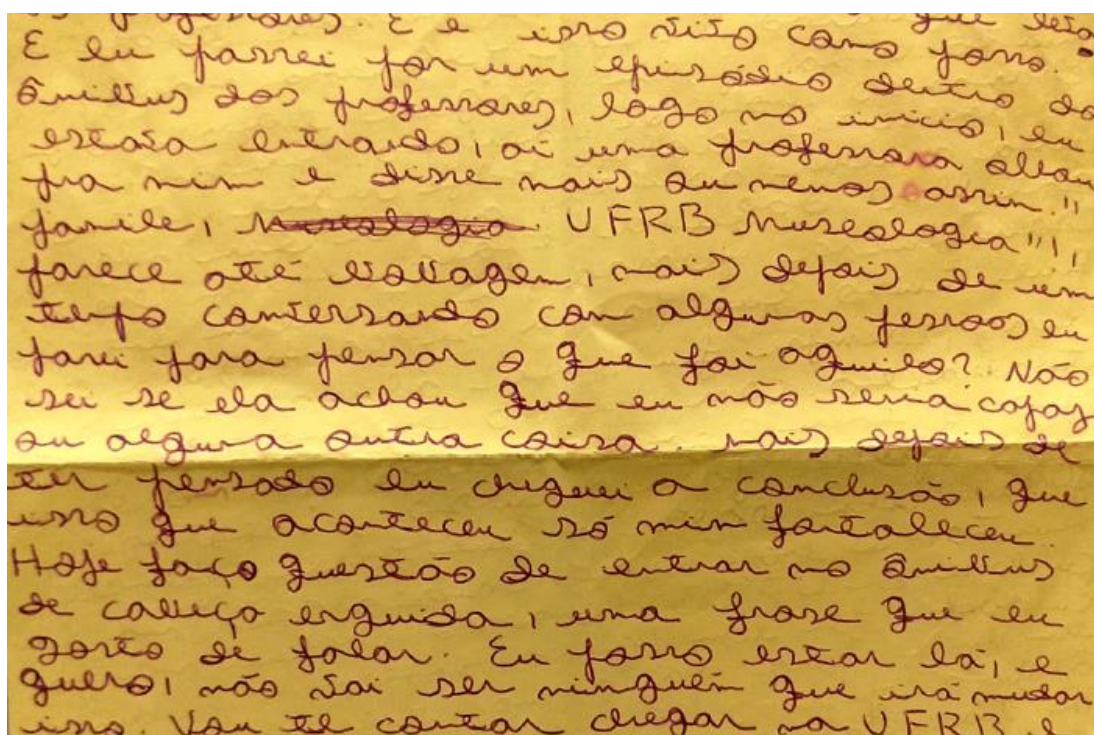
20 Para Rogério Haesbaert (2021) a noção de território deve-se compreender o sentido material e simbólico da vida e das práticas, diferentemente do ordenamento eurocêntrico. O autor destaca que o conceito de território está vinculado à “questão da defesa da própria vida, da existência ou de uma ontologia terrena/territorial” (p. 161), submetida ao legado da colonialidade do poder que ameaça a vida de grupos minorizados, em especial,

Nesse sentido, para pautar o espaço da universidade como um lugar possível de ser habitado, Jamile depende do apoio familiar “*de pai, esposo para poder dar conta*”, bem como, do transporte fornecido pela gestão municipal, ficando refém de sua disponibilidade. Assim, a espacialidade da universidade se constrói ainda no espaço doméstico de Jamile, quando se prepara para seu trajeto diário, incluindo as relações estabelecidas no transporte que utiliza, as paisagens, pessoas e morros que conformam o entorno de sua comunidade, até chegar ao centro urbano de São Félix, finalizando seu trajeto a pé pela ponte D. Pedro II até o centro de ensino CAHL.

A relação entre a experiência cotidiana e a experiência acadêmica, não se mostram enquanto oposição, separadas por um limite geográfico colocando-as como momentos diferentes, mas enquanto fronteira como lugar de partilha. Nessa dimensão analítica, viver no limite implica mobilidade (Haesbaert, 2014, p. 306) no sentido de um entre lugar, portanto, não está limitado ao deslocamento físico de um lugar a outro, mas o reconhecimento das complexas relações de poder, econômicas, sociais e culturais que configuram quem “detém o poder de deslanchar ou de impor - e/ou de interromper ou suspender - o movimento” (Haesbaert, 2014, p. 306).

As múltiplas temporalidades vividas por Jamile em sua experiência acadêmica, ou seja, a relação de dependência familiar e institucional, o encontro com as diferenças e os conflitos durante seu trajeto ao utilizar o “*ônibus amarelinho que leva os professores*”, como ilustrado abaixo na figura 12, demonstra que o tempo é o aspecto instabilizador do espaço da universidade, promovendo sua transformação.

Figura 12 - Recorte da carta escrita à mão por Jamile



E eu passei por um episódio dentro do ônibus dos professores, logo no início, eu estava entrando, aí uma professora olhou pra mim e disse mais ou menos assim. "Jamilé, ~~Museologia~~ UFRB Museologia"! parece até bobagem, mais depois de um tempo conversando com algumas pessoas eu parei para pensar o que foi aquilo?. Não sei se ela achou que eu não seria capaz ou alguma outra coisa. Mais depois de ter pensado eu cheguei a conclusão, que isso que aconteceu só mim fortaleceu. Hoje faço questão de entrar no ônibus de cabeça erguida, uma frase que gosto de falar. Eu posso estar lá, e quero! não sei ser ninguém que irá mudar isso. Vou te contar chegar na UFRB e

Fonte: acervo de pesquisa

[Jamilé]: E eu passei por um episódio dentro do ônibus dos professores, logo no início, eu estava entrando, aí uma professora olhou pra mim e disse mais ou menos assim. "Jamilé, Museologia UFRB"! parece até bobagem, mais depois de um tempo conversando com algumas pessoas eu parei para pensar o que foi aquilo?. Não sei se ela achou que eu não seria capaz ou alguma outra coisa. Mais depois de ter pensado eu cheguei a conclusão, que isso que aconteceu só mim fortaleceu. Hoje faço questão de entrar no ônibus de cabeça erguida, uma frase que gosto de falar. Eu posso estar lá, e quero, não vai ser ninguém que irá mudar isso. (Transcrição da carta entregue a autora, 2023).

O estranhamento da professora relatado por Jamile relaciona-se ao episódio em que, ao entrar no ônibus escolar no início do semestre, vestindo uma camiseta com a estampa Museologia e a logomarca da UFRB, ela notou o olhar de distinção, seguido por uma pergunta em tom de desconfiança. O aparente questionamento banal, soando inicialmente para Jamile "até bobagem", mostra as hierarquias estabelecidas por uma expectativa social sobre quem deve/pode ocupar o espaço da universidade. Nesse episódio, a hesitação da professora

marca uma relação com o dispositivo de racialidade que coloca Jamile como suspeita e incapaz intelectualmente, restringindo e impondo um valor a sua mobilidade.

Outra narrativa atravessa o espaço acadêmico, tensionando sua normatividade dominante e o colocando como dimensão da vida vivida. Semelhante a Jamile em suas dificuldades de acesso às ações afirmativas, o trecho destacado abaixo (figura 13) explicita como Cláudia negocia sua permanência acadêmica e o direito ao conhecimento científico, a partir do trânsito por diferentes lugares.

Figura 13 - Recorte da carta digitada por Cláudia

Cheguei no momento em que não tinha ajuda financeira nenhuma por conta de corte nos investimentos do governo, me senti desamparada logo no primeiro semestre, que foi horrível e desafiador, saiu um edital no final de outubro mas não me beneficiou também por que a bolsa transporte não foi ofertada, não foi fácil mas sobrevivi ao primeiro semestre, tem dias que o desânimo até aparece mas não tenho a opção de desistir.

Fonte: acervo de pesquisa

Para chegar até o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) da UFRB, localizado em Cruz das Almas, Cláudia desloca-se em um trajeto de quase 1h e 30 minutos partindo da zona rural de Sapeaçu. A ausência de suportes materiais, resultantes da falta de orçamento e dos cortes nas verbas educacionais durante o governo de Jair Bolsonaro²¹ evidenciam as barreiras impostas para limitar o acesso e permanência no espaço da universidade. Essa expressão da relação de poder a qual Cláudia está submetida, atua enquanto forma de sujeição às condições sociais determinantes, e também como modo de re-existir ao afirmar “*não tenho a opção de desistir*”.

A meu ver, sem partir de uma leitura romantizada das adversidades enfrentadas por jovens negras e negros, compreendo que a luta e a transformação no/pelo espaço da universidade, a partir da perspectiva coletiva das múltiplas possibilidades de existir, requerem a quebra do silêncio diante das condições precárias que atravessam suas experiências. Essa articulação é desenhada a partir dos vínculos com as pessoas e os lugares, como narrado por Cláudia (figura 14) ao mobilizar redes de apoio para continuar sua formação acadêmica e ao campo de força em que seu corpo está subordinado.

21 Disponível em: <https://tinyurl.com/yc8z8t9p>. Acesso em 26 dez. 2024.

Figura 14 - Recorte da carta digitada por Cláudia

Tive que pedir para sair do trabalho e fui estudar, chegando lá é você tem se virar sozinha pergunta aqui, pergunta ali! Pra ir todos os dias pra faculdade, tenho que estar de pé às 5h da manhã, tenho que andar 30 minutos até o ponto, pra pegar um ônibus que me dar uma carona até o portão da faculdade, e pego o circular da UFRB, costumo dizer que é um anjos que deus colocou no meu caminho, que me ajuda alguns dias na semana a economizar na passagem da van até cruz das almas.

Fonte: acervo de pesquisa

As experiências cotidianas de Cláudia demonstram como as expressões de violência às quais está submetida, se legitima e se ampara na própria institucionalização da universidade, ou melhor, na insuficiência de políticas públicas ao não levar em consideração as diversas realidades sociais dos estudantes. Acrescenta-se, ainda, que o corpo de Cláudia está disposto a uma utilização econômica em função de seu curso ser integral e requerer dedicação exclusiva para atender as demandas de sua formação acadêmica em detrimento de suas necessidades de cuidado pessoal e outras atividades sociais, inclusive, de trabalho.

Avançando na análise, a figura destacada abaixo (figura 15), ressalta como o gênero atravessa as condições de permanência universitária de Beatriz, dividindo-se entre o cuidado monoparental de sua filha, as tarefas domésticas e o estudo. Mas não somente, como o gênero e a raça, de forma explícita, moldam os diferentes ambientes em que seu corpo estará implicado.

Figura 15 - Recorte da carta escrita à mão por Beatriz

conheci e vou...
inscrição na UFRB, me tornando estudante.
Foi desafio o tempo disponível, pois tenho uma filha de 7 anos, que estuda de manhã, no mesmo horário que eu estudo, é preciso ser organizada pra dar conta da rotina e ainda estudar. A vida acadêmica é outra realidade do mundo, onde faz o estudante se questionar e buscar respostas além do que o senso comum, através de pesquisas levantando hipóteses até chegar no conhecimento, todo conhecimento tem vestígios e a pesquisa é fundamental assim como as vivências, também no meio acadêmico e na sociedade. No ensino médio, não foi passado as normas, nem nada parecido com a Universidade, tanto que eu não sabia nada sobre ABNT, sobre os estudos acadêmicos, como usar referências citações, e que copiar é plágio.

Fonte: acervo de pesquisa

[Beatriz]: Foi desafio o tempo disponível, pois tenho uma filha de 7 anos, que estuda de manhã, no mesmo horário que eu estudo, é preciso ser organizada pra dar conta da rotina e ainda estudar. A vida acadêmica é outra realidade do mundo, onde faz o estudante se questionar e buscar respostas além do que o senso comum, através de pesquisas levantando hipóteses até chegar no conhecimento, todo conhecimento tem vestígios e a pesquisa é fundamental assim como as vivências, também no meio acadêmico e na sociedade. No ensino médio, não foi passado as normas, nem nada parecido com a Universidade, tanto que eu não sabia nada sobre ABNT, sobre os estudos acadêmicos, como usar referências citações, e que copiar é plágio (Transcrição da carta entregue a autora, 2023).

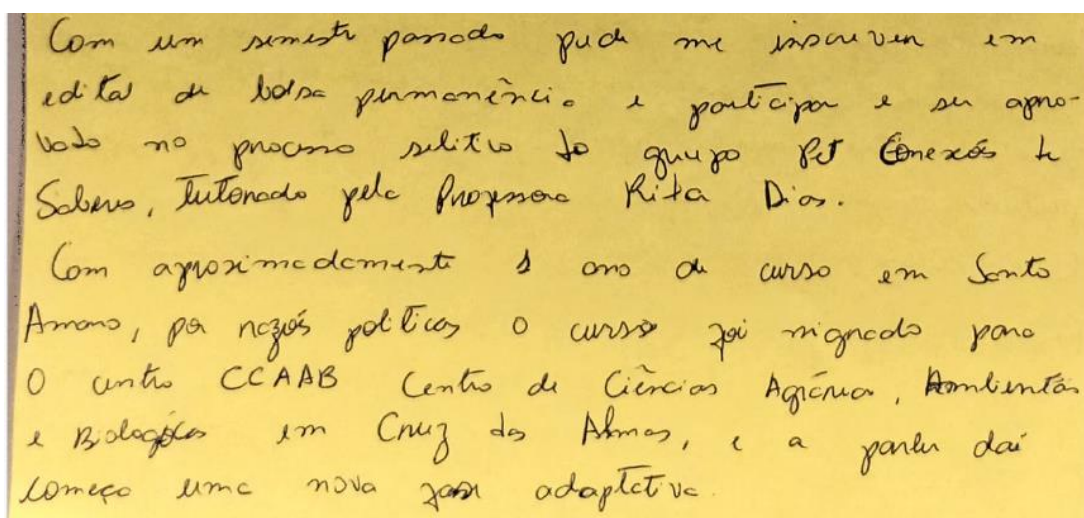
Ao espacializar as experiências de Beatriz, sua condição corpórea vincula-se ao lar e ao cuidado de sua filha, evidenciando como as responsabilidades maternas e domésticas se entrelaçam às experiências acadêmicas. Tal como Jamile, o espaço da universidade se expande para rearticular seu corpo de mulher negra, universitária e mãe, desarticulando a ideia de universidade restrita às salas de aulas ou seus ambientes funcionais. Ambas as dimensões não estão colocadas em um tempo linear, mas justapostas em múltiplas temporalidades preenchendo o espaço acadêmico.

De acordo com Haesbaert, inspirado em Michel Foucault e na perspectiva indígena e (eco)feminista, o corpo ganha centralidade no jogo das relações de poder, assim como “nos processos de reprodução e controle social” (2021, p. 168). Ainda conforme o autor, é espacialmente incontestável “o confinamento (quando não enclausuramento) da mulher no seu próprio corpo ..., ou que é mais comum, no espaço doméstico ou ‘do lar’” (Haesbaert, 2021, p. 173).

A sobreposição de demandas destacada na narrativa de Beatriz, especialmente ao mencionar o desafio que tem sido organizar o “*tempo disponível [...] para dar conta da rotina e ainda estudar*” faz ver a continuidade de práticas desiguais de divisão social sobre corpos femininos, em especial por ser uma jovem negra. Não obstante, como pressupõe Massey ao afirmar que a mudança requer interação” (2008, p. 90), ao narrar as experiências de aprendizagem acadêmica e o convívio com o outro, tanto do ponto de vista do sujeito, quanto do saber científico, Beatriz sublinha uma tomada de posição, inscrevendo seu corpo na condição de cognoscente, e é o espaço da universidade que configura essa possibilidade.

A próxima figura destacada (figura 16), evidencia também a relação de poder que o espaço acadêmico detém sobre os corpos que por ele transitam. Júlio César narra a mudança repentina do seu curso, deixando de pertencer ao Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), em Santo Amaro, para vincular-se ao Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), em Cruz das Almas.

Figura 16 - Recorte da carta escrita à mão por Júlio César



Com um semestre passado pude me inscrever em edital de bolsa permanência e participar e ser aprovado no processo seletivo do grupo PE Conexões e Saberes, Tutorado pela Professora Rita Dias.

Com aproximadamente 1 ano de curso em Santo Amaro, por razões políticas o curso foi migrado para o Centro CCAAB Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas em Cruz das Almas, e a partir daí começo uma nova jornada adaptativa.

Fonte: acervo de pesquisa

Ao escrever sobre a migração de um centro de ensino para outro, inclusive de uma cidade fortemente influenciada pelo sincretismo religioso entre as religiões de matrizes africanas e o catolicismo para outra marcada pela relação com o agronegócio, Júlio César expressa a exigência imposta para atuar a partir de um outro tempo. Inicialmente adaptado ao CECULT, *campus* de Santo Amaro, a mudança territorial introduz uma ruptura na experiência acadêmica de Júlio César, resultando em um dano material e simbólico, em que “*a partir daí começaram as auto cobranças, a desconfiança e problemas de ansiedade*”.

Sendo o espaço e o tempo dimensões do social, quer dizer, como elementos das nossas próprias práticas sociais, muitas vezes, a partir de determinados aspectos, irá subordinar ou direcionar o indivíduo (Haesbaert, 2021). Essa compreensão se torna perceptível no relato de Júlio ao narrar como o domínio pessoal e acadêmico foram desestabilizados pelo deslocamento de Santo Amaro para Cruz das Almas. Entretanto, é, também, essa indeterminação de fixidez do espaço da universidade que evidencia seu caráter político “*como a esfera de relações, da multiplicidade contemporânea e, como sempre, em construção*” (Massey, 2008, p. 212, grifos no original), logo, permeável a partir daquilo que pode ser negociado em termos de pertencimento.

Nessa via de raciocínio, a tentativa de controlar o espaço, é a tentativa de controlar o corpo. Por essa razão, operar a partir de um conceito de espaço que coloca em causa o jogo das relações sociais que constituem o lugar da universidade, posiciona o conflito como um dado para a mudança. Isto significa que as negociações de lugar como condição do viver junto, exemplificado por Júlio César ao estabelecer familiaridade no “*novo*” centro, envolve os diferentes trânsitos das experiências universitárias e os modos como seu corpo é subjetivado pelo espaço e pelos discursos que o organizam enquanto campo de saber.

Esse aspecto político do lugar, quer dizer que essa geometria de conexões, como argumenta Haesbaert (2021), não está subsumida a fixidez de tempos, “*mas se expande no sentido de uma dinâmica temporal que está constantemente sendo remodelada e reconstruída pelas múltiplas passagens*” que transitam por esse espaço em movimentos espiralados de avanço e contração. Essa mudança de perspectiva conflituosa e relacional do espaço acadêmico em constante negociação pelos(as) *novos(as) universitários(as)*, refunda outra

cena universitária, no campo material e das ideias, sendo central nessa mudança, a coexistência da contradição.

CONSIDERAÇÕES

Penso que o interesse por esta pesquisa se iniciou antes mesmo de sua própria execução no programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O desejo de ver a CAHL sendo cada vez mais ocupada por pessoas do seu entorno, de São Félix e Cachoeira, e a curiosidade de entender o ponto de partida da percepção de corpos impróprios ao espaço acadêmico, desde as primeiras escutas que realizei durante a ação de extensão no Colégio Estadual Rômulo Galvão para meu Trabalho de Conclusão de Curso no Bacharelado em Artes Visuais, em 2016, me trouxeram até este momento da dissertação.

Ao longo da realização desta pesquisa de mestrado, revisei essas escutas dos estudantes do ensino médio, suas inseguranças, a privação de escolha, a desconfiança em suas capacidades, bem como, minha sensação de inadequação ao ambiente intelectual e minhas experiências de raça/racialidade durante a graduação e fora dela. Há de mencionar, que essas escutas não integraram o *corpus* de análise, apenas como elementos de minhas reflexões. Sabia, desde a escrita do projeto para a seleção do mestrado, que queria trabalhar com as questões subjetivas.

Inicialmente, o interesse desta pesquisa estava voltado para refletir sobre as imagens de si e os sentidos produzidos nas práticas sociais, a partir da escuta de estudantes de graduação da UFRB. Contudo, no 2º semestre do curso de mestrado, no decorrer da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Mídia e Memória e paralelamente à execução da ação de extensão direcionada aos graduandos cotistas da UFRB, sob orientação de pesquisa, reformulei o problema de investigação. Passei a abordá-lo a partir dos modos de subjetivação, ao compreender que os processos de inferiorização intelectual e a sensação de “corpo estrangeiro” ao espaço acadêmico, frequentemente narrados durante as escutas, estão imersas nos jogos de poder e nas práticas discursivas que organizam as relações sociais.

À medida que a investigação avança, identifico nas análises que o espaço da universidade, articulado a centralidade do pensamento ocidental/colonial, manifesta de maneira flagrante e, às vezes naturalizado, múltiplas tentativas de disciplina, controle e regulação do corpo, em particular, o corpo racializado. Essa compreensão parte do meu contato com autores do pensamento afrodiaspórico, como Ramón Grosfoguel e José Jorge de

Carvalho, assim como, o pensamento negro e feminista de Grada Kilomba. Estes autores e autora são de grande importância para o modo como olho/observo o ambiente universitário e as experiências constituídas neste espaço, isto é, inserido nas dinâmicas de manutenção das desigualdades e hierarquias sociais.

Minha aproximação à noção de dispositivo de racialidade, desenvolvida pela autora Sueli Carneiro, mostra-se igualmente esclarecedora ao analisar as divisões de raça na sociedade brasileira. Sob esse prisma teórico, como resultado da pesquisa, argumenta-se sobre a existência de um “sujeito autorizado” do/para o conhecimento e de um “sujeito desautorizado” de/para o conhecimento, caracterizando, assim, uma divisão epistemológica. A pesquisa também evidencia a presença de tentativas de controle e regulação do corpo racializado na universidade por meio do contrato racial, normas e valores hegemônicos, hierarquias raciais, do problema de memória e do controle do espaço. Os pressupostos da autora evidenciam que essas experiências de desidentificação à universidade vivida por corpos racializados nas práticas sociais são, inerentemente, coletivas e sociais.

Nesse sentido, embora as experiências analisadas neste trabalho, pareçam individualizadas — e por certo o são, pois, cada sujeito possui sua singularidade no tecido social —, elas estão imersas em um contexto de violência, opressão e apagamento da memória histórica que é coletivo. Ao naturalizar estas expressões da dominação simbólica e sistêmica a partir da operação conjunta das tecnologias de poder e dos mecanismos de colonialidade, retira dessas experiências as características da coletividade, deslocando-as como caráter exclusivamente individual inseridas nas dinâmicas sociais.

Em vista dos argumentos explicitados, o que se apresenta nesta dissertação, é o processo de formulação dos modos de subjetivação dos(as) nomeados(as) *novos(as) universitários(as)* a partir do dispositivo de racialidade e sua disponibilidade no ambiente universitário. Entretanto, como contrapartida a essa hegemonia racial, a partir do exercício de análise, irradia das narrativas de si dos jovens as *figuras de ousadia* enquanto em imagens performativas de r-existência (Haesbaert, 2021), em emergência. Primorosas formas de insurgências a esse dispositivo enquanto saída aos processos de esvaziamento do potencial de vida e existência.

As *figuras de ousadia*, exteriorizadas ao longo da pesquisa, mesmo de modo sutil, se apresentam enquanto prática ética e política, com potencial de fissurar esses arranjos de poder que individualiza o indivíduo e coloca a sensação de “corpo estranho/inapropriado” ao espaço acadêmico como um problema pessoal, cuja responsabilidade é exclusiva do indivíduo. Do

ponto de vista simbólico, as *figuras de ousadia* apontam para a necessidade de um espaço acadêmico pluriepistêmico, comprometido com o bem-estar de todos os seus sujeitos. Estas, ao contornar as barreiras estruturais, evidenciam como as experiências vividas podem ampliar as existências coletivas e o social a partir de outros processos subjetivos e relações de poder/saber.

No decorrer desta dissertação, descrevi meu entendimento sobre os modos de subjetivação mediante as articulações entre memória, corpo e espaço. O caminho traçado buscou se amparar sob o prisma teórico do dispositivo de racialidade, acrescentando espessura a linha argumentativa de Sueli Carneiro (2023) ao incluir as práticas de memória como experiência corporificada (Martins, 2021), o corpo como repertório dos saberes incorporados pela oralitura (Martins, 2021) e o espaço acadêmico como produto e produtor do social (Haesbaert, 2021; Massey, 2008). Essas três dimensões analíticas atuam na pesquisa enquanto articuladores dos modos de subjetivação e as narrativas de si enquanto um meio pelo qual esses processos tomam forma e são apreendidos.

O modo de olhar para os fenômenos sociais desenvolvido durante a investigação, parte da abordagem metodológica da análise cultural inserida no debate conceitual-metodológico dos Estudos Culturais de matriz britânica em Williams (1979; 2007) e latino-americana, em Martín-Barbero (2022; 2023). Esse procedimento metodológico ofereceu chaves analíticas para a pesquisa que intersecciona os estudos de comunicação, raça e educação, abrindo os caminhos para uma mudança de perspectiva do espaço acadêmico e das práticas socioculturais que conformam este espaço, sem, contudo, assumir qualquer verdade universal e uníssona. O esforço analítico centralizou na apreensão dos modos de subjetivação por meio das experiências narradas pelos(as) jovens universitários(as) cotistas, constatando a existência de disputas e de forças hegemônicas entre as relações raciais, sociais e o espaço da universidade, das quais tensiono a seguir.

A hipótese inicial apresentada, pressupunha que as relações entre as práticas de subjetivação e o ambiente universitário configurava-se pelos conflitos inerentes ao espaço da universidade e as dinâmicas socioculturais. De fato, as diferenças que emergem das práticas socioculturais entre sujeito e universidade, produzem modos de subjetivação, entretanto, no caso das experiências analisadas, as relações raciais expressaram-se enquanto eixo central destas experiências e das disputas conformadas no/pelo espaço acadêmico.

Considero, a respeito da hipótese de pesquisa, que a análise da empiria ao incorporar novas abordagens e dimensões conceituais-metodológicas à subjetivação no ambiente

universitário, apresenta algumas pistas que podem ser debatidas e aprofundadas em trabalhos posteriores, especialmente no campo da comunicação para as questões raciais. Em linhas gerais, ao delineamento hipotético, adiciono a dimensão histórica, portanto, sócio-histórico-culturais. Isso porque, conforme argumentam Carneiro (2023) e Kilomba (2019), as questões raciais acompanham os desdobramentos do período colonial, de uma memória colonial, à contemporaneidade, produzindo as hierarquias sociais e as divisões raciais.

Dessa forma, do ponto de vista dos estudos culturais, nomeio os modos de subjetivação enquanto práticas que, ao capturarem o corpo por meio de rearranjos de poder e discursivos que se articulam as temporalidades residuais e dominantes sobre o saber do negro, saber científico e as experiências vividas, fazem ver práticas de si insurgentes. Essa radicalidade intempestiva ao dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023), coloca esse novo ator social, jovens negras e negros, no centro de uma nova cidadania — corporal, sensível, subjetiva e espacial, entre universidade e sociedade, produzindo e circulando outros sentidos na cultura.

Em outros termos, o estudo comprovou que os(as) *novos(as) universitários(as)* têm tensionado outro modo de viver a universidade. É daí que se torna possível constatar que essas múltiplas trajetórias expressas nas narrativas de si, introduzem outros modos de organizar o espaço acadêmico a partir de suas experiências pessoais e outras formas de praticar o cotidiano, desde a produção de conhecimento até as relações subjetivas e corporais. Esse gesto confere novos sentidos ao espaço acadêmico como espaço da vida vivida, bem como, ao reconhecimento dos(as) *novos(as) universitários(as)* nas diversas dimensões da vida em sociedade.

Acerca dos modos de subjetivação, são formulados entre as estruturas que regulam e mantêm o espaço acadêmico e as experiências pessoais expressas nas narrativas universitárias periféricas. Estes estão articulados em camadas, desenhando uma espécie de topografia dos modos de subjetivação no espaço acadêmicos, a saber: o contrato racial ao reforçar o privilégio intelectual branco de modo que somente os racialmente homogêneos se reconheçam enquanto pertencentes ao espaço intelectual; as normas e valores hegemônicos que marginalizam corpos não-brancos nas relações de poder ditando os modos de ser, estar, pertencer e agir no espaço acadêmico; as relações sociais desiguais que acentuam as disparidades socioeconômicas no ingresso e na permanência de sujeitos racializados na universidade; do *problema de memória* ao tentar controlar corpos racializados negando-lhes acesso à memória histórica para que estes não se reconheça como sujeitos autorizados do

conhecimento; e, o controle do espaço em suas tentativas de normatizar e regular os corpos próprios e impróprios para acessar o espaço do conhecimento por meio da conformação da universidade enquanto espaço acadêmico colonizado (Kilomba, 2019) e ocidentalizado (Grosfoguel, 2016).

Entretanto, a pesquisa evidencia que os modos de subjetivação produzidos pelos(as) *novos(as) universitários(as)* não se restringem ao domínio das condutas e a assunção de seus corpos pelo dispositivo de racialidade na universidade. Essas práticas de si se referem a tomadas de posição no interior do discurso e no jogo de poder, orientada por uma ética coletiva negra de resistência, atuando no sentido de escapar da imposição de um modo de ser universal ditado pela lógica eurocêntrica de produzir, legitimar e circular o conhecimento e os sujeitos do conhecimento.

No segundo capítulo, as reflexões apontam para a prática de memória enquanto ambivalente. Atuam enquanto seiva das resistências negras, como pontua Carneiro (2023), e como mecanismo de controle irrefletido da memória histórica. Na intersecção do dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023) e o espaço acadêmico colonizado (Kilomba, 2019), a chave de leitura evidencia que a ciência enquanto instituição de poder, posiciona o corpo negro em uma *cena colonial*, reencenando tantas vezes possíveis com elementos residuais e hegemônicos, o racismo epistêmico e a interdição da existência de sujeitos racializados na universidade.

À vista disso, emerge das análises das narrativas de si a “ousadia”, como elemento inconveniente a estrutura que os interpela enquanto “corpos fora do lugar”. As narrativas de si de Jamile, Beatriz, Júlio César, Rafael e Cláudia, enfatizam que o espaço da universidade ainda reproduz os dispositivos de diferenciação social. As hesitações, como o relato de Jamile ao narrar sua dificuldade em mostrar seu cabelo crespo ou o choro de Cláudia ao narrar sobre sua experiência de ingresso na UFRB, indicam as múltiplas violências simbólicas que o dispositivo de racialidade engendra para corpos racializados.

Em contrapartida, esse agir intempestivo das *figuras de ousadia* performado pelos sujeitos enquanto prática de si na relação com as formas de domínio e controle, fundamenta as disputas e as possibilidades de negociações no espaço acadêmico como lugar de encontro da coexistência. Essa movência nas tecnologias de poder (epistemicídio, racismo, interdições, esquecimento; controle do espaço) que estruturam o dispositivo, explicita a radicalidade e a multiplicidade das *figuras de ousadia*, como, a agência de Júlio César ao tomar enquanto lugar de produção seus marcadores sociais — negro, gay, candomblecista e periférico; o reconhecimento de si de Jamile em sua própria condição jovem, universitária e quilombola; o

corpo em seu lugar de legitimidade narrado por Cláudia ao tomar a posição para enfrentar a distinção levantada por seu familiares.

Ainda no segundo capítulo, a análise da memória enquanto experiência temporal e corporificada (Martins, 2021) parte da apreensão do gesto no âmbito das oralituras, seja nas práticas da escrita ou nas práticas vocais. A interpretação analítica das cartas escritas à mão, atravessa minhas experiências enquanto artista visual, por isso, meu olhar se volta tanto para a relação texto-contexto, quanto para as dimensões sensíveis que aparecem nas cartas, como as marcas no papel, o movimento das letras, a expressividade da escrita, a coreografia das palavras, entre outros. É a partir dessa relação, de um corpo que pensa, uma mão que escreve, grafa e marca o papel, erra-risca-escreve novamente, deixa umidade, as palavras que não seguem uma linearidade, que a materialidade e sua autoria são inscritas.

Este olhar convoca o corpo para o centro das relações entre memória e espaço, sendo este o lugar por onde os(as) *novos(as) universitários(as)* efetuam a apropriação e disputa do espaço acadêmico e dos saberes socioculturais. Esta compreensão parte da percepção de Martín-Barbero (2023) sobre o corpo ser o lugar de percepção, “nosso principal modo de habitar o mundo” (p. 36). Nesse sentido, Martins (2021) é retomada para corroborar com o argumento de que o corpo, enquanto lugar de conhecimento e de memória, se inscreve como agência comunicativa, instaurando especificidades próprias de *espaços-tempos-corpos* frente ao outro e ao poder disciplinar do corpo.

Decorre das análises que a ausência de um fazer-memória afrorreferenciada, ancorada nas experiências e na memória histórica, pode resultar na manutenção de narrativas hegemônicas, na perpetuação da violência contra corpos negros como algo individual, na persistência dos sentimentos de despertencimento, da descrença intelectual e da sensação de “corpo estranho”. Por esse motivo, acredito ser fundamental compreender a construção de memórias para além da relação com a colonialidade, a partir de potenciais articulações entre corpo, espaço e memória inseridos nas dinâmicas sociais, históricas e culturais.

Desfazer essa interrupção de possibilidades de existência, exige produzir outros *espaços-tempos-corpos* possíveis, ainda que transitórios, de aberturas nas construções das histórias únicas. Essa articulação *espaço-tempo-corpo*, a meu ver, foi pouco desenvolvida neste trabalho, mas apresenta um potencial expressivo para ser aprofundada e explorada em pesquisas futuras. No contexto deste trabalho, mesmo que breve, considero que o tempo é a condição da mudança do espaço e o corpo é o modo como ocupamos esse espaço-tempo.

No terceiro capítulo, a partir das narrativas de si analisadas, resulta a evidência de que o espaço acadêmico não é neutro, influenciando nas experiências universitárias e pessoais dos sujeitos racializados. Nesse sentido, as reflexões de Kilomba (2019) e Grosfoguel (2016), sustentam a argumentação de que o espaço acadêmico, configurado por valores ocidentais e coloniais, conforma um projeto de normatização que inscreve práticas de regulamentação para determinados corpos. Em contrapartida, as reflexões de Haesbaert (2021) e Massey (2008) acrescentam alguns pontos de tensão, as quais abrigam a mudança e a contradição como contrapeso a essa perspectiva do espaço da universidade imutável e fixo no tempo.

Compreendo que ao narrarem suas experiências vividas, possibilidades e impermanências no espaço acadêmico, os(as) *novos(as) universitários(as)* convocam velhas e novas configurações. Em outros termos, o que a pesquisa evidencia é que se por um lado o espaço acadêmico emerge das narrativas de si como um lugar que reproduz dinâmicas excludentes e meritórias, por outro, explicita novas formas de ser e pertencer a esse espaço, me permitindo reimaginar outra cena universitária e outro espaço acadêmico. Alinhado a essa mudança de perspectiva, o conceito de r-existência de Haesbaert (2021) auxilia para apreender as formas de resistir e existir ao dispositivo de racialidade.

A reimaginação do espaço acadêmico, passa, necessariamente, pela r-existência expressas nas narrativas de si dos(as) jovens universitários(as) a partir de práticas cotidianas. Isso incluiu a partilha de recursos, como Júlio César traz ao narrar sua experiência universitária e a produção de redes de apoio, como Rafael expõe em seu relato. Pela perspectiva de Massey (2008), o espaço acadêmico nas narrativas é entendido enquanto relacional, implicando corpos múltiplos em múltiplas relações. Além disso, o pertencimento racial e o pertencimento espacial aparecem enquanto mutáveis, pois independem de um determinismo e essencialismo a raça e ao espaço.

Concluo que, a percepção da universidade enquanto espaço relacional que incorpora as práticas sociais cotidianas, é uma das contribuições que a análise evidencia. Essa mudança de rota destaca um deslocamento no modo como a universidade é pensada nas práticas sociais, a partir da dimensão política do espaço e da multiplicidade de trajetórias que atravessam e refazem a dimensão material e simbólica deste. Nesse sentido, apoiada por Carvalho (2023), Haesbaert (2021) e Massey (2008), a nova cena universitária, permeável a partir daquilo que pode ser negociado em termos de pertencimento, flagra o conflito e a contradição enquanto condição da coexistência no espaço acadêmico.

Essa abordagem da universidade enquanto espaço relacional reimaginado a partir de novas sensibilidades e experiências, especialmente as experiências de raça, classe e gênero, me parece ser uma temática para uma próxima investigação do ponto de vista da nossa experiência comunicacional contemporânea. Argumenta-se que, como contribuição ao campo da Comunicação a partir do debate racial e educacional, a originalidade das *figuras de ousadia*, sendo esta dissertação também uma figura de ousadia, mostra-se enquanto uma aposta conceitual que precisa ser estudada e melhor desenvolvida em outros estudos, mas tem potencial analítico-interpretativo para auxiliar outras pesquisas, em contextos diversos, ao operar pela radicalidade da ousadia em que se materialize a gênese da resistência, da agência, do reconhecimento de si e do corpo em seu lugar.

Abrindo os caminhos, novamente, espero que as experiências narradas por Jamile, Beatriz, Júlio César, Cláudia e Rafael, em seus modos de ser e pertencer, viver, disputar e negociar o espaço acadêmico, tragam a ousadia necessária para enfrentarmos as barreiras e limites impostos às nossas existências e as existências de outros grupos minorizados na universidade.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBERNAZ, Pablo de Castro; CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. **Horiz. antropol.**, ano 28, n. 63, Porto Alegre, mai/ago, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/F9NpLCqhy5tzj5GwcHFY86h/?format=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- ALMEIDA, Weber Bruno de; FIGUEIREDO, Angela. Ações afirmativas e ciências sociais na UFRB: tensões e transformações na produção do conhecimento. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 10, n. 26, set-dez, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5957/595774415002/595774415002.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BAHIA, Universidade Federal do Recôncavo da. **Em seus 12 anos, UFRB comemora maioria negra e pobre no ensino superior**. [Cruz das Almas]: UFRB, 28 jul 2017. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- BARBOSA, Amanda. **Elas que se bancam**: uma contextualização radical da mulher negra no pagodão. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.
- BARBOSA, Marialva. Tempo, tempo histórico e tempo midiático: interrelações. In.: MUSSE, Christina; VARGAS, Herom; NICOLAU, Marcos (Org.). **Comunicação, Mídias e Temporalidades**. Salvador: EdUFBA, 2017.
- BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens da Universidade Brasileira. **Química Nova**, v. 30, n. 7, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>. Acesso em: 09 dez. 2024.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Atelier Editorial, 2003.
- CARDOSO, Aila Cristhie dos Santos et al. **Lei de Cotas em debate**: cobertura jornalística nos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo em 2012 e 2022. In: XV Encontro da Rede Historicidades dos Processos Comunicacionais, 2024 (Não publicado).
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do Outro como não ser e como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2023.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.).

Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

FARIAS, Daniel; GOMES, Itania. Fluxos ativistas indígenas: instabilizando a hipótese da guerra cultural a partir de afetos, territorialidades e temporalidades no Brasil. **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 277-308, online, 2021.

FARIA, Ivan et al. Pesquisando juventudes universitárias: as realidades da UEFS e da UFRB. In: MATOS, Daniela Abreu et al. (Orgs.). **Juventudes universitárias: ingresso e permanência em perspectiva**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. Apontamentos sobre ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro. In: MATOS, Daniela Abreu et al. (Orgs.). **Juventudes universitárias: ingresso e permanência em perspectiva**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023.

FURTADO, Lucianna. Presenças negras e a ordem colonial: racismos e resistências no espaço acadêmico. **ECOOM**, v. 11, n. 22, jul/dez. 2020. Disponível em: Acesso em: 19 nov. 2024.

GALVÃO, Patrícia Carla Smith et al. Narrar-se e “pôr em comum”: histórias de vida e comunicação de proximidade. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-58442023134pt> Acesso em: 18 dez. 2023.

GOMES, Itania Maria Mota. Consciência afetiva, modificações de presença e fluxo: comunicação e experiência nos estudos culturais. In.: LEAL, Bruno; MENDONÇA, Carlos (Orgs.). **Teorias da comunicação e experiências: aproximações**. Cachoeirinha: Fi, 2023.

GOMES, Itania Maria Mota; ANTUNES, Elton. Repensar a comunicação com Raymond Williams: estrutura de sentimento, tecnocultura e paisagens afetivas. In: **Galáxia**: São Paulo, online, Especial 1, Comunicação e Historicidades, 2019.

GOMES, Itania Maria Mota; JANOTTI JUNIOR, Jeder (Orgs.). **Comunicação e estudos culturais**. Salvador: EDUFBA, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, jan-abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078/5454> Acesso em: 27 jul. 2023.

GROSSBERG, Lawrence. **Cultural Studies in the Future Tense**. Nova Delhi: Orient Blackswan Press, 2010.

GUTMANN, Juliana. **Audiovisual em redes: derivas conceituais**. Belo Horizonte: PPGCOM/UFGM, 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina, 1a ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO / Niterói : Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, Barbara; SIMÕES, Alessandra Lourenço. Narrativas de si e memória coletiva no Facebook. **Esferas**, ano 12, vol. 3, nº 25, set-dez. 2022. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/13845/11351>> Acesso em: 8 abr. 2024.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

IRIART, Mirela; MATOS, Daniela. Vivência estudantil e os sentidos de estar na Universidade. In: MATOS, Daniela Abreu et al. (Orgs.). **Juventudes universitárias**: ingresso e permanência em perspectiva. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. El futuro que habita la memoria. **Departamento de Estudios Socioculturais do ITESO**, México, 2001. Disponível em: <https://esjatologico.files.wordpress.com/2010/09/el-futuro-que-habita-la-memoria2.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Jovens entre o palimpsesto e o hipertexto**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2023.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, (26), p. 63-81, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 25 out. 2023.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: Uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2008.

MATOS, Daniela Abreu. **Escritas da cidade**: juventudes e resistências nas periferias de Salvador. Curitiba: Apris, 2018.

MORDARDO, Marcos Leandro. O corpo enquanto primeiro território de dominação: o biopoder e a sociedade de controle. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, p. 1-11, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/mondardo-marcos-o-corpo.pdf> Acesso em: 06 mai. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Paulo Jesus de et al. O perfil socioeconômico e a trajetória educacional de jovens da UFRB. In: MATOS, Daniela Abreu et al. (Orgs.). **Juventudes universitárias**: ingresso e permanência em perspectiva. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 04 out. 2023.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pggedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

RIBEIRO, Ana Paula; LEAL, Bruno; Gomes, Itania. A historicidade dos processos comunicacionais: elementos para uma abordagem. In.: MUSSE, Christina; VARGAS, Herom; NICOLAU, Marcos (Org.). **Comunicação, Mídias e Temporalidades**. Salvador: EdUFBA, 2017.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda** [recurso eletrônico]: educação e descolonização. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Renata Nascimento da. **Por uma ética coletiva negra**: os cursos preparatórios para pós-graduação e o tensionamento do dispositivo meritocrático na universidade. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

SILVA JÚNIOR, Antônio Fausto et. al. Dez anos da “Lei de Cotas” no Brasil: da diversidade racial e étnica à diversidade epistêmica. In: FONSECA, Maria Gislene et. al. **Temporalidades e Espacialidades nos processos comunicacionais**. Belo Horizonte, MG: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2023.

SILVA, Taís Lima Gonçalves Amorim; MATOS, Daniela Abreu. Memória, experiência estética e modos de resistência no selo Andarilha Edições: uma experiência no Recôncavo Baiano. **Revista Eco-Pós**, v. 27, n. 2, p. 69-92, 2024. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/28243/15479. Acesso em: 10 out. 2024.

SOUZA, Rafael de Jesus. **Ritos, vultos e símbolos: a educação para o civismo no colégio alberto torres em cruz das almas, ba (1948-1985).** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STEYERL, Hito. **¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto.** Viena: European Institute for Progressive Cultural Policies, 2010. Disponível em: <https://transversal.at/transversal/0311/steyerl/es>. Acesso em: 25 nov. 2024.

TREVISOL, Joviles Vitorio et al. A lei de cotas e as mudanças no perfil dos ingressantes das universidades federais brasileiras. **Sér.-Estud.**, Campos Grande, v. 28, n. 64, p. 155-184, set. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822023000300155. Acesso em 13 de dez. 2024.

VIÇOSA, Raquel et al. Autonarrativas como método de pesquisa: sobre a complexidade de narrar-se. **XI Jornada Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC.** 2019. p. 1-3. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/view/19455>. Acesso em: 15 abr. 2023.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1979.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2007.

ANEXO A - Entrevista com Beatriz, Rafael e Jamile

[TAÍS]: O que te motiva a estar na universidade?

[RAFAEL]: Então, eu sempre tive um desejo de ter um grau superior. Porque, seja pelo conhecimento mesmo, adentrei aqui com esse objetivo mesmo, e história sempre me encantou, né, aprender o passado, as pessoas e porque essas civilizações desapareceram, mas esse foi o primeiro fator que me institui a fazer história, o primeiro elemento, assim, e educação me encanta muito, estar em sala de aula. A docência.

[TAÍS]: Você está fazendo licenciatura?

[RAFAEL]: É, estou fazendo a licenciatura. Inclusive estou estagiando agora. E é isso, estou na última fase do estágio.

[JAMILE]: Eu no caso queria, né! Mas não alcançava. Mas eu achava ... é difícil chegar lá. Aí comecei a fazer o ENEM e eu passei, só que quando eu passei eu fiquei: vou fazer ou não vou? Sei lá, me bateu uma dúvida. Aí eu disse, não... vou fazer! Estou aqui e vou lá. E também conhecer coisas novas, conviver com pessoas.

[TAÍS]: E você Beatriz, o que te motiva a estar aqui?

[BEATRIZ]: Eu sempre quis estudar na UFAM, é a Universidade Federal do Amazonas, mas era muito concorrido e disputado e eu passei através do SISU aqui e a oportunidade de conhecer a cidade, conhecer a Bahia, e vim pra cá por aventura também e conhecer também mais sobre como é estudar na UFRB, um gosto que é de melhoria também, de conhecimento.

[TAÍS]: Rafael por que você está no décimo terceiro semestre (13º)? O que aconteceu no seu percurso?

[RAFAEL]: Traumas. Não sei lidar com meus traumas, questões pessoais, eu não tenho inteligência emocional, esse é o fato principal, e isso envolve questões familiares também, né! E também tem essa questão da pandemia, também me atrasou muito, porque eu concluí todas as minhas disciplinas obrigatórias em 2020, que era o meu prazo limite de graduação, né! Que era nove semestres de histórias, pelo menos era. E aí eu fiquei relutando... insegurança de apresentar o TCC. Fiquei relutando, relutando, indeciso nas temáticas, e aí eu acabei chegando onde estou, é isso.

[TAÍS]: Como vocês se sentem aqui na UFRB?

[RAFAEL]: Eu não tinha real dimensão do que era UFRB. Eu queria passar na Universidade Federal, porque eu sempre tinha amigos que me influenciavam, né! Um deles é Beto, ele dizia: Rapaz passe na Federal porque um nível de formação muito mais qualificada, nem se compara. E de fato é! Só que eu não tinha, eu não conhecia o lado político da Universidade Federal, e aqui na UFRB pelo menos era muito forte esse lado político, e ao chegar aqui, eu tomei um impacto porque eu descobri que era a primeira universidade preta do país.

[RAFAEL]: Aí eu disse, tô na primeira universidade preta do país e não me dava conta que era preto na época.

[TAÍS]: Você não se dava conta? E como foi esse processo de se descobrir preto?

[RAFAEL]: Ah, justamente, a galera política, tinha uma posição política na época, chegou e disse: você é preto!. Porque a minha vida inteira, eu acreditava que eu era como as pessoas me chamavam, né! De moreno. Imagina, a gente vem de um processo de colonização, E aí, aqui que eu me dei conta, eu sou um preto de pele clara. Um negro de pele clara. E aí eu disse: Eu sou negro? E aí eu comecei a fazer essa autoavaliação. E pesquisei, me aprofundei. Hoje entendo, obviamente, mas a época foi assim para digerir isso, por que eu sou preto? É natural os pretos não quererem se reconhecer como preto, pelo simples motivo, **é sacrificante**. Você ter que passar por essa realidade dolorosa do preconceito, então **eles** vão negar essa identidade até o final. E eu inconscientemente estava fazendo isso.

[TAÍS]: E para você Jamile como foi o seu processo? Você também passou por esse processo de se reconhecer negra na Universidade?

[JAMILE]: Pra mim, chegar aqui, né, eu falei, cheguei né. Eu fui percebendo assim que eu quero. Eu posso estar aqui. Então eu tô aqui e pra mim é isso. E, tipo antigamente quando a gente fazia atividades na escola só tinha lá pardo. Não tinha como se declarar preto. E hoje em dia vendo muita coisa, eu aprendi muita coisa e hoje em qualquer situação eu sou preta, me considero preta.

[TAÍS]: E antes você se considerava preta mesmo se autodeclarando parda por não ter escolha?

[JAMILE]: É! Não, não tinha! Acho que era mais a fase de dizer assim: eu, tipo, sou negra, tá?

[TAÍS]: Jamile, foi aqui na universidade que você se descobriu negra?

[JAMILE]: Foi! Começando a ver que quando a gente vai se inscrever em alguma coisa, tem preta. Então é isso. E eu ainda tenho tipo assim uma questão, na questão do cabelo porque quando eu não estou assim enrolado e ele fica lá em cima eu amarro uma bandana. Eu não me sinto segura de usar ele assim.

[TAÍS]: Você ainda não se sente segura com o seu cabelo?

[JAMILE]: Um pouco. Um pouco. Então... Eu tenho que amarrar a bandana, né! Eu ainda não me sinto segura pra deixar assim.

[TAÍS]: E você Beatriz como foi o seu processo?

[BEATRIZ]: Eu me considero preta desde antes, mas eu sei que tem a mistura indígena, né, que eu sou de Manaus. Minha tataravó foi sequestrada na região e se casou. É uma grande mistura, mas eu me considero negra pelas minhas características, pelo o que meu pai é também é negro. Mas lá na minha cidade as pessoas não se declaram assim. Até as pessoas indígena não se declara indígena por causa da convivência, por que eles tem esse negócio de indígena na cidade e tem uma questão aí também da mistura. Várias questões.

[TAÍS]: E você se declarava negra antes de entrar na UFRB?

[BEATRIZ]: Quando eu fazia o ENEM, o SISU, fazia todos os procedimentos, eu sempre colocava lá negro porque era o que eu me sentia. Mas, eu vim me afirmar aqui que eu realmente sou negra. Eu pensei antes, tinha uma ideia assim que negro só era aquele que... o retinto. Tinha dúvida, mas sempre colocava o que me senti.

[RAFAEL]: É uma eterna desconstrução.

[BEATRIZ]: A pessoa se sentir bonita também, né? O que é né o cabelo? Assumir. É uma grande trajetória. Por que isso a gente foi ensinado que cabelo liso é mais bonito. E assumir os cachos. Eu também passei por isso. Cortei meu cabelo, mas não alisei. Eu acho que eu tinha uns 15 anos. Por pressão mesmo, para ficar mais bonito. Foi a primeira vez que eu raspei o meu cabelo também. E aqui eu me sinto mais aconchegada assim em termos de aceitação. Aqui ninguém fica apontando, questionando, não tem tanta pressão como lá em Manaus.

[TAÍS]: Aqui na Universidade, qual o sonho de vocês?

[RAFAEL]: Eu quero concretizar essa minha jornada na escola, no ensino básico. Eu quero ser professor de ensino básico. Eu gosto de ter esse contato com os jovens e concretizar também minha carreira como pesquisador em história. Esses são os meus sonhos assim. Concretizar minha graduação... estou nessa meta. Parece tão distante. Entrar é fácil, sair é um processo.

[JAMILE]: O meu... é concluir a museologia mesmo. E quem sabe amanhã ou depois uma museóloga. Mas eu não pretendo fazer mestrado, doutorado. Quer dizer... Antigamente, antes de entrar aqui, eu queria ser professora, queria fazer graduação, mas o curso muito longe, aí eu não sei.. eu não me vejo saindo daqui de São Félix. Eu queria ser professora mesmo. Alfabetizar. Inclusive eu tenho uma tia minha que é professora, já é aposentada.

[BEATRIZ]: Eu não digo que é um sonho, mas eu quero continuar estudando. Depois daqui, eu quero fazer outros cursos. É ... não pra ser professora, mas pra mim ver o que eu realmente gosto. Porque eu estou em museologia, mas ainda estou em descoberta em qual área. Se é de história, história da arte... o que eu realmente quero. Ainda tenho essa dúvida. Eu estou no 3º semestre, e eu gosto muito de matemática, mas eu estou nessa busca de saber realmente o que eu quero. Mas eu quero continuar. Eu quero continuar estudando, independente de qual seja a área. E conseguir concluir também, né? Então, eu tô nessa luta ainda de descobrir ainda o que eu quero daqui.

[TAÍS]: Como vocês se sentem aqui na Universidade?

[RAFAEL]: Eu vou falar dois momentos da minha vida. Na época que eu cheguei aqui, quando eu entrei, eu cheguei conservador. Minha mente era de direita, biologicamente falando. Então, nessa fase era muito desconfortável estar aqui. Inclusive, na residência que eu morava com PR, cursando com essa galera. Nossa... E essa galera contribui muito pra minha transformação. Mas no início, eu pensava assim, eu estou no ninho de esquerdistas. Eu fiquei assim... E aí, hoje, o meu desconforto é com essa geração que é distante. E eu estou deslocado porque eu já era pra ter me formado, entendeu? É como se eu não tivesse finalizado um ciclo. E ainda mais esse contato com essa geração que chegou de historiadores, né? E há um distanciamento... E, ao meu ver, isso é geracional, na verdade. Porque quando eu cheguei aqui... você lembra?

[RAFAEL]: Se quando eu cheguei aqui era muito fértil isso, imagine na época que você chegou aqui. Havia os grupinho, né? Em cada lugar os debates políticos. Hoje é uma geração muito despolitizada. E isso também está gerando um grande desconforto. É isso.

[TAÍS]: É assim que você se sente atualmente?

[RAFAEL]: Hoje sim.

[JAMILE]: Tem hora que... um pouco assim deslocada, às vezes enturmada. Porque assim, eu sou uma pessoa difícil de lidar, eu sou muito fechada. Pra você arrancar um sorriso, demora muito. É porque eu sou cismada... um pouco desconfiada. É por que não querendo se vitimizar, mas assim, na época da escola, eu sofria muito bullying. Eu nem sabia que era isso. Que era o bullying. Era muito, muito mesmo. Ai tipo, tem criança que chega em casa eu passei por isso hoje. Só que eu não, eu guardava. Ia hoje, ia amanhã, ia passar por isso tudo de novo. Então eu fiquei nessa. E eu acho que isso é uma arma mesmo. Isso é uma defesa. Eu sou muito fechada. Aí, às vezes, tem professor que pode julgar: fulana é metida. É uma defesa minha mesmo. Eu fico um pouco desconfiada. Eu já fiz terapia antes. Aí hoje em dia, eu tenho uma defesa assim... que eu coloco assim dentro de mim... não é comigo, não é com você. O mundo não gira entorno de você, então siga. Eu acho que é isso. Eu tento ficar assim.

[BEATRIZ]: Ah, mana, eu procuro separar, mas, às vezes, não dá. Às vezes, eu surto aqui, mas, assim, o surto é de conversar, às vezes, eu surto em casa. Às vezes, eu converso com uma pessoa. Tento, assim, porque aqui na Universidade é bem diferente. As pessoas são muito, assim, sensíveis e explosivas. Às vezes, tu senta e a pessoa desabafa. Tu não conhece nem a pessoa. Eu acho que todo mundo aqui precisa de um auxílio psicológico aqui na universidade, independente de quem seja. E, às vezes, eu tento ser uma pessoa calada e observar mais do que falar porque, às vezes, o que a gente fala interfere muito na vida dos outros. E eu estou tentando me controlar. É muita informação, na verdade. E eu, às vezes, não sou muito sensível. E eu também já fiz terapia. Quando cheguei aqui, eu fiquei muito louca. Assim, choque de realidade cultural. Eu falava e a pessoa falava. Também, viver isso na universidade não é fácil, conviver com pessoas com um pensamento tão criativo e diferente também, né? Forma de pensar diferente. É complicado, mas eu sou toda bem policar. Entendeu?

[BEATRIZ]: Não levar muito problema pro emocional também. As pessoas também estão atarefadas, excesso de matérias... deixa muito as pessoas assim... nossa eu estudo, trabalho, tenho filho, tenho isso, tenho aquilo. O compromisso deixa as pessoas assim nesses estados de confusão mental.

[TAÍS]: Para vocês, a quem se destina às universidades?

[RAFAEL]: Como o CAHL perdeu esse lado político, a Universidade em geral ela é construída para um grupo específico, e a gente sabe qual é esse grupo. O CAHL, no início, cumpria até esse papel de incluir o povo preto e indígena, né. Mas, você está falando a Universidade no sentido geral ou específico?

[TAÍS]: No geral.

[RAFAEL]: No geral não é para todos. A verdade é essa, infelizmente. Tem cor e a gente sabe quem são, né. Brancos, né, pra eles. A gente está aqui de ousado, na verdade.

[JAMILE]: Eu acho que eu estando aqui, né, sendo ousada, eu acho. Eu acho que é para todos. Eu tô aqui, eu posso tá, eu quero tá mesmo que pra alguns não seja certo. Sei lá. Mas eu acho que é pra todos! E é isso!

[BEATRIZ]: Eu acho que depende, porque pode ser estudou bastante pra tá aqui e pode ser também para quem teve oportunidade, a sorte de conseguir entrar aqui. Que nem todo mundo tem essa oportunidade de ter um bom ensino médio, bom ensino fundamental e às vezes por sorte, assim, você pode estudar muito e não conseguir entrar aqui, entendeu? Tem essa questão também, por exemplo, eu terminei meu ensino médio desde 2010, não tive oportunidade de entrar na UFAM, passei em 2015 na UEA pra ciências econômicas, mas eu não pude fazer porque eu tava recém-parida da minha filha, e aí eu tive que passar 8 anos da minha vida me dedicando a família, trabalhando, me sustentando e sustentando minha filha e minha família. E tá aqui, foi uma sorte porque assim, eu fui fazer o ENEM pra fazer um teste pra ver como é que eu tava, pra mim poder estudar e eu acabei passando. E pra mim foi uma felicidade imensa porque assim, não que eu não tivesse capacidade de tá aqui, mas pra mim foi uma vivência, uma experiência muito massa assim. Pra mim foi uma sorte, não sei nem explicar. Mas foi muito bom, ou seja, devia ser pra todos, mas a oportunidade não vem pra todos, porque nem todo mundo tem essa oportunidade de tá aqui, de fazer a prova, de se dedicar, de ter uma boa educação, eu tenho essa ciência porque na época, em 2010, eu estudei muito, fiz o preparatório, estudava em uns grupos de estudos, mas não foi o suficiente pra mim. E aí mudou toda minha trajetória, mas eu acabei vindo pra cá e estou nesse ritmo de estudar
agora.

ANEXO B - Entrevista com Júlio César

[TAÍS]: Você pode se apresentar, por favor?

[JÚLIO CÉSAR]: Então, meu nome é Júlio César. Eu sou estudante do curso bacharelado interdisciplinar em Ciências Ambientais, aqui pela UFRB, do Centro do CCAB. Eu entrei na faculdade em 2018, 2018.2, o semestre. E aí eu fiz três semestres antes de chegar a pandemia. E aí o resto do semestre, aí eu fiz alguns semestres remotos. E aí em 2020, no 2020... No primeiro semestre de 2022, a UFRB voltou às aulas presenciais. Eu não vou lembrar o semestre em curso, porque fiquei desestralizado. Mas aí já estou perto de me formar. Já? E aí me formando em ciências ambientais, eu devo fazer mais um ano, que é na Terminalidade de Gestão Ambiental. Eu gostei de Gestão Ambiental e Geografia, mas por me identificar mais com gestão, eu vou para a Gestão.

[TAÍS]: Você escolheu ir para Gestão Ambiental? Você está no seu último semestre?

[JÚLIO CÉSAR]: digamos agora, né? Formo no semestre especial.

[TAÍS]: Você está no TCC agora?

[JÚLIO CÉSAR]: Já, já adiantei, meu lado. Já encaminhou, já. Só falta matéria pendente.

[TAÍS]: Na sua apresentação, você considera algo importante que não tenha dito antes?

[JÚLIO CÉSAR]: Sim. Eu... Gosto de afirmar, né? As minhas origens. Gosto de afirmar, sobretudo, minha sexualidade, meu pertencimento à religião de matriz africana. Eu venho de uma família que é parte indígena. A mãe de minha avó materna, tem esse lado indígena. E, por parte de pai, minha avó, ela trabalhou muitos anos em fábrica de fumo, né? Aqui no recôncavo. Então, tipo, tem muita influência dessa perspectiva, né? De parte da minha família ser indígena, assim, ser indígena de parte, vindo daquela época da cana-de-açúcar, das peças de fumo. Então, é... A ancestralidade é muito presente na minha vida, né? Pela perspectiva afro-indígena. Então, eu gosto de afirmar sempre essas coisas.

[TAÍS]: Então, se você for se reapresentar para mim, como ficaria?

[JÚLIO CÉSAR]: Bom... Eu diria, né, que eu sou um homem de 30 anos. Nascido e criado na periferia de Salvador. É... Com essa... Com parte da minha família, como eu tinha dito, é Existente de indígenas. Parte do recôncavo. E sou um homem gay. Adepto e iniciado na religião de matriz africana. Ativista. Não só da causa LGBT, da liberdade religiosa também. Mas das causas de gordofobia... Contra a gordofobia. É... Contra... É... O machismo. É... Transfobia. Todas as causas que, ainda que eu não esteja inserido diretamente na perspectiva do meu corpo, de estar associado aquilo. Mas que é importante também eu estar presente nessas lutas, né? Porque a luta, ela não só pode ser vivida pelas pessoas que são majoritariamente daquele grupo. Mas tem que ser uma união. Que é assim que a gente consegue um país mais igualitário, mais é Equin... Equinamismo. equânime.

[TAÍS]: Aqui na Universidade, qual o seu sonho?

[JÚLIO CÉSAR]: Eu acho que o meu sonho é... Hoje seria finalizar minha faculdade. É... Adentrar no mercado de trabalho. Eu acredito que eu tenho um potencial muito grande. E eu vou ter uma formação que vai me permitir, né? É... Ocupar espaços. É... De estar em locais que eu gostaria de estar. Ganhando valores que eu gostaria de ganhar. E também... Eu também. Eu estou também estando feliz comigo mesmo, porque eu estou na universidade... Eu quero seguir na área de gestão, né. Por eu gostar muito da área e também por eu entender que é um caminho a ser percorrido, né? No atual modelo de gestão de nação. Isso, pensar esses empreendimentos, essas... É... Tudo hoje em dia você tem que pensar também com viés ambiental. Porque as mudanças climáticas estão aí, o Brasil é um país que está desmatando muito. muito, está tendo muitos conflitos socioambientais, muitos problemas de impactos e de danos ambientais irreversíveis por falta de gestão dos recursos naturais e de instalação de empreendimentos. Então para que a gente consiga atingir um país que seja socialmente mais igual possível, ambientalmente correto, ecologicamente e também com crescimento econômico, a gente tem que pensar nesses três viés, social, econômico e ambiental.

[TAÍS]: Você falou que a formação vai te dar essa base, você fala no sentido daqui dessa formação na UFRB?

[JÚLIO CÉSAR]: Sim, eu acho que durante toda minha trajetória eu adquiri muito conhecimento das áreas mais variadas possíveis. Eu enquanto futuro gestor ambiental, eu acho que eu tenho muito conhecimento das áreas mais variadas possíveis. Então, minha abordagem não vai ser apenas no âmbito burocrático, da legalização, fiscalização, auditoria, porque eu tenho toda uma base de questões de diagnóstico físico, ambiental, social, por aí ...teve um professor que falou assim, não, você não vai fazer gestão ambiental, você tem que ser geógrafo, você tem que estar lá no campo, porque você tem uma abordagem, e seu olhar para essas coisas é muito rápido, você consegue fazer as conexões, você consegue identificar as questões. Então, eu acredito que eu tenha uma boa bagagem, um conhecimento de diversas áreas, e vai agregar e vai fazer com que eu me torne um profissional mais qualificado, mais completo.

[TAÍS]: E como foi para você antes de entrar aqui? Como foi sua transição?

[JÚLIO CÉSAR]: Eu... Eu... Não parei, eu vim de, vim da periferia, né, vim de uma comunidade popular de Salvador, que se chama São Caetano, é um dos bairros mais tradicionais de Salvador, e o estudo para mim, ele sempre foi, não era uma alternativa, ele sempre foi o caminho ideal. Então, por muitos anos eu tentei, fiz ENEM, antes eu tinha muita vontade de entrar no curso de Medicina Veterinária, porque eu confundia muito essa questão de eu amar animais com a necessidade de estar inserido, depois eu percebi que não, só que a pegada ambiental sempre foi muito forte. Eu gostei disso. Eu vou fazer e procurar uma área ambiental. Eu fiz uns cinco anos para Medicina Veterinária e não consegui na UFBA e no primeiro ano que falei que eu vou me mudar, eu passei na primeira chamada.

[TAÍS]: E você veio estudar na UFRB?

[JÚLIO CÉSAR]: E aí eu vim pra estudar, o primeiro semestre, assim, foi muito ruim pra mim, Não assim, na questão assim de adaptação dos conteúdos, né, porque eu acho que eu me adaptei muito rápido dentro da universidade, a dificuldade pra mim foi muito voltada pra questão assim financeira, porque meu curso ele tá agora em Cruz das Almas, mas inicialmente ele foi pra Santo Amaro, eu trabalhei de lá, mas na época eu tava enfrentando dificuldades

financeiras, meu pai, minha mãe, a gente tava assim, sem um vínculo, né, empregatício, então... Então, foi muito difícil pra mim, nessa questão de eu me manter o primeiro semestre na faculdade, eu dividia a casa com muitas pessoas, o dinheiro era muito curto, porque eu pagava o aluguel, eu sobrava pouquíssimo, aí eu passei um semestre todo, basicamente, comendo arroz e ovo, e às vezes eu fazia uma batata, assim, era arroz, ovo, e uma abóbora... não gosto de cenoura, né, e eu passei um semestre todo comendo só isso, porque eu não tinha dinheiro pra comprar outra coisa, era o que dava, eu comprava placa de ovo, aí era dois ovos por dia, e arroz que durava mais tempo, porque eu não comia muito, então a parte financeira foi realmente muito complicada, porque você se vê numa situação que você. Você pode ter o seu tempo, né, quando a barriga dói, você não tem força pra... Não tem força pra fazer nada pra continuar. mas assim, eu sou grato muito grato a Deus, aos meus orixás porque ainda com o pouco eu não passei fome ainda que eu não comia o que queria ou que tivesse variedade de alimentos no meu armário eu tinha o pouco que era possível eu me alimentar e estar dentro da universidade mas assim, é uma experiência que acho que nem todo mundo conseguiria passar se você não tiver uma perspectiva muito de olhar, não, eu quero isso e você tiver uma força.

[TAÍS]: O que você passou te transformou de alguma forma?

[JÚLIO CÉSAR]: total, total porque eu cheguei na universidade, não digo assim com a vida boa mas assim, eu digo que eu cheguei na universidade eu não tinha aquela preocupação de meu Deus do céu, não vai ter isso na minha casa hoje porque graças a Deus, os meus pais eu trabalhava também, nessa época da faculdade eu não estava trabalhando mas quando eu não estava trabalhando os meus pais, eles sempre preocupam de tudo então assim, a gente não passava dificuldade nesse ponto e aí quando você se vê em uma situação que você tem que abdicar das suas coisas para estar na universidade é complicado, mas eu eu tirei de letra assim, sabe porque eu estava tão focado naquele momento que achei que nada me abalaria eu acho que o pior pra mim foi o conflito essa adaptação de morar numa casa com mais 5 pessoas e eu não fazer ideia de conhecer, né, todo mundo não se conhecia e pessoas com temperamentos totalmente diferentes com hábitos diferentes com pensamentos diferentes com modo de agir diferente e foi muito ruim essa relação porque imagina, eu vou te contar que você bota um monte de gente lá e sempre dá merda, né? então acho que a minha maior dificuldade foi a adaptação nessa rotina de estar convivendo com outras pessoas que não eram do meu ciclo entendeu? mas assim, as outras coisas, eu me coloco nesse seu lugar de perceber outras situações sabe? eu tive o privilégio de ter o pouco mas tem pessoas que não tem nada porque isso é uma falha das políticas de assistência estudantil da universidade de você, por exemplo quando eu cheguei na ufrb, não sei que tem bolsas e tal, não sei o que, mas a pessoa falou olha, o edital sai em um semestre correspondendo ao outro aí, por exemplo, quando eu cheguei tinha acabado de rolar um edital aí eu não podia aí, quer dizer, eu tenho que esperar fazer um semestre a Deusdará, pra no próximo eles abrem pras pessoas que já entraram quando, na verdade, isso aí deveria ser de forma automática a gente vai abrir o edital a partir do momento que é o edital o edital é o edital do clube os novatos já tiverem hábitos a participar do edital já tiverem um vínculo com a UFRB e a quantidade de pessoas que eu observei que desistem da faculdade da universidade por conta do incentivo, da dificuldade financeira é muito grande eu notei que em Santo Amaro não tanto porque Santo Amaro tem eu falo centro em si, né tem uma pegada muito de abordagem comunitária, né os estudantes se ajudam é muito comum que um dê abrigo pro outro e tal coisas que aqui eu já não percebo, mas cada um por si então se você não tem, você vai pra casa, sabe e em Santo Amaro não perceber que de fato tinha pessoas que não tinha nada pra comer não tinha nem onde ficar e aí a pessoa fala, não só fica uma semana comigo, outra semana e a pessoa é lerdão nesse barro até conseguir a bolsa tem

um menino mesmo que eu sempre dou forças a ele e ele já passou por umas três residências e ele fala é horrível eu não consigo me concentrar tanto na aula porque imagina eu como hoje, mas eu não sinto pouco porque eu dependo de alguém pra me dar comida sabe e é horrível isso é horrível mesmo.

[TAÍS]: Por que você falou que a educação não era uma alternativa?

[JÚLIO CÉSAR]: porque eu acho que as pessoas quando pensam na formação de conhecimento, nesse vínculo, nessa entrada na universidade pensa como uma opção sabe tipo eu vou é uma das opções que eu tenho eu entendo que você se profissionalizar você buscar uma área de conhecimento seguir nela ela é extremamente o caminho porque é através do estudo do conhecimento que você consegue fomentar sua autonomia seu protagonismo perante a universidade e a e a sociedade porque eu entendo também que a universidade não é só um método de adquirir conhecimento profissional eu acho que um ambiente também de formação pessoal.

[TAÍS]: Qual a relação da formação acadêmica com sua formação pessoal?

[JÚLIO CÉSAR]: a universidade ela entra na minha formação pessoal com características acho que muito de potencializar os meus pontos principais de fomentar o que eu tenho de melhor e às vezes deixar de forma de forma clara o que eu preciso melhorar enquanto profissional enquanto uma pessoa que precisa lidar e ter vínculo não sei como é que se diz a palavra você está presente com outras pessoas interação interação isso então acho que me ajudou muito nessa questão de entender que os locais tem pessoas diversas e eu tenho que conviver da melhor forma possível e eu tenho que conviver da melhor forma possível respeitando todas e esperando todos sendo respeitados e entendendo que cada um tem ali seu espaço eu acho que isso eu levo para a vida de você respeitar o espaço do outro de você viver em comunidade porque é muito diferente você viver em um ambiente familiar você estar presente com amigos e tal e você estar convivendo com pessoas que que você... pessoas diferentes pessoas que tem ideologias, pensamentos e isso é um aprendizado para você para você entender como se dessas interações sua com as pessoas que você precisa melhorar como que você pode fazer para que a convivência seja mais harmônica sabe então acho que sei lá acho que é isso na formação pessoal assim acho que a universidade contribuiu com isso de eu conseguir melhorar a minha adaptação a pessoas que não estejam na minha zona de conforto.

[TAÍS]: Você poderia falar mais sobre a questão da autonomia?

[JÚLIO CÉSAR]: autonomia quando eu falo é de você ter o seu próprio protagonismo porque acho que a universidade fomenta muito isso de você ser o seu dono de si de você ter a perspectiva do que você quer para você e a partir daí você mesmo traz o seu caminho por exemplo o próprio TCC é um dos exemplos de você pensar o que você quer trabalhar de você buscar o seu referencial bibliográfico de você meter a mão na massa o TCC nada mais é um trabalho de curso mas nada mais é do que um trabalho extremamente pessoal sabe com seu interesse isso então fomenta muito o protagonismo e a sua individualidade porque eu não sou filho ainda tem pessoas que chegam na universidade extremamente tímida e tal e aí começam a adquirir segurança para falar em público e tal e isso vai ajudar diretamente no ambiente externo porque as pessoas vão conseguir lidar melhor com as situações ter mais interações sociáveis acho que ajuda muito nessa questão.

[TAÍS]: você falou sobre ser dono de si. Você é dono de si aqui na universidade?

[JÚLIO CÉSAR]: Eu sou dono de mim aqui na universidade e em qualquer lugar.

[TAÍS]: O que te motiva a estar aqui?

[JÚLIO CÉSAR]: você fala assim dentro da universidade?

[TAÍS]: Também, pois estamos sempre sendo atravessado por outras questões que a gente acaba trazendo para a universidade.

[JÚLIO CÉSAR]: eu acho que o que me motiva aqui na universidade é o meu desejo de cada vez mais adquirir conhecimento eu tenho essa sede de saber das coisas de me aprofundar principalmente no que eu quero eu nunca estou satisfeito eu quero me aprofundar né. então eu acredito que a universidade para mim né é uma mesa cheia de alimentos que obviamente seria o conhecimento de eu chegar de eu estar com fome de eu chegar e comer bastante e sair satisfeito mas depois de algumas horas já estar com a minha barriga vazia de novo para aprender mais coisas então eu acho que a universidade é isso mas claro que tem a universidade não é um mar de flores né. como você falou tem questões que nos atravessam por exemplo ainda que eu tenha um desejo muito grande de aprender de usar na universidade lidar com as questões mentais é muito difícil você lidar com ansiedade você lidar com as vezes quando você está em um período que você tem o TDAH né que é aquela mais alta então você tem dificuldade de se concentrar de produzir e isso por muito tempo torna-se um sabotador da gente de entendermos que não temos legitimidade de estar naquele espaço as vezes que não somos merecedores ou que muitas das vezes a gente não é capaz de estar ali sabe isso é sabotado isso é criado pela nossa própria mente, com base nos nossos transtornos nas nossas dificuldades de lidar com as nossas emoções e tudo o que nos atravessa né eu principalmente eu acredito que para mim é mais difícil mesmo lidar com as coisas de ansiedade quando eu fico muito ansioso por coisas que é oriundo da vida nem é da faculdade coisas de sério e aí eu acabo trazendo para a faculdade isso o que é inevitável.

[TAÍS]: aqui no ambiente da universidade existe algum tipo de conflito por você ser e pertencer a uma religião de matriz africana?

[JÚLIO CÉSAR]: um eu nunca percebi assim o que aconteceu. não é sempre que eu estou de maneira que muito clara que sou pertencente de religião de matriz africana né por exemplo as vezes eu venho minhas contas as vezes eu venho com um anjo na cabeça que é aquele pano né e eu nunca percebi assim se falaram eu não estava ciente eu não ouvi mas assim eu nunca sofri nenhum tipo de racismo de não de racismo de tolerância religiosa não e as pessoas não criticam nem elogiam nem fazem crítica é é ruim né as pessoas simplesmente coisa mas em Santo Amaro é por ser uma cidade muito muito forte nessa questão de ter candomblé religião de matriz africana é muito comum que dentro da própria universidade lá do centro se promovam ações que tragam esse o público né a comunidade é de terreiro entendeu isso por exemplo a posse da da diretora de centro Rita Dias contou com um babalorixá pai Pote que é o maior pai de santo de lá contou com rodas de capoeira contou contou com pessoas cantando cantou pra orixá e tudo então tem uma receptividade muito grande dessa dessa questão e a universidade lá faz muitos projetos de extensão que envolva a universidade e as escolas os centros religiosos então lá eu senti essa potencialização sabe aqui eu não sinto mas também contrapartida não nunca fui discriminado.

[TAÍS]: Houve algum momento em que você teve algum embate entre os saberes adquiridos anteriormente e o conhecimento aprendido aqui?

[JÚLIO CÉSAR]: é do ponto de vista da dentro do meu curso é? eu acho que não porque assim como você fala o embate do que eu aprendi aqui né é na universidade eu acredito que não porque de maneira muito assertiva é os professores tiveram didáticas e abordagens muito boas né claro que teve disciplinas que eu achei assim que não era o que eu esperava do ponto de vista de como eu me sentia de como eu entrei e de como eu saí né porque o acréscimo de conhecimento de bagagem foi mínimo mas assim sempre dentro de uma normalidade do que tá sendo apresentado é e do que é apresentado teoricamente né no plano de curso do que era pra ser feito e do que também é sendo realizado então não teve nada eu não tive esse problema tipo posso dizer tipo ah eu tô adquirindo adquirir teu conhecimento mas não é isso acho que nesse ponto não pelo menos no meu curso.

[TAÍS]: Como você se sente aqui na UFRB?

[JÚLIO CÉSAR]: Eu me sinto bem quando eu tô aqui me sinto bem. Eu não gosto de ter uma rotina tão puxada.

[TAÍS]: Seu curso é integral?

[JÚLIO CÉSAR]: Era! Pegava o componente de manhã e tarde. Aí agora que eu já tô pra formar, eu tô pegando só um período, mas durante muitos semestres tive que ficar assim numa rotina muito puxada. Eu gosto de ter a excelência, eu não gosto do processo cansativo que se dá pra isso porque as vezes eu vinha 8 horas da manhã aí eu tinha aula de 8 às 12. Assim eu parava né 12 horas almoço aí tinha que esperar até 2 horas pra começar mais uma aula aí as vezes essa aula era de 14h às 16h aí tinha que esperar mais 2 horas pra poder ir embora sendo que, por exemplo, se não tivesse essa aula de tarde terminando o almoço eu já iria pra casa as vezes, por exemplo, tinha as vezes que eu pegava a aula tipo era aula de 9h às 12h um exemplo e depois uma de 4h às 6h aí eu tinha que chegar lá e eu tinha que chegar aqui 8 horas eu esperava até 9h pra ter aula até 12h depois eu tinha que esperar de 12 horas até 16 horas pra ter uma aula de 16h até 18 horas então era muito cansativo.

[TAÍS]: O que você pensa dessa distribuição?

[JÚLIO CÉSAR]: eu acho que porque assim quando o nosso curso chegou aqui não tinha sido planejado né que tivesse aqui e o centro tava enfrentando problemas de superlotação de salas de disciplinas para ser apertadas porque tem muitos cursos na UFRB e se a gente for observar não tem muita sala então essa dificuldade né de você alocar salas e porque os cursos principais não os cursos mais antigos eles acredito que por uma forma muito política eles tinham preferência eles escolhiam os horários e tal então acho que meu curso ficava muito com o que sobrava o que sobrava a gente fica, entendeu?

[TAÍS]: Você está sendo assistido pelas ações afirmativas? Desde quando?

[JÚLIO CÉSAR]: Desde 2019.

[TAÍS]: Quanto tempo você passou sem ter assistência estudantil?

[JÚLIO CÉSAR]: eu passei acho que dois semestres. Dois não, um semestre.

[TAÍS]: Você está sendo assistido até hoje? Você colocou que já passou por algumas dificuldades, mas teve mais algumas dificuldades além das que você mencionou? Dificuldade de adaptação, por exemplo?

[JÚLIO CÉSAR]: não! Acho que minhas maiores dificuldades foi a questão financeira que eu te falei que por interferência foi menor do que a minha dificuldade de adaptação foi a dificuldade de adaptação social e quando eu falo social não estou falando dentro da sala de aula porque eu sempre fui muito comunicativo sempre tirei isso de letra né e a dificuldade adaptativa de você morar com pessoas sabe imagina você morar com mais cinco pessoas ninguém se conhece é eu acho é um caos sabe tipo assim é você colocar gasolina e esperar o fogo queimar né porque o problema todo aqui assim não é você não absorve só o que é diretamente pra você às vezes por exemplo você tá no seu quarto mas você ouve um um discutindo com o outro aí você ouve um reclamando então você termina absorvendo tudo aquilo não é só o que é o problema aqui não é só o que é diretamente pra você mas se fosse só o que é diretamente relacionado a você acho que seria bem menor né mas assim você difere do que é do conjunto é exatamente você acaba absorvendo tudo.

[TAÍS]: A quem se destina às universidades?

[JÚLIO CÉSAR]: Pra todos! A universidade ela tem que ser um espaço que acima de tudo tem que derrubar todas as barreiras não tem que se observar cor raça gênero a universidade ela tem que ter um papel também social um papel muito importante de cidadania em uma sociedade que é tão desigual que é tão machista que é tão transfóbica então os espaços da universidade são espaços também de poder porque o conhecimento ali é o poder porque se você observar quando a gente fala por exemplo da população trans, de mulheres cis e travestis por que que a maior incidência dessas mulheres é a forma de ganhar dinheiro é com a prostituição por que que é com a prostituição porque as pessoas ninguém quer dar trabalho pra um travesti ninguém quer dar trabalho pra um transexual então elas saem de casa muito cedo por serem expulsas e é a forma que elas tem de sobreviver sabe então a gente tem uma deputada Erika Hilton que ela é referência que ela é ela vai servir de ainda que ela não tenha tanta noção mas ela vai servir muito de espelho para outras mulheres trans que pensam que aquele espaço é delas e é delas entendeu sim por que a gente não tem tanta mulher preta na política porque foi construído uma narrativa de inferiorização da mulher negra então muitas vezes as mulheres pretas acreditam que são de fato inferiores a outras pessoas né pelo ponto de vista do gênero da cor e é acho que só com a gente dando poder dando voz para essas mulheres para essas trans para essas pessoas gordas para essas pessoas gays que de fato a gente vai aumentar uma sociedade muito mais igualitária e a universidade ainda tem esse papel a universidade ela nunca teve um viés só de fomentar conhecimento quem entende que a universidade é um espaço apenas de formação de conhecimento está extremamente equivocado.

[TAÍS]: E você acredita que a universidade tem cumprido o seu papel?

[JÚLIO CÉSAR]: Eu acho que há passos muito lentos. Tem um caminho a ser percorrido, tem algo já plantado. Mas assim, eu acho que a gente tem que ter o maior protagonismo dessas pessoas a gente tem que ter políticas públicas né que visem não só a entrada dessas pessoas porque você promover a entrada é fácil agora o difícil é você promover a manutenção é você é

tentar minar ao máximo né a evasão dessas pessoas é dentro da universidade porque a gente sabe que quando a gente vai para um recorte socioeconômico é a maior taxa de evasão na universidade são o que? Pessoas pobres pessoas pretas que não são assistidas é corretamente então eu acho que é isso e como, por fim, assim né como é que a gente consegue ou pensar de forma estratégica ou não sei mas como é que a gente consegue dar voz a essas pessoas a mulheres pretas homens pretos para que eles consigam construir outras narrativas que não essas que inferiorizam é eu acho que acima de tudo é a universidade ela tem que entender que esse processo vem da base mas que também é importante que a universidade quando eu falo a universidade o corpo docente também responde como a universidade é entender e criar mecanismo né de é que o corpo docente entenda que esse papel social também é importante porque se você for pensar a UFRB tem um evento calendarizado que é o de novembro fórum 20 de novembro né como é que a UFRB pode pensar em potencializar esse evento mas não só nessa data mas criar projetos criar formas que isso se perpetue ao longo dos anos tem o dia da mulher o dia da mulher latino caribenha como é que a UFRB enfrenta isso como é que a UFRB potencializa isso né de levar também projetos de extensões o mês da visibilidade LGBT como é que a universidade se comporta com isso? não dá eu acho que também a faculdade ela tem que ter uma assistência mais intensiva né de apoio psicológico né acho que se não me engano acho que é um hoje tem um um profissional que atende todo o centro e é pouco você não tem e aquela abordagem é só de ficar no seu gabinete esperando as pessoas quando de fato não aguentam mais ir pra procurar cadê os intensivão cadê os estande essa rotina né de passar de ter de um projeto né mais ações que aí você fomenta essa questão da pessoa de fato não vou procurar uma ajuda eu não tô muito bem às vezes a pessoa nem sabe né que tá passando por isso não sabe é por exemplo acho que é isso aí mesmo acho que a UFRB peca tanto nessa questão né na questão de entregar não eu preciso todo semestre a gente tem que entregar tantos formados pessoas eu acho que isso depende muito da estatística a números a gente tem que lidar com números quanto entrou, quantos nós temos que fazer formado qual é a taxa de retenção qual é a taxa de aprovação quanto não sei o que quando não é só esse formato interessado sabe eu e isso eu quando falo UFRB eu falo hoje eu falo no CCAAB porque de fato o Cecult é um exemplo a ser seguido.

[TAÍS]: O que você está narrando não seria por uma questão de área de estudo?

[JÚLIO CÉSAR]: veja eu tenho essa mesma percepção que você eu não sei pra mim tem um entendimento que passa pela área. Eu vou até um pouco mais além Eu acho que Não é só relacionada com área de estudo. Eu acho que também é a área onde está inserida a universidade, o território. Eu acho que ainda que as pessoas não percebem respinga muito no que é o centro porque Cruz das Almas ele tem um estilo totalmente diferente de Santo Amaro. Enquanto Santo Amaro valoriza muito a questão da cultura da diversidade e aqui você não tem isso. É que você tem uma cidade extremamente ingessada. Quando as pessoas pensam no que é bom para a cidade as pessoas pensam na questão do agronegócio da valorização da Embrapa Então tem muito essa questão do agronegócio dos projetos de espécie da Embrapa falarem muito mais alto e as pessoas acho que os estudantes terminam trazendo muito isso. Para a UFRB essa questão do afastamento eu não sei na verdade Eu sei que é um problema. Mas é tanta coisa enraizada que fica até difícil eu acho que é isso mas eu acho que a área de estudo como você falou ela impacta diretamente mas não é só isso tem mais coisas com certeza tem outras dimensões que precisa de uma investigação. Por exemplo em Santo Amaro nunca vi nenhum estudante chegando com sua moto, com moto que eu até já vi nunca vi um estudante chegando com um HB20. Aqui eu fico besta que o estudante tem carros melhores que os professores.

[TAÍS]: Qual é o público do CCAB? É o mesmo público do Cecult?

[JÚLIO CÉSAR]: Não é o público do Cecult! Aqui você tem cursos Que são majoritariamente de pessoas branca e não é a mesma coisa. O Cecult parece muito focal Aí você vai dizer que as coisas que são igualitárias que não há uma segregação de público há sim. A gente observa isso tem cursos por exemplo que nos seus projetos de extensões as coisas que poderiam ser voltadas para outros cursos de agregar outros cursos como eu participo de diversos, aqui você tem uma condensação de determinado curso mas você tem outros cursos participando com estudantes, com palestrante e tem cursos que são tão fechados no nicho deles que eles sequer permitem outros. E isso para mim é uma maneira de você segregar de você tornar aquilo um espaço limitado para determinados públicos determinando quem pode e quem não pode estar.

[TAÍS]: Obrigada Júlio.

[JÚLIO CÉSAR]: Espero ter te ajudado

ANEXO C - Carta de Jamile

Eu mesma, minha história.

Meu nome é Jamile da Conceição Araújo Conceição, tenho 22 anos. Moro no Sullama Zona Rural de São Félix, comunidade Guilandola. Sempre estudei em escola pública, minha trajetória quando eu era pequena não foi muito boa, porém hoje não sou chamada hoje de racismo, preconceito, uma mulher adulta, ainda tem alguns gostinhos daquela época, porém hoje não sou outra pessoa, e também entendo que tudo que fizerei se configura tudo. Sempre fui essa aluna nunca dei tralhas. Concluí o ensino médio, fiz o enem 3 anos, quando fui no Terceiro ano fiz o curso Museologia, fiz o enem e hoje curso Museologia na Faculdade de UFRB. Quando cheguei na faculdade foi um pouco diferente eu tinha alguns amigos conhecidos para conhecer a faculdade, e tinha preocupações como eu iria chegar lá primeiro dia, fui de repente, calça toda no forro, não tinha ideia do que eu encontraria lá. Hoje estou no 3 semestre não estou mais com uma bolsa que é oferecida pelo governo, para Guilandola, que se chama Bolsa permanência, estudei esse ano para obter o diploma, feito de um ano eu cursando museologia obtive o diploma, aí comi outros documentos, não conseguir.

Este de dentro da faculdade foi Santa
 de frágua, fague se fone pelo fira-
 ceiro não estaria mais lá não. Aí veio
 o fudo de foi, espazo para poder dar
 conta, não que não é fácil não é. Trans-
 salto em um que a prefeitura alugou
 os professores. E a isso veio como fano.
 E eu passei por um episódio dentro do
 Amílus dos professores, logo no início, eu
 estava entrando, aí uma professora falou
 pra mim e disse mais ou menos assim: "o
 favela, ~~Montologia~~ UFRB Museologia",
 parece até Wallagen, não depois de um
 tempo cantando com alguns fessos eu
 fui para pensar o que foi o guiso? Não
 sei se ela achou que eu não seria capaz
 ou alguma outra coisa. Não depois de
 ter pensado eu cheguei a conclusão, que
 não que aconteceu no meu fatorial.
 Hoje faço questão de entrar no Amílus
 de caligo enguida, uma frase que eu
 gosto de falar. Eu fasso estar lá, e
 guiso, não sei se ninguém que irá mudar
 isso. Vou te contar chegar na UFRB e
 se espaz com a escrita diferente, tudo
 o fudo do que imaginei. Dizia que eu
 cheguei como uma criança querendo aprender,
 conhecer tudo. Vou chegar alfabetizada
 sem saber nada e os nomes da ABNT
 e um pouco data mais e memorária.
 minha fermanência lá está que não uma
 coisa simples, isso não é uma coisa
 não forte e não tão desistir. Buse com
 fi em Deus uma Museologia, "diferença
 culturais" isso sempre, conflito "principal-
 mente, não foi nem está sendo uma

conhecer pessoas diferentes, trocar de
opiniões, deixar de fazer parte de isso.
Estou amando a UFRB, mim encontrei
lá dentro. Não sei como ficar só em
casa, eu me considero duas mulheres
em uma. Sou dona de casa e
universitária e hoje sei que posso
ser tudo que eu quiser.

ANEXO D - Carta de Beatriz

Como é a sua vivência estudantil em relação ao ambiente universitário de UFRB?

- 1º Como foi seu Processo de chegada/ingresso na UFRB?
- 2º Como foi deparar-se com o Ambiente universitário, o Conhecimento Científico e as Normas Acadêmicas?
- 3º O que está implicando a sua Permanência na UFRB?
- 4º Você já enfrentou desafios ou conflitos relacionados a diferenças culturais?

Me chamo Beatriz, sou estudante de mureologia ingressei em 2022.1, Mãe de Elizabeth dona do lar, mãe solo. A caminhada foi longa fiz o ENEM e passei no SISU, essa foi a oportunidade de ter a minha Primeira Graduação na UFRB e também viver em outra Região. Em Manaus eu não tinha acesso a internet, um colega chamado José que me ajudou fazer a inscrição na UFRB de modo Online e enviar os meus documentos em PDF. Após a Pré-inscrição, comecei a me organizar e vender tudo o que tinha, a pesar de ter poucas coisas desde uma recente reparação. Minha mãe comprou as Passagens de avião, chegando em Salvador encontrei ele, Ele me apresentou um amigo dele chamado Mate e foi ele que me abrigou aqui em Cachoeira, passei 20 dias na casa de Mate, enquanto isso conheci e Aida foi em busca de casa pra alugar, confirmei a inscrição na UFRB, me tornando estudante.

Foi desafios o tempo disponível, pois tenho uma filha de 7 anos, que estuda de manhã, no mesmo horário que eu estudo, e preciso ser organizado pra dar conta de rotina e ainda estudar. A vida acadêmica e outra realidade do mundo, onde faz o estudante se questionar e buscar respostas além do que o senso comum, através de Pesquisas levantando hipóteses até chegar no conhecimento; todo conhecimento tem vestígios e a Pesquisa é fundamental assim como as vivências, também no meio acadêmico e na sociedade. No ensino médio, não foi passado as normas, nem nada parecido com a Universidade, tanto que eu não sabia nada sobre ABNT, sobre os estudos acadêmicos, como usar referências citações, e que copiar é Plágio,

A insegurança no lado acadêmico, a violência com o Práximo, e não ter acolhimento nem dos alunos e nem da universidade. Se tentei, mas não consegui nenhuma bolsa de estudo, apesar de fazer todas as etapas. Não ter Grêch e nem benefícios Pro minha filha. Se tivesse um restaurante universitário Se facilitasse bastante o tempo e na economia.

Sim, desafios climáticos, pois sou de Manaus-Am, e levo muito quento em comparação a Cachoeiro, a forma de linguagem e os costumes, a questão financeira, que também ~~é~~ não tenho apoio familiar e nem de parentes. O maior desafio é viver em outro estado sem apoio financeiro e nem psicológico vivendo com a insegurança alimentar sendo mãe solo e estudante.

ANEXO E - Carta de Rafael

Sempre almejei ser aprovado em uma universidade Federal e minha preferência era a UFBA, mas acabei por não concretizar esse desejo em Salvador, porém o realizei em uma Universidade Federal localizada no Recôncavo da Bahia a UFRB. Lembro-me perfeitamente da sensação de receber essa informação foi super realizador, pois subestimava minha capacidade justamente pelo fato de ter sido um aluno mediano no ensino médio. A receber essa notícia tive a sensação de ter vencido meus demônios, de ter me redimido, nunca me esquecerei desse dia.

O objetivo agora era ir para “Cruz das Almas” com o objetivo de realizar minha matrícula, preparei todos os documentos possíveis isso incluía os documentos de minha mãe. Confesso que foi algo consideravelmente burocrático e consequentemente desesperador, pois costumava imaginar que não conseguiria organizar todos os documentos a tempo, mas felizmente tudo deu ocorreu como esperado.

Dirigir-me à matriz que se localiza em Cruz das Almas com todos documentos em mãos e os apresentei à instituição. Houve alguns contratempos, mas no final deu tudo certo. Lembro-me que retornei super feliz à Salvador. Passaram-se alguns dias e já estava eu dirigindo-me para a cidade de “Cachoeira” com a intenção de morar, por conta do meu campos se localizar justamente nessa região. O irônico é que nunca havia conhecido Cachoeira antes e de repente estava prestes a morar lá, que irônico, não? Saí de um extremo a outro! Nesse processo de mudança tive como auxílio meu pai que me ajudou com a transferência da mala.

Há algo que necessito falar, antes mesmo de ter feito a matrícula já havia me articulado indiretamente como os rapazes da residência graças a um rapaz chamado Eliseu que já havia convivido nesse espaço. Nossos caminhos se cruzaram, pois trabalhamos juntos em uma instituição escolar. Deste modo, ele consultou algumas pessoas que viviam na residência os sinalizando de minha chegada. Ao me acomodar na residência foi me decepcionando com o espaço por uma série de motivos a começar pela ideologia das pessoas quais afirmavam ser de esquerda, enquanto eu compreendia-me como de direita até então.

Foi um verdadeiro inferno na minha cabeça achava que estava vivendo em um ninho de esquerdistas, isso foi o suficiente para me isolar cada vez mais, pois as conversas com os moradores da residência tornaram-se insuportáveis. Considero esse o meu primeiro impacto negativo que tive em Cachoeira de acordo, é óbvio, a minha mentalidade da época. Foi um verdadeiro processo de adaptação, fiz um verdadeiro sacrifício. Já no espaço de meu campos universitário, CAHL, as coisas foram “menos” tensas apesar de que, a turma qual fiz parte não era tão unida. Como estava com severos problemas por conta do TOC costumava evitar o sorriso, ou mesmo a risada, pois por conta desses transtornos passei a condenar tais práticas. Já o que se refere ao ensino acadêmico, nossa, lembro que fiquei encantado com a riqueza de informação, era tudo o que imaginava. Pelo menos nesse aspecto, as universidades federais definitivamente faz jus ao seu status.

Com o tempo o excesso de informação adquirida na universidade fez com que minha mente adoecesse isso fez com que deixasse de me surpreender. Também passei a perceber uma outra realidade bastante comum nos espaços universitários, a disputa de egos. Alguns dos professores do meu curso manifestam arrogância e muitos alunos também. Todos desejam ter razão o que considero ser uma necessidade estúpida. Essas contradições existentes nos espaços universitários faz com que me sinta extremamente deslocado e desconfortável.

Porém, mesmo com essas incoerências ainda sim foi graças a esse espaço e seus esquerdistas que tanto condenava que pude reavaliar meus conceitos sobre o mundo principalmente do ponto de vista político.

ANEXO F - Carta de Júlio César

Meu nome é Júlio César dos Santos Santos, natural de Salvador (Bahia), nascido e criado no bairro periférico de São Carlos, Condombiense e LGBTQIA+.

Minha história de vida é marcada por inúmeros desafios, sempre com muita resiliência e força, desde muito novo sempre fui ensinado sobre o poder da educação e como ela transforma a vida de quem que os permitem entrar, portanto, sempre enxerguei a educação o caminho certo e não como apenas uma opção.

Durante muito tempo Medicina Veterinária era meu sonho, talvez pelo meu gosto pessoal por pets, e a partir disso tentei ingressar na UFBA no curso de Med. Vet, porém, tentei algumas vezes e não conseguir note suplicante no ENEM. No entanto, sempre tive muito apreço por temas de grande importância ambiental, por isso me inscrevi para cursar Bi em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

O período de adaptação foi muito desafiador, já que a qualidade de ensino das escolas públicas não é tão boa, e ao perceber que existia assuntos básicos de ensino médio que eu sequer tinha escutado falar e precisava entender mesmo que de forma básica para a sucessão

dos componentes curriculares do meu curso, e isso me deixou um sentimento de insignificância e duvida quanto minha capacidade de estar ali.

Pela Universidade estar inserida em Santo Amaro, e eu ser de Salvador, tive que lidar com um local que não conhecia, pessoas desconhecidas, cultura etc, e essa modificação rápida na minha vida foi sentido de forma mais latente quando outros problemas começaram a aparecer, como a dificuldade financeira e os conflitos com outros moradores da república que eu fazia parte.

Lembro-me de como era difícil estar mentalmente bem e preocupado se teria o que comer no resto da semana, passei 6 meses inteiros comendo arroz e

Ovo cozido, mas, isso me fortaleceu e nunca pensei em desistir mediante dificuldade financeira.

Com um semestre passado pude me inscrever em edital de bolsa permanência e participar e ser aprovado no processo seletivo do grupo PE Conexões de Saberes, Tutorado pela professora Rita Dias.

Com aproximadamente 1 ano de curso em Santo Amaro, por razões políticas o curso foi migrado para o então CCAAB Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas em Cruz das Almas, e a partir daí comecei uma nova fase adaptativa.

Santo Amaro sempre foi uma cidade muito aberta, acolhedora e rica culturalmente desde que cheguei para morar, isso me ajudou a criar uma rotina de forma muito natural e que não houvesse tantos problemas de adaptação, e mudar para Cruz das Almas foi mais difícil do que em Santo Amaro.

No começo o semestre em Cruz das Almas pude perceber quão diferente o Centro de ensino e a cidade em comparação ao Centro de Santo Amaro e consequentemente da cidade de lá, e passar por esta mudança em tão pouco tempo foi muito difícil para mim, pois não conseguia render no início o que estava acostumado a

render no antigo Centro, a partir daí começaram os altos cobranças, a desconformação e problemas de ansiedade, e isso perdurou por todo o semestre.

Quando entendi que os dificuldades fazem parte do processo de início de novos ciclos conseguir adquirir auto confiança para vencer adversidades que viesse ao longo do tempo.

Hoje próximo de finalizar o curso consigo olhar para trás e perceber o quanto fui forte e fui fortalecendo a medida que passava pelos diversos desafios, mentais e de ciclos e locais novos.

ANEXO G - Carta de Cláudia

Sou Claudia da Silva Estrela, tenho 27 anos de idade, de cor preta sou de família humilde, filha de Francisca irmã mais velha de Juliana e Andressa, minha mãe é mãe solo, batalhou e batalha-a para nos criar e nos dar uma boa educação, moro em uma zona rural da cidade de Sapeaçu, na localidade do Brito também conhecida como Lagoa Comprida. Sempre estudei em escola pública concluinte do ensino médio no ano de 2013, há dez anos e hoje em 2023 me encontro na Universidade Federal da Bahia.

Sempre quis fazer uma faculdade mas não tinha condições de pagar e já havia feito o Enem, várias vezes sem alcançar o curso que eu queria, já sem perspectivas nenhuma no último processo seletivo 2023.1 resolvi tentar novamente depois de 4 anos. Meu ensino não foi um dos melhores e eu sempre tive muita dificuldade em matérias de cálculo.

Entre os vários cursos que já quis fazer, jornalismo, administração e farmácia, decidi me inscrever para Engenharia Sanitária e Ambiental, mesmo sabendo que era curso muito complicado de tempo integral e por ter muitas disciplinas de cálculo, passei e agora? E a luta começou ter deixar o trabalho para estudar, os obstáculos e as críticas vieram também umas delas "essa faculdade é pra filho de rico, pra filho de pobre é complicado, "como tu vai viver"? " como tu vai te sustentar?" " Vai estudar o dia todo, vai trabalhar que horas?" Uma dessas críticas virou minha motivação diária para mostrar às pessoas que filho de pobre pode sim e deve cursar uma faculdade pública.

Tive que pedir para sair do trabalho e fui estudar, chegando lá é você tem se virar sozinha pergunta aqui, pergunta ali! Pra ir todos os dias pra faculdade, tenho que estar de pé às 5h da manhã, tenho que andar 30 minutos até o ponto, pra pegar um ônibus que me dar uma carona até o portão da faculdade, e pego o circular da UFRB, costumo dizer que é um anjo que deus colocou no meu caminho, que me ajuda alguns dias na semana a economizar na passagem da van até cruz das almas.

Outro desafio é a convivência com pessoas de vários lugares diferentes costumes e hábitos, classe social é bem complicado e chato, pois as vezes parece que não estamos falando a mesma língua, ou que não temos o mesmo objetivo, falo no sentido de trabalhos em grupos as pessoas que moram próximo da faculdade põe empecilhos onde não tem, e pessoas como eu me disponho a ficar o dia inteiro na faculdade pois não tenho o privilégio de ir em casa e voltar ou simplesmente chegar atrasado, em alguns casos chega a ser desleal. Algumas matérias são extremamente difíceis, assuntos que nunca nem se quer ouvir falar, o meu ensino foi um pouco defasado principalmente no ensino médio.

Cheguei no momento em que não tinha ajuda financeira nenhuma por conta de corte nos investimentos do governo, me senti desamparada logo no primeiro semestre, que foi horrível e desafiador, saiu um edital no final de outubro mas não me beneficiou também por que a bolsa transporte não foi ofertada, não foi fácil mas sobrevivi ao primeiro semestre, tem dias que o desânimo até aparece mas não tenho a opção de desistir.

Nada na minha vida veio fácil, venho enfrentando pedras no meu caminho desde o meu nascimento, se demorou 10 anos, pra esta oportunidade de fazer uma faculdade chegar até a me, não poderia em hipótese alguma deixar escapar, eu acredito no deus vivo sou católica ativa e deus está sempre a minha frente me conduzindo, era sonho adormecido, deus tá me

propulsionando viver esses sonhos, e tem umas músicas carrego comigo uma delas diz assim: os sonhos de deus são maiores que os meus, maiores eu posso imaginar, e assim ele tem feito eu só tenho a agradecer a deus os meus familiares, amigos e incentivadores que estão ao meu lado.

Atenciosamente: Claudia da Silva Estrela