



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA RITA SANTOS

**“QUANTOS ALÉM DE MIM”? NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS DE ACESSO À
UNIVERSIDADE DE EDUCADORES NEGROS DO PRAAFRO EM ITABUNA-
BAHIA**

Feira de Santana
2014

MARIA RITA SANTOS

**“QUANTOS ALÉM DE MIM”? NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS DE ACESSO À
UNIVERSIDADE DE EDUCADORES NEGROS DO PREAFO EM ITABUNA-
BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no âmbito da Linha de Pesquisa II Culturas, Formação e Práticas pedagógicas

Orientador: Prof^o. Dr Marco Antonio Leandro Barzano

Feira de Santana – BA
2014

Santos, Maria Rita

S236q “Quantos além de mim” ? narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PREAFRO em Itabuna-Bahia / Maria Rita Santos. – Feira de Santana, 2014.

145 f. : il.

Orientador: Marco Antonio Leandro Barzano.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Santos, Maria Rita

S236q “Quanto além de mim” ? narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PREAFRO em Itabuna-Bahia / Maria Rita Santos. – Feira de Santana, 2014.

145 f. : il.

Orientador: Marco Antonio Leandro Barzano.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa

MARIA RITA SANTOS

**“QUANTOS ALÉM DE MIM”? NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS DE ACESSO À
UNIVERSIDADE DE EDUCADORES NEGROS DO PRAAFRO EM ITABUNA-
BAHIA**

Trabalho apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Marco Antonio Leandro (orientador)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

Prof^a Dr^a Denise Helena Pereira Laranjeiras (UEFS)

Prof^a. Dr^a. Rachel de Oliveira (UESC)

Feira de Santana, 04 de agosto de 2014

Dedico esta dissertação a algumas pessoas como uma das formas de demonstrar-lhes minha gratidão e afeto:

A minha família: meu pai Abelino (in memoriam), que me ensinou quase tudo que sei. Minha boadrasta Dina, pelo inspirador exemplo de vida. Minha irmã Celina, que defende o sentimento como a “coisa mais fina do mundo”.

A minha amiga Livia Jéssica,

Esse texto sintetiza a proteção, o carinho e atenção que ela me demonstrou/a ao longo da nossa amizade:

“Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:

“ Coitado, até essa hora no serviço pesado”.

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor.

Essa palavra de luxo” (Adélia Prado).

Ao meu amigo Well Pires, a quem proponho um trato a la Benedetti:

Se os teus gestos de companheirismo e afeto destinados a mim fossem um texto escrito a ser interpretado, diria que eles estão inscritos no âmbito do indizível, porque as palavras tendem a apequená-los. Assim, tão somente me cabe te propor um trato na mesma medida: “se alguma vez perceber que ao olhar nos meus olhos, não reconhecer o meu amor, não duvide dele, lembre-se de que sempre pode contar comigo. [...]. Quando digo isso, quero dizer que pode contar não até dois, ou até dez, mas contar comigo”. Combinado?

Aos protagonistas desta pesquisa: Adriana, Egnaldo, Gilvan e Wilton, por terem narrado as suas experiências, sem as quais este texto seria: “um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio”.

AGRADECIMENTOS

Pessoas valiosas marcam a minha experiência de vida tornando-a mais alegre e feliz. Nomeá-las equivale a demonstrar o quanto são estimadas. Por isso, quero agradecer:

Ao Ser supremo, onipotente e onipresente, que não impossibilita minhas possibilidades.

.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marco Barzano, pela disposição de me acompanhar nessa empreitada.

Aos meus amigos e amigas que torcem por mim, sobretudo durante a árdua tarefa de cursar esse mestrado: Adriana Silva, Cristiane Vilas Boas, Edeil do Espírito Santo, Fernanda Filgueiras, Gilton Bispo, Graciela Soares, Henrique Amon, Josivaldo Felix, Josy Oliveira, Larisse Andrade, Lívia Jéssica, Lilian Lima, Lucas Oliveira, Lucas Pirôpo, Marciano Macedo, Maximiano Martins de Meireles, Michelle Mansur, Nildinha Débora, Nélia Rodrigues, Rafael Souza, Ronaldo Lima e Well Pires. Sem vocês, esta caminhada não teria sido tão enriquecedora e tranquila.

A Prof^a Dr^a Rachel de Oliveira (DCIE/UESC), pela confiança, apoio e por representar com retidão, competência e dignidade todas nós, mulheres negras, o que muito me incentiva a seguir em frente.

A professora Siomara Castro (DLA/UESC), por ter contribuído para a minha formação na graduação e por me honrar com sua confiança e amizade.

A Prof^a Dr^a Denise Laranjeira, a Prof^a Dr^a Rachel de Oliveira e ao Prof. Dr. Elizeu Clementino, por participarem nas bancas de qualificação e defesa, grata pelas valiosas contribuições.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pelo fomento a esta pesquisa, por meio da bolsa que me foi concedida.

RESUMO

Este texto busca apreender, a partir das narrativas de educadores negros do Pré-universitário para Afrodescendentes (PREAFRO) em Itabuna-Bahia, entre os anos de 2005 e 2011, as implicações dos processos de construção da identidade racial nas experiências de acesso à universidade. Constituem como protagonistas desta pesquisa, quatro ex-estudantes que acessaram a universidade e retornaram ao cursinho como professores, para colaborar com o acesso de outros estudantes. O objetivo principal desta pesquisa consiste em apreender os processos de construção da identidade racial e suas implicações com as experiências de acesso à universidade. Para tanto, caracterizei o PREAFRO como uma experiência de promoção do acesso de estudantes negros à universidade; investigo as implicações dos processos de construção da identidade racial com a experiência do retorno ao PREAFRO como educadores; tento compreender a relação das narrativas de vida com as experiências do acesso à universidade. Como procedimentos metodológicos, optei pela pesquisa (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas das trajetórias de escolarização e acesso à universidade. Para recolher os dados, utilizei as entrevistas narrativas e para compreendê-las me baseio na análise interpretativa-compreensiva. Desse modo, balizei quatro eixos norteadores: trajetórias de escolarização e acesso à universidade; identidade racial e a experiência do retorno. Para tratar da organização, objetivos, público-alvo e colaboradores do cursinho, estudei o “Documento de Princípios” e a ficha de inscrição dos estudantes do PREAFRO para traçar o perfil dos estudantes, ambos intercalados com as narrativas. As experiências narradas revelaram as “maneiras de fazer” diferenciadas do PREAFRO, ao incorporar temas locais aos conteúdos exigidos para o processo seletivo da universidade, considerando as subjetividades dos estudantes, possibilitando uma mudança nas suas percepções sobre si, num processo de recuperação de autoestima e de fortalecimento da identidade negra.

Palavras-chave: escolarização, identidade racial, experiências, acesso à universidade

RESUMEN

Este texto trata de detener a los relatos de los educadores negros de pré-universitario para Afrodescendientes (PREAFRO) Itabuna-Bahia, entre los años 2005 a 2011, las implicaciones de los procesos de construcción de la identidad racial en las experiencias de acceso a la universidad. Son protagonistas de esta investigación, cuatro ex estudiantes que accedieron a la universidad y volvieron como profesores para colaborar con otro acceso estudiantes. O principal objetivo de esta investigación es comprender los procesos de construcción de la identidad racial y sus implicaciones con las experiencias acceso a la universidad. Para tanto, tengo la intención de caracterizar el PREAFRO como una experiencia en la promoción del acceso a la universidad para los estudiantes negros; investigar las implicaciones de los procesos de construcción de la identidad racial con la experiencia de volver al PREAFRO como educadores; entender la relación entre las narrativas de las experiencias de la vida con acceso a la universidad. Los procedimientos metodológicos, elegí la investigación (auto) biográfica, con atención para las narrativas de las trayectorias de escolarización y acceso a la universidad. Para recoger los datos que utilicé entrevistas narrativas y entenderlos basan en el análisis interpretativo-comprensivo, y de ese modo balicé cuatro principios rectores: trayectorias de escolarización y acceso a la universidad; identidad racial y la experiencia de retorno. Para tratar de la organización; objetivos; audiencia y colaboradores estudiaron el curso preparatorio "Principios de documentos" y el formulario de inscripción para los estudiantes PREAFRO para hacer el perfil de los estudiantes, tanto intercalados con narraciones. Las experiencias narradas revelaron "formas de hacer" diferenciadas del PREAFRO incorporando el contenido local requerido para el proceso de selección de temas universidad, teniendo en cuenta la subjetividad de los estudiantes, lo que permite un cambio en su percepción de sí mismos, en un proceso de recuperación y autoestima fortalecimiento de la identidad negra.

Palabras clave: educación, identidad racial, experiencia, acceso a la universidad

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Capítulo 1	55
Tabela 2	Capítulo 2	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEPU – Associação de Educação Pré-universitária

CONSEPE- Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão

CEBs- Comunidades Eclesiais de Base

FASE- Federação dos órgãos de Assistência Social e Educacional

NENNCO -Núcleo de Estudantes Negros, Negras e Cotistas da UESC

PREAFRO – Pré-universitário para Afrodescendentes

PRUNE – Pré-universitário para Negros e Excluídos

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

RESUMO
RESUMEN

INTRODUÇÃO..... 15

OS LABIRINTOS DA PESQUISA: ESBOÇO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA 18

1.1 Caminhos do objeto de pesquisa..... 18

1.2 A questão e os objetivos da pesquisa..... **22**

1.3 Novos caminhos ou novos jeitos de caminhar?..... 27

1.4 Fios de Ariadne que conduzem as histórias de vida 35

1.5 Lugares e protagonistas da pesquisa 36

1.6 As entrevistas narrativas 38

CAPÍTULO II

DESENROLANDO NOVELOS E TOCANDO EM FRENTE **44**

2.1 Cenário de um movimento de resistência negra..... 44

2.2 Pré-universitário para afrodescendentes: nós também somos negros?..... 59

2.3 Táticas de resistência: organização, objetivos, público-alvo e professores voluntários 60

2.4 “Maneiras de fazer” do PREAMFRO 68

CAPÍTULO III

NARRATIVAS DE VIDA DE EDUCADORES NEGROS DO PREAMFRO 85

3.1 Trajetórias de escolarização e acesso a universidade 89

3.2 Quantos além de mim? Experiências do retorno ao PREAMFRO 124

“NÃO ME VENHAM COM CONCLUSÕES” 134

REFERÊNCIAS

ANEXOS

INTRODUÇÃO

“[...] todas as manhãs junto ao nascente dia ouço a minha voz-banzo, âncora dos navios de nossa memória. E acredito, acredito sim que os nossos sonhos protegidos pelos lençóis da noite ao se abrirem um a um no varal de um novo tempo escorrem as nossas lágrimas fertilizando toda a terra onde negras sementes resistem reamanhecendo esperanças em nós” (EVARISTO, 2008, p.13).

O fragmento do poema “Todas as manhãs” traz a noção de resistência que se renova a cada dia. Por isso, escolhi para introduzir questões sobre a ideia de resistência ancorada também nas memórias que protegem os sonhos e esperanças renascidos todas as manhãs para os protagonistas desta pesquisa, os quais narraram as experiências que compõem o objeto deste estudo.

Esta pesquisa, intitulada **“Quanto além de mim”? Narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PRAAFRO em Itabuna-Bahia**, vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS e propõe apresentar uma investigação acerca das narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PRAAFRO em Itabuna-Bahia, entre os anos de 2005 e 2011, tendo como objetivo compreender os processos de construção da identidade racial e suas implicações com as experiências de acesso à universidade. Para tal, fiz esse percurso: a) caracterizar o PRAAFRO como uma experiência educativa de promoção do acesso de estudantes negros à universidade; b) investigar as implicações dos processos de construção da identidade racial com a experiência do retorno ao PRAAFRO como educadores; c) compreender a relação das narrativas de vida com as experiências do acesso à universidade.

A origem desse objeto de estudo está vinculada à minha experiência como educadora no Pré-universitário para Afrodescendentes – PRAAFRO, um cursinho que funciona, desde 2005, em caráter voluntário, para promover o acesso dos estudantes da periferia à universidade, onde acompanho a transformação que essas ações exercem na trajetória desses estudantes. Percebi no trabalho que desenvolvi, em conjunto com outros educadores, que o acesso seria ainda mais difícil, sem a intervenção dos próprios sujeitos, que propõem e executam “táticas” para estreitar a distância entre eles e as instituições de ensino superior.

A opção e a inserção desta pesquisa na abordagem biográfica e a utilização das narrativas de vida como método de investigação devem-se ao seu amplo uso possibilitar tomar

as experiências como eixo estruturante de um projeto de investigação-formação e como prática de formação exigem do pesquisador tanto distanciamento quanto implicação (SOUZA, 2012). Dessa forma, utilizar tais narrativas nas pesquisas das experiências educativas, quer dizer apostar “que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma que os seres humanos experimentam o mundo” (CONNELY E CANDININ, 1995).

As narrativas podem evidenciar as relações entre as histórias individuais, sociais e as ações educativas, mesmo porque o “ato de narrar sua história as instabilidades e incertezas se tornam experiências refletidas” (SOUZA, 2011). Assim, se a educação e seus estudos são formas de experiências, então a narrativa é a melhor forma de representar e entender a experiência, pois o pensamento narrativo é uma forma-chave de escrever e pensar sobre ela (CANDININ& CONNELLY, 2011).

Para recolher as fontes, utilizei as entrevistas narrativas, o documento de princípios do PREAFRO e a ficha de inscrição preenchida pelos estudantes por ocasião da matrícula, ambos disponibilizados para esta pesquisa. Esses documentos foram incorporados como fontes, face às informações serem pertinentes para aprofundar a compreensão sobre a organização do cursinho, bem como para traçar o perfil dos estudantes. As narrativas serão analisadas ao longo de todo o texto. Desse modo, este texto está organizado da seguinte forma:

Os labirintos da pesquisa: esboço da construção do objeto de pesquisa

Essa é uma parte introdutória e apresento a minha trajetória na direção da construção do objeto, justificando e delimitando o caminho metodológico e epistemológico que percorro ao longo da pesquisa. Explano as questões, objetivos de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados na recolha e produção das fontes, seguida da apresentação dos eixos norteadores desta pesquisa.

CAPÍTULO II Desenrolando os novelos e tocando em frente

Esse capítulo trata das condições presentes no contexto onde o PREAFRO organiza as “táticas” de resistência para promover o acesso à universidade. Para tanto, divido o capítulo em duas seções: na primeira, exponho alguns dos mecanismos, considerando o cenário brasileiro, que mantém a pobreza e a exclusão social, da maioria dos negros, em Itabuna-Bahia, município que já foi considerado o principal produtor de cacau da Bahia. Na segunda,

apresento a organização, os objetivos, o público-alvo, os princípios sistematizados no Documento de Princípios¹ do PREAFRO e as “táticas” (Certeau, 2004) de resistência.

CAPÍTULO III Narrativas de vida dos (as) educadores (as) negros (as) do PREAFRO

Na primeira parte deste capítulo, o “foco” está nas narrativas das trajetórias de escolarização até o acesso à universidade. Na segunda, assumo a ideia de Larossa (2011), que a experiência é também um movimento de ida e volta para tratar das narrativas sobre as experiências do retorno desses protagonistas ao cursinho como professores, para contribuir com o acesso de outros estudantes. Compreendo esse retorno como um “evento bifurcação”, ou seja, “o que faz efeito” e exerce um papel fundamental na orientação daqueles que pretendem ingressar no ensino superior, possibilitando mudanças nas suas trajetórias.

Nas considerações, retomo os objetivos da pesquisa e faço uma síntese no sentido de apontar novas possibilidades e novos questionamentos. Trata-se, sobretudo, de abordar as narrativas das experiências de educadores negros, com enfoque nas questões locais, inclusive questionando a exclusão dos negros de alguns espaços, como do sistema educacional. O exercício visa buscar enxergar as contradições, os porquês ainda pouco discutidos e as estratégias utilizadas para manter essa exclusão.

¹ Documento disponibilizado pela coordenação do PREAFRO para esta pesquisa.

1 OS LABIRINTOS DA PESQUISA: ESBOÇO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A mitologia grega narra que Teseu, um jovem herói ateniense, filho de Egeu, rei de Atenas, após ter regressado vitorioso de uma longa viagem, resolve ser incluído no grupo de sete rapazes e sete moças que eram sacrificados anualmente ao monstro Minotauro, (meio touro e meio homem) que morava num labirinto construído pelo rei Minos na ilha de Creta. Este sacrifício era o castigo que Minos havia impingido a Atenas após a morte de seu filho único e herdeiro ocorrido misteriosamente naquela cidade. Teseu prometeu ao pai que mataria o Minotauro e voltaria vitorioso para Atenas. Ao chegar no palácio de Minos, ele conheceu a bela Ariadne, filha do rei, e se apaixonou perdidamente. Ariadne em vão tentou persuadi-lo a fugir para escapar da terrível morte que o esperava certamente no perigoso labirinto. Não conseguindo, deu a Teseu um novelo de fio de ouro explicando-lhe para desenrolá-lo ao entrar no labirinto. Desta maneira, após ter matado o monstro, ele poderia encontrar facilmente o caminho de volta e não se perderia como muitos haviam feito antes dele. O terrível Minotauro acabou sendo derrotado pelo esperto Teseu que cegou o monstro atirando areia em seus olhos e depois o golpeou mortalmente (FIO DE ARIADNE FRANCHINI, 2007).

1.1 Caminhos do objeto de pesquisa

O Fio de Ariadne, como ficou conhecido esse mito grego, narra a história de Teseu, um jovem que encontrou uma maneira de ultrapassar os obstáculos e adentrar um labirinto, alcançar o seu propósito e encontrar o caminho de volta sem se perder. Retomo o “Fio de Ariadne” como uma metáfora para explicar o caminho epistemológico e metodológico que vou percorrer nesta pesquisa, o qual simboliza a ideia de que pesquisar

É algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. Talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo, percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. No meio do caminho, irrompem muitos universos díspares provocadores de perplexidades, surpresas, temores, mas também de sensação de alívio e de liberdade do tédio (OLIVEIRA, 2012, p.279).

Ao me embrenhar no labirinto das narrativas de vida, me encontro suscetível às intempéries e posso encontrar surpresas, que me farão re-pensar, re-ver e ressignificar: imagens, sons, subjetividades, contradições, emoções e inconstâncias, na tentativa de atravessá-lo, considerando as singularidades das experiências. Singularidade que, para Josso (2004), coloca em dúvida os pretensos conhecimentos acerca do outro, que não se encerra em

categorias fixas e aprisionantes. Essa complexa singularidade me levou a encontrar nas narrativas de vida o “Fio de Ariadne”, que ajudará a percorrer os caminhos desta investigação.

Inicialmente, apresento as minhas implicações com este estudo. Até 2001, meus interesses eram outros, morava em Jequié, minha cidade natal, no sudoeste da Bahia, e trabalhava como gerente comercial numa joalheria. Nessa ocasião, a minha irmã estudava na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), fui visitá-la e, incentivada por ela e minha “boadrasta”, comecei a vislumbrar outras possibilidades. A partir de então, optei por morar em Itabuna, junto com elas, assim, me matriculei em um cursinho popular com o objetivo de acessar a universidade, estudei por um ano, participei do processo seletivo e, em 2006, fui aprovada para o curso de licenciatura em Filosofia na UESC, sendo licenciada em janeiro de 2011.

Admito que ingressei na universidade distante dos debates envolvendo as questões étnicorraciais, tampouco faziam parte dos assuntos discutidos no curso de Filosofia. Entretanto, nesse período atuei como bolsista no Programa de Democratização do Acesso e Permanência das Classes Populares na UESC (PRODAPE), um grupo financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), por meio do programa UNIAFRO de Ações Afirmativas para a População Negra em Instituições Públicas de Educação Superior.

Esse programa atuou na universidade, “com objetivo de articular meios e criar condições para viabilizar a democratização de oportunidades no acesso e permanência das classes populares na universidade”. José (2008, p.13). Para tanto, organizavam várias ações, entre as quais destaco o grupo de estudos implantado a partir das necessidades de formação dos estudantes de vários cursos de graduação participantes do programa, envolvendo discussões como: racismo e Ações Afirmativas. A escolha de tais temáticas se justificou porque, entre 2006 e 2007, a UESC foi palco de diversas manifestações por parte dos movimentos negros e outros grupos, interessados na implementação das “cotas”, cuja aprovação nessa instituição se deu no final desse último ano. Essas leituras, somadas às atividades do estágio, proporcionaram outras percepções sobre meu modo de ver e estar no mundo, provocando em mim sentimentos de pertença que me impulsionaram a atuar como professora em cursinhos populares em Itabuna e Ilhéus.

Entre as atividades desse estágio, participei da organização dos Fóruns Pró-Lei 10.639/03², com o objetivo de informar, sensibilizar e habilitar os professores das instituições de ensino da Educação Básica dos municípios circunvizinhos à UESC, para trabalharem com as relações raciais em sala de aula. Essa foi uma experiência muito significativa, porque me aproximou das discussões, envolvendo a prática em sala de aula nessa modalidade de ensino, que é tímida na licenciatura de Filosofia dessa universidade.

Ainda como parte das atividades do estágio, visitei com outros bolsistas as escolas públicas de ensino médio em Ilhéus e Itabuna, realizando palestras para divulgar a Resolução nº 64/06, que instituiu a reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC, destinada aos estudantes de escolas públicas, com um recorte para aqueles que se autodeclarem negros.³ Percebi, aqui, certo distanciamento entre esses estudantes do ensino médio e a perspectiva de ingressar na universidade, indicando que essa é uma possibilidade ainda da ordem do inalcançável ou desconhecido, pois muitos não sabiam da existência de uma universidade pública na região. Nesse momento, as leituras feitas no grupo de estudos fortaleciam os argumentos e ajudavam nas discussões que o grupo fazia nas escolas.

‘ Ao término desse período, junto com algumas companheiras que também estagiaram no PRODAPE, emergiu, em 2007, a necessidade de criar um Núcleo de Estudantes Negros, Negras e Cotistas da UESC (NENNCO), com o propósito de organizar ações para o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial na universidade. E também buscar discutir com a instituição a implantação de uma política para promover a permanência dos estudantes – a maioria deles oriundos de escolas públicas e cursinhos populares organizados para a população negra da periferia –, além disso, incentivar a discussão acerca das questões étnicorraciais. Para tanto, foram organizadas pelo grupo algumas atividades, tais como: dois seminários abertos também ao público externo, com a participação de estudantes de vários cursos de graduação da UESC, que apresentavam comunicações orais com as pesquisas que estavam desenvolvendo sobre essa temática. Contava também com a presença de professores da UESC interessados nessas discussões e que apoiavam o grupo.

Essa aproximação decorre da minha experiência como educadora no PREAFRO, desde 2007, onde percebo a transformação que essas ações exercem na trajetória dos estudantes. Percebi no trabalho que desenvolvi, juntamente com outros (as) educadores (as),

² Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

³ Cf. Resolução CONSEPE nº 64/2006. In: www.uesc.br/prodape/res064.pdf

que o acesso seria ainda mais difícil, sem a intervenção dos próprios sujeitos, que propõem e executam “táticas” para estreitar a distância entre eles e a universidade. Para este texto, assumo que fazer uma experiência significa dizer:

[...] que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. [...] “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (LARROSA, 2002, p.25).

Nesse sentido, essa experiência me interpelou, me alcançou, me transformou, ao entrar em contato com os estudantes desde o período de inscrição no cursinho, antes do início das aulas, que acontece anualmente no mês de março. Nesse momento, participo também como coordenadora e eles preenchem uma ficha com algumas informações relevantes para organizar o perfil racial e social, incluindo escolaridade e renda familiar, cor, ano do término do ensino médio, tentativas de ingresso na universidade, entre outros. Quando começam as aulas de Redação, ministradas por mim, costumo fazer uma espécie de *Roda de Conversa*, para tentar conhecer as especificidades de cada um e planejar as atividades, considerando as necessidades do grupo com a escrita e interpretação de textos. Em seguida, incorporo as leituras que darão suporte aos debates sobre os temas previamente escolhidos por eles e que estão sendo debatidos nas outras áreas. O exercício consiste em produzir textos em grupos, compostos por três estudantes a partir dessas discussões, com o objetivo de atenuar as prováveis dificuldades com leitura, escrita e interpretação. Nesse processo, adoto a prática leitura-escrita, como uma das maneiras de aperfeiçoar a escrita do texto dissertativo exigido nas provas do vestibular da UESC.

Tratou-se de uma experiência singular com aprendizagens mútuas para além das exigências técnicas da escrita, pois a formação nesse caso se dá também com as experiências compartilhadas pelo grupo. Durante essas aulas, são narrados os sonhos, as limitações, as situações que envolvem preconceito, discriminação, baixa autoestima, são relatos marcados pelas lutas cotidianas e pelo desejo de retomarem os estudos, já que a maioria terminou o Ensino Médio há mais de cinco anos e desde então estão afastados da educação formal. Percebo que o PREAMFRO passa a ser visto como um espaço também de encontro desses estudantes com propósitos parecidos, que formam relações de parcerias e práticas de reciprocidade que os fortalecem para buscar acessar a universidade.

Considero fundamental para minha formação docente essa experiência feita no cursinho, porque trouxe outros questionamentos ainda não respondidos sobre o acesso desse grupo. Assim, ao fazer essa experiência, estou implicada com esse objeto, mesmo porque “o objeto é a continuação do sujeito, uma vez que estamos totalmente implicados em nossos objetos de pesquisa” (SOUZA SANTOS, 2005, p.83). Essas experiências formativas marcadas por essas itinerâncias em diversos espaços revelaram inquietações que me impulsionaram a continuar os estudos sobre o assunto.

Vislumbrei uma possibilidade para essa continuidade quando foi divulgado o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS – Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, convocado pelo Edital Público de 2011.2. Participei dessa seleção e fui aprovada e, com os aprofundamentos teóricos e orientações ao longo do curso, esbocei este objeto de estudo: **As narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PREAFRO em Itabuna-Bahia**, inscrito na linha de pesquisa Culturas, Formação e Práticas pedagógicas.

1.2 A questão e os objetivos da pesquisa

Esse trabalho no PREAFRO me permite dizer que esse cursinho não se limita aos conteúdos do vestibular, pois tem entres os seus pressupostos “uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico”. Gohn, (2009, p.17). Por isso, adota uma proposta de “educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação [...] que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. Freire (1992, p.19). Em concordância com essa proposta, alguns estudantes do PREAFRO que acessaram a universidade, ainda durante a formação inicial nos cursos de licenciatura, retornam ao cursinho como educadores para colaborar com o acesso de outros.

Realizei um levantamento das pesquisas apresentadas nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente, a partir da 25ª Reunião, em 2002, quando os pesquisadores das Relações Raciais e Educação dos Afro-brasileiros passaram à categoria de Grupo de Trabalho (GT) e iniciaram as suas atividades durante essa reunião. Optei por esse GT porque sua produção científica está localizada na área das Relações Étnico/Raciais e Educação. Desse modo, busquei identificar

os estudos realizados sobre a temática e mostrar os caminhos percorridos e os movimentos efetuados pelas pesquisas, no que se refere a alguns eixos, tais como: acesso à universidade, identidade racial e pré-vestibular para negros.

Vasconcelos e Lima (2005), no artigo intitulado “Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo” discute a inadequação de um sistema de cotas baseado na cor da pele, um critério reconhecidamente sujeito a falhas e preconceitos. Dessa forma, esses autores objetivam estimular debates sobre formas diferenciadas de ampliar o acesso à universidade pública.

Esses pesquisadores foram motivados a conhecer a opinião dos estudantes que eram candidatos a universidades e utilizaram, como procedimentos metodológicos, questionários que foram aplicados a 153 alunos de um pré-vestibular inclusivo. De acordo com a pesquisa, apenas 7% dos alunos se declararam negros. Dessa forma, destacam, como resultado principal, os altos índices de evasão dos cursos universitários, indicando que não se pode garantir o acesso, sem oferecer uma sustentação para que o estudante permaneça.

Na pesquisa de Queiroz (2004), intitulada “Desigualdade no ensino superior: cor, status e desempenho”, a autora investiga o caráter seletivo do acesso ao ensino superior no Brasil, levando em conta determinantes econômicos, de cor e gênero. Outros estudos centram suas análises, apenas, nos determinantes econômicos do processo, desse modo, a autora diferencia sua pesquisa ao fazer uma análise do desempenho dos estudantes em dois pontos importantes, quais sejam: o trajeto escolar, status socioeconômico e a cor.

A partir dessa pesquisa de Queiroz (2004), ficou evidenciado que o status socioeconômico e a cor do estudante estão associados ao prestígio da carreira. Assim, as carreiras de maior prestígio, como medicina e direito, estão representadas pelos mais claros⁴ e de status mais elevado. Revela-se, além disso, que as médias mais elevadas pertencem àqueles mais claros e com mais status. A pesquisadora observou também que, na maioria dos níveis de status, assim como para o conjunto da população, os brancos estão melhor situados, já os pretos atingem as médias mais baixas. Esse estudo destaca, ainda, que a escolaridade do pai tem efeito sobre o desempenho do estudante, mostrando que entre aqueles cujos pais possuem uma maior escolaridade as médias se encontram mais altas.

Na reunião número 27 da ANPED, a pesquisa apresentada no GT 21 por André Augusto Brandão (2004), intitulada “Avaliando um pré-vestibular voluntário para negros e pobres”, teve como objetivo mostrar o resultado de outra pesquisa, que teve como lócus de

⁴ A autora considerou como “claros o contingente formado pelos brancos e morenos e escuros o contingente formado pelos mulatos e pretos” Queiroz(2004)

realização um pré-vestibular para negros pobres que funciona no Rio de Janeiro, apresentando o perfil dos alunos que compõem as turmas de 2001 a 2003.

De acordo com este autor, os alunos foram entrevistados por meio de um questionário, destacando como um dos resultados principais a renda familiar per capita da maioria, considerada muito baixa, segundo a pesquisa, apenas 2,51% destes estão em famílias com renda superior a dois salários mínimos. Além disso, evidenciou-se a baixa escolaridade dos pais dos alunos, entre as mães, cerca de 50% não concluíram o ensino fundamental.

Vale ressaltar, como um dos resultados principais do estudo, que a maioria dos estudantes percebe as cotas como uma “espécie de *apartheid*” dentro da universidade, além disso, afirmam que os alunos que ingressam pelas cotas serão sempre mais cobrados e vigiados em suas notas do que os demais.

O artigo intitulado “Educação e Relações Raciais: Família, Sucesso Escolar e a Percepção de alguns Universitários Negros sobre a Cor”, de Andréia Maria da Cruz Oliveira Amorim (2004), tem como objeto de estudo a compreensão e a análise entre processos identitários e projetos de estudos de universitários negros de dois cursos da UFMT. Desse modo, as autoras fazem uma análise por meio de questionários, para identificar o nível de escolaridade dos pais desses universitários e conhecer a identidade deles a partir do lugar ocupado pela família.

Essas autoras objetivaram conhecer as trajetórias e os projetos de estudos de estudantes negros da UFMT, para alcançar tais objetivos, preocuparam-se com algumas questões, tais como: perfil socioeconômico dos estudantes, tempo que levaram para concluir o ensino fundamental e médio e redes de ensino que contribuíram no processo de ascensão social.

Os estudantes pesquisados constituem um universo de 313 graduandos, evidenciou-se com esse estudo que cada uma das famílias apresenta estratégias para inserir ou manter os filhos na universidade. Desse modo, para Amorim e Muller (2004), foi demonstrado que “Ser negro no Brasil representa ocupar posições inferiores, logo, a questão racial é tão complexa que pertencer ao segmento racial negro significa ocupar determinadas posições dentro do sistema social”.

No trabalho apresentado na reunião de número 29 da ANPED, intitulado “Jovens Negros: Trajetórias Escolares, Desigualdades e Racismo”, Joana Célia dos Passos (2005) tem como objeto de estudo as diferenças no acesso e na permanência na escola, bem como a contribuição para que negros se mantenham em desvantagem nos diferentes aspectos de suas vidas. Dessa forma, a autora investigou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) qual a

importância desse programa para negros e negras, mas também a trajetória de vida desses estudantes.

Passos (2005) apresenta, nesse estudo, uma amostra de 69 jovens que foram selecionados por meio de alguns critérios, como: idade, trajetória escolar semelhante e mapeamento das semelhanças entre jovens negros e não negros. Assim, utilizou uma pesquisa exploratória nos núcleos de EJA da rede municipal de ensino, com o objetivo de identificar o maior número de negros. Para essa autora, é importante ressaltar o termo juventude, pois

A necessidade de falarmos em juventudes, em virtude da diversidade de modos de se ser jovem, o que nos leva a afirmar que um jovem homem negro e pobre vive uma realidade diferente de um jovem homem branco e pobre ou ainda de uma jovem mulher negra e pobre, moradora de periferia e sem escolarização. Portanto, os conceitos que envolvem as juventudes nos colocam um leque de diferentes abordagens (PASSOS, 2005, p.2).

Essa pesquisa mostrou que as trajetórias escolares, especificamente, dos jovens negros, são assinaladas por reprovações e suspensões. Confirmando as desigualdades raciais que compõem os processos de escolarização da população negra (PASSOS, 2006).

O artigo denominado “Educação Superior: a Importância das “Redes de Apoio”, na Trajetória Escolar de Alunos Negros Universitários”, de Castro (2005), foi apresentado na reunião da ANPED de número 28. Essa autora objetivou apresentar o resultado obtido sobre a trajetória escolar dos estudantes negros dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina da UFMT. Dessa forma, alguns aspectos foram destacados nesse percurso, tais como: estratégias desenvolvidas, apoio recebido e desafios enfrentados, tal estudo faz parte de um projeto maior chamado “Mapeando a Cor da UFMT”, do núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação.

Como procedimentos metodológicos, a pesquisa foi dividida em duas etapas: primeiramente, foi realizado um levantamento na primeira ficha de matrícula dos estudantes; após essa etapa, foram entrevistados quinze alunos negros dos referentes cursos e, baseando-se nas entrevistas, foi possível constatar que as redes de apoio tiveram uma grande importância para a realização dos projetos de estudo dos estudantes (CASTRO, 2005).

O trabalho de Menin e Shimizu (2005), apresentado na reunião número 29 da ANPED, denominado “Representações Sociais de Diferentes Políticas de Ação Afirmativa para Negros, Afrodescendentes e Alunos de Escolas Públicas numa Universidade Brasileira”, teve como objeto de estudo as representações que os estudantes universitários fazem sobre a política de cotas para negros na Universidade.

Essas autoras analisaram como as atitudes e representações dos estudantes podem se modificar em função de diferentes tipos de políticas, mas também as diferenças dos alunos negros e não negros em seus níveis socioeconômicos. Assim, tal estudo foi realizado na Faculdade de Tecnologia e Ciências, em São Paulo, o universo da pesquisa contou com 403 estudantes de diversos cursos dessa instituição e, como procedimentos metodológicos, foram utilizados questionários que serviram de base para a pesquisa.

Portanto, os resultados apontaram que os estudantes de menor faixa salarial e negros foram mais adeptos de políticas mais agressivas do que os outros, apresentando que uma posição a favor das cotas é ainda limitada apenas ao grupo favorecido (MENIN; SHIMIZU, 2005).

O trabalho intitulado “Movimentos de Educação Popular: um estudo sobre os pré-vestibulares para Negros Carentes no Estado do Rio de Janeiro” descreve os pré-universitários para negros carentes. Nesse estudo, foi realizado um levantamento e constatou-se a existência de 142 núcleos de Pré-vestibulares comunitários no estado do Rio de Janeiro, dessa forma, o pré-vestibular desenvolve um trabalho voluntário que prioriza o ingresso dos estudantes em Universidades Públicas (DE PAULO, 2004).

A metodologia utilizada foi descritiva exploratória por meio de um questionário aplicado a 76 estudantes desses pré-vestibulares. Vale ressaltar que esse modelo de pré-vestibular busca afirmar a identidade dos sujeitos do projeto, bem como possibilitar a representação social do negro em uma sociedade de “democracia racial”. Dentre os resultados obtidos com esse estudo, é importante destacar o fortalecimento da identidade étnica dos estudantes (DE PAULO, 2004).

Esse levantamento leva a algumas inferências, quais sejam: há um interesse sobre as questões étnicorraciais, em contrapartida, no que se refere aos processos de construção das identidades raciais no âmbito da periferia, para investigar se tais processos se relacionam com o acesso dos negros à universidade, esse interesse parece tímido. Nesse sentido, evidencia-se uma lacuna que exige outros questionamentos, acerca de “quem nós podemos ser”, “como nós podemos representar a nós mesmos”. Hall (2010) levando a outras questões que orientam esta pesquisa, quais sejam:

Como esses estudantes oriundos do PRAAFRO se relacionam com o acesso à universidade? Quais as implicações provocadas pela construção de identidades raciais quando esse grupo organiza ações para ocupar os lugares até então negados? A trajetória por outros espaços de educação levou esses sujeitos a criarem táticas para contornar as estratégias do processo seletivo? Os vínculos de pertencimento construídos nesses espaços podem levar ao

fortalecimento da identidade racial? Como os estudantes do PREAFRO se tornaram quem são e quais caminhos percorreram antes do acesso à universidade? Tais questões me inquietam, diria que foram as companheiras para o esboço da questão de pesquisa: **Existe relação entre os processos de construção de identidade racial com as experiências de acesso à universidade?**

Assim, esbocei como objetivo geral: **aprender os processos de construção da identidade racial e suas implicações com as experiências de acesso à universidade.** A partir dessa perspectiva, tracei os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar o PREAFRO como uma experiência de promoção do acesso de estudantes negros à universidade; b) investigar as implicações dos processos de construção da identidade racial com a experiência do retorno ao PREAFRO como educadores (as); c) compreender a relação das narrativas de vida com as experiências do acesso à universidade.

1.3 Novos caminhos ou novas maneiras de caminhar?

Busco investigar as narrativas das experiências daqueles que me são próximos e com os quais construí laços de amizade. Não pretendo dar-lhes “voz”, aliás, esta pesquisa acontece, justamente, porque essas “vozes” se movimentaram na comunidade onde vivem para organizar modos de resistências para enfrentar os processos seletivos e tentar acessar a universidade. Trata-se de rememorar as suas experiências noutros espaços significativos para o processo de construção das suas identidades, antes de acessarem uma instituição de ensino superior, ainda pouco acessível para a maioria dos seus pares. Ao escutar, transcrever e analisar essas histórias, também fiz um exercício formativo como educadora-pesquisadora, porque trago as minhas experiências, sem as quais essa investigação seria um amontoado de dados distantes da minha trajetória, tornando, como nos dizeres de Souza Santos (p.68), “um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio”.

Nesta investigação, ao assumir também a identidade de pesquisadora, tentarei encontrar novas maneiras de caminhar, de pesquisar as narrativas das experiências de acesso à universidade. Sei, de antemão, que ao enveredar pelo labirinto das subjetividades das histórias de vida, posso encontrar bifurcações, encruzilhadas com várias possibilidades de saída. Quando escolho uma delas, não significa que abandonarei todas as outras, estreitando meu

olhar, mas tão somente que *não vou por aí*, admitindo que não concordei quando me disseram *vem por aqui*⁵.

Entre essas escolhas que exigiram uma atenção específica, está aquela referente ao título desta dissertação, pois penso que o exercício de nomear delimita e me aproxima mais da investigação. Foi um processo demorado e construído ao longo da produção do texto, porque apreendo uma inquietação presente no conjunto das narrativas, o fato desses educadores serem os primeiros e os únicos das suas famílias a acessarem a universidade. Esse ineditismo os coloca na condição de raridade/exceção para toda a comunidade, um dos motivos que os impulsionam a retornar ao cursinho para que outros também possam acessar. Portanto, indagar “quantos além de mim?” Significa que eles se recusam a serem os únicos e se movimentam para que outros estudantes também contornem as estratégias do processo seletivo e ingressem na universidade, para assim começarem a afirmar que da sua comunidade são/serão muitos os estudantes que continuam estudando, pois saber que *“por um bom tempo, serei a única a seguir estudando, para mim é angustiante, chega a ser doloroso, não que esse seja o único caminho, mas acredito que é um dos mais dignos”* (Adriana Silva, *Entrevista Narrativa*, 2013). Desse modo, emerge o título para esta pesquisa, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, qual seja: **“Quantos além de mim”? Narrativas de educadores negros do PRAAFRO em Itabuna-Bahia sobre as experiências de acesso à universidade.**

Feito isso, começo a caminhar na direção de alguns pressupostos que vão ajudar neste processo investigativo. Os estudos de Boaventura de Souza Santos (2010 p.110) apresentam a sociologia das ausências, para investigar aquilo “que não existe é, na verdade activamente produzido como não existente”, ou: a produção intencional da não existência, seguindo a lógica da classificação social, sustentada na *“monocultura da naturalização das diferenças”*, que consiste em distribuir as populações segundo categorias que naturalizam hierarquias e se “arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (IDEM).

Entretanto, negam a intencionalidade dessa hierarquia. São vários os processos, por meio dos quais se produzem “formas sociais de não existência”: o ignorante, o inferior, o local, o improdutivo, por isso, não há uma maneira única de não existir, são várias as lógicas que produzem e legitimam, entre as quais as classificações racial e sexual são as mais salientes manifestações dessa lógica, sendo a racial a mais reconstruída pelo capitalismo. Segundo essa lógica, “a não existência é produzida como uma forma de inferioridade,

⁵ Inspirado em Cântico Negro de José Régio.

insuperável, porque natural. Quem é inferior, porque insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior.” Idem (p.104). Assim, “as experiências são produzidas como ausentes” e torná-las presentes equivale a considerá-las como alternativa “às experiências hegemônicas” (IDEM), ou

Uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente o é, como uma alternativa não credível ao que existe. [...]. De acordo com esta lógica, a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior [...]. Trata-se de transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SOUZA SANTOS, 2005 p.12)

Transformar ausências em presenças, para esta pesquisa, quer dizer investigar as narrativas das experiências de acesso de estudantes que também retornaram como educadores voluntários, para promover/colaborar com o acesso de outros. Significa, como ensina Larrosa (2011, p, 13), “pensar a experiência e desde a experiência”, compreendida como sendo “isso que me passa”, ou um movimento que reflete na própria pessoa. Por isso, entre as suas dimensões se encontra o “princípio da refletividade”, porque não se trata de algo passar frente a mim, mas em mim. Nesse sentido, “a experiência supõe um acontecimento exterior a mim, mas o lugar da experiência sou eu” (IDEM), é em mim ou em minhas palavras, ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, saber, poder, ou na vontade onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (Larossa, 2011).

Trata-se do “sujeito da experiência” capaz de deixar que algo lhe passe e a experiência é subjetiva, porque cada pessoa tem a sua própria, seu modo particular, próprio e único. Assim, a subjetividade que envolve aquilo que esses sujeitos são, pensam, sentem e vivenciam se encontra com a reflexividade, que Larossa (2011) apresenta como “movimento de ida e volta”, um pensar sobre os acontecimentos exteriores ou “isso que me passa”, resultando, muitas vezes, na formação ou na transformação do “sujeito da experiência” (Idem, p.4). Nessa perspectiva, a formação não significa aprendizagem no sentido cognitivo, supõe, portanto, “uma saída de si, um passo para outra coisa. [...] Mas, ao mesmo tempo, essa experiência supõe também que algo passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém” (IDEM, p.5).

Por isso, escolho utilizar as narrativas de vida como método de investigação, porque a sua ampla utilização possibilita tomar as experiências eixos estruturantes de um projeto de

investigação-formação e, como prática de formação, exige do pesquisador tanto distanciamento quanto implicação (Souza, 2012). Dessa forma, utilizar tais narrativas nas pesquisas das experiências educativas quer dizer apostar “que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma que os seres humanos experimentam o mundo” (Connelly & Clandinin, 1995). As narrativas podem evidenciar as relações entre as histórias individuais, sociais e as ações educativas, mesmo porque no “ato de narrar sua história as instabilidades e incertezas se tornam experiências refletidas” (SOUZA, 2011). Nessa perspectiva,

A experiência tem por função retirar o sujeito de si mesmo, de fazer com que ele não seja mais o mesmo. A experiência revela e oculta, tem espaços de luz e de sombras. A experiência não é apreendida para ser repetida, simplesmente, passivamente transmitida, ela acontece para migrar, recriar, potencializar outras vivências, outras diferenças. Há uma constante negociação para que ela exista e não se isole. Aprender com a experiência é, sobretudo, fazer daquilo que não somos, mas poderíamos ser parte integrante de nosso mundo. A experiência é mais vidente que evidente, criadora que reprodutora (LOPES, 2007, p.26).

Os sujeitos da experiência ao revisitarem as suas memórias, evocam os acontecimentos que passaram por ele, deixando rastros, marcas cotidianas, expondo-se, colocando-se à prova. Buscam nesses acontecimentos exteriores a sua oportunidade, sua ocasião, decorre daí que não se sabe antecipadamente o resultado de uma experiência, onde ela pode levar, tampouco o que fará com o sujeito, até porque ela é imprevisível, indizível e imprescritível. Ela é um talvez e supõe uma abertura tanto do possível como do impossível, do surpreendente, daquilo que não pode ser. Nessa perspectiva, Souza (2012) menciona os escritos de Contreras Domingo y Ferré (2010), que ao discutir as questões teórico-metodológicas, envolvendo as pesquisas com experiências educativas, revelam

como vêm trabalhando no campo educacional com as experiências como dispositivo de investigação e de formação, através do trabalho centrado na memória, nas recordações cotidianas que nos tocam, ao aproximarem a educação das experiências como uma virada epistemológica na pesquisa educacional. Isto porque as narrativas configuram-se como processo de formação e de conhecimento, porque têm na experiência sua base existencial, centrando-se no sujeito da experiência (SOUZA, 2012, p.12).

Ao centrar no sujeito da experiência, as pesquisas em educação tendem a desenvolver um trabalho envolvendo os acontecimentos imprevisíveis, irrepetíveis que marcaram e transformaram esses sujeitos. Não para reproduzir, mas para inspirar, recriar e ampliar novas

experiências, possibilitando que mais sujeitos tornem-se outros, saindo de si para encontrar aquilo que é exterior e estranho a ele. Pois não há experiência, sem esse movimento na direção da exterioridade, que supõe o encontro com os acontecimentos que estão “fora de mim mesmo”, numa espécie de busca pela experiência da própria transformação. Desse modo, os protagonistas/educadores do PREAFRO estão referendados para tratar do acesso à universidade, posto que são figuras centrais nas experiências tanto do próprio acesso como de outros estudantes. Nessa perspectiva, os estudos de Souza (2006, p.136) afirmam que "a narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos advindos das mesmas", desse modo, é pertinente reconhecer que experiência e narração estão implicadas no processo de construção do conhecimento de si.

Ao trabalhar com as narrativas de vida, constato que a opção por estas vem se fortalecendo nas pesquisas cuja abordagem centra-se nos contextos educativos. Para compreender como tem se consolidado a abordagem (auto)biográfica, sintetizo algumas discussões teóricas desenvolvidas, a partir início do século XX, sobre esta última e sua correspondência com o nascimento das ciências humanas. Propunha-se uma distinção das ciências da natureza, antes mesmo de uma subdivisão na perspectiva disciplinar.

Nesse contexto, há de se reconhecer duas lacunas históricas de grande relevância para o movimento em sua origem. A publicação da obra “Paysan Polonais”, de Thomas e Znaniecki (1918-1920), é uma delas, que se torna reconhecida na Escola de Chicago. Tal estudo foi subdividido em quatro partes, a saber: a) organização do grupo primário, b) desorganização e reorganização na Polônia, c) organização e reorganização na América e; d) história de Vida de um imigrante (COULON, 1995c). A segunda faz referência aos trabalhos realizados por Wihelm Dilthey, na Alemanha, nos quais esse autor define a autobiografia “[...] como uma arte, senão uma ciência hermenêutica de articulação da experiência, da expressão e da compreensão do sentido da vida” [...] “uma edificação do mundo histórico nas ciências humanas” (WIHELM DILTHEY apud PINEAU, 2006, p. 51).

Não obstante a relevância desses estudos é coerente afirmar que a atividade “autoformadora” esteve presente desde a verbalização humana, ou seja, sua gênese esteve vinculada a uma arte filosófica de conhecimento e de cuidado de si, no entanto, se ateu a uma elite social, intelectual e política. Somente com a ascensão de diferentes poderes é que essa atividade passou a ser compreendida como "arte metodológica de coleta de dados ou arte hermenêutica de articulação de si, arte profissional de formação e de orientação, arte pessoal de formação da existência". (PINEAU, 2006, p. 57).

De acordo com Josso (2006), por volta de 1960, ocorreu uma revitalização do interesse pelo método biográfico com os trabalhos de Daniel Bertaux e Franco Ferraroti, sociólogos francês e italiano, respectivamente, e de Lucien Séve, psicólogo francês, Oscar Lewis, antropólogo e Mauricio Catani. Vale enfatizar que as elaborações acerca do conceito de “Educação Permanente” instigaram a ressignificação Histórias de Vida, haja vista que esse conceito deliberava uma crítica ao “modelo escolar”, incentivando uma ampliação da formação do período da infância para as demais idades e também de um lugar peculiar (a escola) para outros espaços sociais e culturais (NÓVOA, 2001).

Delory (2011) salienta que, no final da década de 1970, o contexto francês e francófono vivenciou uma série de alterações nos modos de vida e nas relações sociais, ao passo que chegava ao seu término um período de forte crescimento e consumo. Tais mudanças resultaram em graves desigualdades, que se tornaram alvo de questionamentos nos campos políticos e ideológicos. Diante disso, as instituições não foram capazes de apresentar respostas às interrogações e aspirações individuais que foram suscitadas (DELORY, 2011).

Tal contexto de indefinições refletiu no campo da pesquisa com o surgimento das histórias de vida em formação, cujos pioneiros defendiam “[...] uma concepção global da pessoa e da formação: a pessoa é um todo, a formação concerne ao todo da pessoa e é a pessoa inteira que se forma; o objeto da formação é: formar a pessoa para se formar” (DELORY, 2011, p. 47).

Nessa perspectiva, quando a metodologia ultrapassa a sua utilização na pesquisa e insere-se no âmbito educacional, ela resgata a sua função social, embora a sua importância esteja ligada a diversos aspectos, tais como a alfabetização, a educação popular, a formação contínua, a formação de formadores, orientação e o desenvolvimento de projetos, avaliações de competências e reconhecimento das conquistas experienciais (JOSSO, 2006).

Pineau (2006) realizou a retrospectiva histórica desse movimento e mencionou três períodos que considera cruciais entre os anos de 1980 e 2005: “[...] um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, por fim, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000)” (PINEAU, 2006, p. 331).

Destacam-se, como pioneiros do primeiro círculo de estudiosos, no período de eclosão em 1980, autores da Universidade de Genebra, como Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França, e o próprio Gastón Pineau, da Universidade de Montreal, conforme Nóvoa (2001).

A equipe de Pierre Dominicé, da qual Marie-Christine Josso fazia parte, foi um dos contextos mais significativos desse movimento nos países francófonos. Por outro lado, nos

Estados Unidos da América, teve como influências John Dewey e Donald Schon, a ideia era abordar questões relacionadas com a experiência e a reflexão educacional (NÓVOA, 2001). Anos depois, Mathias Finger, e o próprio Nóvoa, alunos de Pierre Dominicé em 1980, publicaram em Portugal a coletânea de textos “O método (auto)biográfico e a formação”, que agrupava muitos dos autores de maior importância na área (NÓVOA, 2001).

Ainda conforme Pineau (2006), essa conjuntura, que se apresentava de certo modo utópica, porém vital, adquiriu inicialmente a forma de redes, em seguida de associações que, na junção de encontros e produções, adentraram 1990 e o definiram como o período da fundação propriamente dita. Nesta década, foram criadas associações que almejavam definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos que eram evidenciados nas variadas redes regionais, nacionais e internacionais, dentre elas a ASIHVIF - Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (PINEAU, 2006).

Josso (1999) assevera que, na segunda geração, destacaram-se os seguintes estudiosos: Normaliennes en Algérie, Malika Lemdani-Belkaide (1998) de Genebra, mais especificamente com uma abordagem biográfica da formação de professores/as. Dentre os lusófonos, encontram-se Antônio Nóvoa (1992) e quatro pesquisadoras brasileiras, Belmira Bueno, Denice Catani, Cynthia Sousa e M. Cecília Souza (1993), com abordagens de cunho semelhante (JOSSO, 1999).

Considerando que os trabalhos com histórias de vida na Europa foram fundamentais para a emergência de diferentes experiências e constituição de diversos grupos de pesquisa, inclusive, no Brasil, Souza (2006) destaca que se cogitou a utilização da História de Vida por influência da história oral, e sua entrada se deu nos anos 60, com o programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). O propósito primeiro era a abordagem de depoimentos da elite política nacional, contudo, as produções e expansão foram demarcadas nos anos 90, juntamente com a criação e influência da Associação Brasileira de História Oral – 1994 (ABHO), com a realização de seminários e a disseminação das pesquisas da área.

Assim, as experiências pioneiras no Brasil com pesquisas (auto)biográficas, cuja finalidade era refletir e discutir a formação, sucederam-se com a criação e atuação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP), através de aproximações das memórias e trajetórias de professoras associadas a suas trajetórias e aprendizagens referentes à docência. Aspectos esses que foram entrecruzados com as temáticas relativas a gênero (Catani, 1997). A proposta inicial do grupo era refletir sobre determinados assuntos referentes

aos processos educativos que poderiam assumir novas perspectivas por meio do recurso autobiográfico e de ficção.

Desse modo, a partir do reconhecimento da abordagem biográfica nas investigações concernentes ao âmbito educacional, é necessário enfatizar de que maneira se constitui a pesquisa biográfica. Na acepção de Souza (2006), referindo-se aos estudos de Pineau (1999), apresentam-se quatro categorias da biografização, quais sejam: a biografia, a autobiografia, os relatos orais e as histórias de vida. Desse modo, reconhece-se a biografia como escrito da vida do outro, designada como biografia educativa por Pierre Dominicé e por biografia formativa por Josso. Enquanto a autobiografia denota o “escrito da própria vida”, configurando-se como oposta à biografia, pois o sujeito narrador é, ao mesmo tempo, autor e ator de suas experiências, sem a necessidade de uma mediação externa.

Essa breve retomada histórica conduz ao reconhecimento da pesquisa biográfica como um movimento que vem se consolidando nas últimas décadas. Segundo Delory Monberger (2008, apud Passegi, 2010), entre o seu principal objeto de estudo encontram-se o fato biográfico (autobiográfico) e o ato de biografar-se. Enquanto (auto)biografar define-se pela capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar) ou colocar outro como protagonista de um enredo (biografar). “O fato biográfico é esse viés de figuração narrativa que acompanha o percebido de nossa vida, esse espaço-tempo interior, segundo o qual nos situamos sem conhecer exatamente o momento e o lugar que ocupamos” (IDEM, 2010, p.110).

Então, considero esta pesquisa (auto) biográfica, pois nela os colaboradores narram as suas trajetórias de escolarização e acesso à universidade. Para recolher os dados, utilizo como fontes as entrevistas narrativas e a análise do “Documento de Princípios” do PREAFRO. Destaquei quatro eixos temáticos para a análise interpretativa das narrativas, a saber: Trajetórias de escolarização e acesso à universidade; identidade racial e experiência do retorno.

Para Queiroz (1988) e Lang (1996 e 2000), em se tratando dos procedimentos da pesquisa, natureza e fonte da História Oral, afirmam se tratar de uma metodologia qualitativa de pesquisa, voltada para a compreensão do presente, assim como possibilita apreender o presente e o passado pela experiência daqueles que os viveram. Nessa perspectiva, as narrativas são gravadas, por meio de entrevistas, de modo que haja interação entre pesquisador-pesquisado, possibilitando a sua transcrição e a posterior construção de documentos a serem trabalhados. Nesse viés, História Oral é um termo amplo que recobre

uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma cultura. A história de vida se inscreve na história oral, em virtude de ser colhida oralmente e definida como “[...] o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ, 1988, p.19).

1.4 Fios de Ariadne que conduzem aos labirintos das histórias de vida

A metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas Paraíso (2012, p.15). Esse fragmento sintetiza com exatidão as preocupações metodológicas que acompanham esta pesquisa e assumo que, inicialmente, não tinha um caminho seguramente desenhado para esta investigação.

Entretanto, na medida em que construía o problema e os objetivos da pesquisa e aprofundava as leituras para a produção deste texto, surgiram interrogações que exigiram buscar “modos de pesquisar”, como se o objeto de estudo procurasse uma sustentação para suas indagações. Realizei movimentos na direção das metodologias pós-críticas em educação que, segundo Silva (1993), se interessam pelas explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular, não se preocupam “revelações” ou “descobertas”, comprovações do que foi sistematizado na educação. Portanto, consideram o sujeito como um efeito da linguagem, do discurso, dos textos, da história (IDEM.). Desse modo, encontrei nessa opção metodológica uma aproximação com as narrativas das experiências locais que busco investigar nesta pesquisa, porque possibilita:

Afastarmo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. [...] Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentido, formas, lutas (PARAÍSO, 2012, p.16).

Entendo que encontrar caminhos e multiplicar formas equivale não apenas a tentar responder algumas indagações, mas, também, olhar para as experiências de vida com lentes que possibilitem ver com atenção as entrelinhas, as minúcias das narrativas, buscando, inclusive, interrogar aquilo que parece óbvio. Como afirmam Clandinin; Connelly (2011, p.51), "pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo em um lugar ou série de lugares...". Então, pesquisas narrativas são "histórias vividas e contadas" (IDEM, 2010, p. 51). Assim,

Pesquisadores narrativos também sabem que o óbvio nunca é esgotado e que mistérios estão sempre ligados também ao que nos parece óbvio [...]. Essas e outras teias narrativas importantes para construir sentido estão sempre a um passo atrás quando se está no agora, informadamente trabalhando (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 117).

O que significa afirmar que cada um é parcialmente quem é como pesquisador, professor, estudante, diante da posição que assume na carreira, diante da vida religiosa ou particular. Para o pesquisador narrativo, as histórias singulares as quais ele pode acessar por meio de negociações, embora não menos importantes, podem assumir um papel relativamente menor, uma vez que ele pode notar histórias, entretanto, registra ações e fazeres, além de acontecimentos, tudo aquilo que constitui expressões narrativas. É objeto da pesquisa narrativa para o pesquisador preocupado com o distanciamento e a intimidade na pesquisa. Assim sendo, pesquisadores narrativos concebem a narrativa como fenômeno sob estudo e um método de estudo (CONNELLY; CLANDININ, 2011). Portanto, a Pesquisa Narrativa constituiu-se a minha opção nesta investigação, tendo como fontes para a recolha dos dados as narrativas dos protagonistas desta pesquisa, porque compreendo-as como imprescindíveis para o entendimento de um processo vivenciado por eles.

1.5 Lugares e protagonistas da pesquisa

O grupo de colaboradores desta pesquisa, cujas narrativas das experiências de acesso à universidade foram objeto de estudo desta investigação, é formado por quatro educadores que estudaram no PRAAFRO, igualmente moradores das localidades onde funciona o cursinho, quais sejam bairros: Fonseca, Maria Pinheiro e Califórnia. Dois são estudantes do curso de Economia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); um do curso de História/UESC e uma do Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Todos foram estudantes do PREAFRO aprovados (as) nos processos seletivos da UESC, respectivamente, em 2006, 2007 e 2008 e retornaram como educadores (as) voluntários (as), para colaborar com o acesso de outros estudantes do cursinho. Farei uma apresentação em ordem alfabética, uma vez que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, inclusive autorizando o uso dos seus nomes, porque se trata de um trabalho que envolve protagonismos.

Adriana Silva

Terminou o ensino médio em 2001, estudou no PREAFRO por dois anos, participou de cinco processos seletivos para tentar ingressar na universidade, sendo dois para Administração de Empresas e três para História, foi aprovada na quinta tentativa. cursou licenciatura em História entre 2006 e 2010, na UESC. Retornou ao PREAFRO como professora de História do Brasil e atuou por dois anos. Morava no bairro Fonseca, periferia de Itabuna, sul da Bahia, até o começo de 2012, quando se mudou para Salvador, onde estuda mestrado em História na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Primeira estudante oriunda do PREAFRO a ingressar em um Programa de Pós-Graduação.

Egnaldo França

Coordenador-fundador do Grupo Encantarte, um movimento de resistência negra que idealizou e organizou o PREAFRO. Terminou o ensino médio em 1999, organizou a pesquisa que deu origem ao primeiro cursinho em 2001. Atuou na coordenação desde o início, ao tempo em que estudava para se preparar para os processos seletivos da UESC (foram dez tentativas seguidas, antes de ser aprovado pelo sistema de cotas, em 2008, para cursar licenciatura em História). No início de 2009, se afastou da coordenação para se dedicar à faculdade. Atualmente, está cursando o último semestre da graduação, atua na vice-coordenação do PREAFRO e como professor de Estudos Afros, uma disciplina que faz parte da proposta curricular do cursinho, com o objetivo de fortalecer a identidade e autoestima, a partir das discussões sobre o enfrentamento do racismo que atinge a população negra, com enfoque no combate ao preconceito e à discriminação racial.

Gilvan Nascimento

Concluiu o ensino médio em 2003, estudou dois anos no PREAFRO, ingressou na UESC em 2007 para cursar Ciências Econômicas, após três tentativas sem classificação. Retornou como professor de Matemática assim que começou a estudar na universidade. Até 2007, o cursinho tinha uma grande dificuldade de encontrar professor para essa disciplina, mas depois da aprovação desse estudante, esse problema foi resolvido, porque o PREAFRO conta com o seu trabalho voluntário até hoje.

Wilton Macedo

Terminou o ensino médio no ano 2000, estudou dois anos no PREAFRO, foi aprovado no vestibular da UESC em 2006 para o curso de Ciências Econômicas, está no último semestre do curso. Participou das discussões iniciais para a organização do PREAFRO e retornou como professor da disciplina “Atualidades”, desde 2007. Encontrou algumas dificuldades, durante a graduação, que o impediram de concluir o curso no tempo mínimo estabelecido pela instituição.

1.6 As entrevistas narrativas

A entrevista narrativa se constituiu a principal fonte de recolha dos dados, para atender ao objeto desta pesquisa, com ênfase nas trajetórias de escolarização e acesso à universidade; resistência e experiência do retorno de educadores negros, para **apreender os processos de construção da identidade racial e suas implicações com as experiências de acesso à universidade.**

A entrevista narrativa, segundo Jovchelovitch e Bauer (2000), é considerada uma forma de entrevista com características específicas, que se distinguem das entrevistas semi-estruturadas ou o esquema de pergunta-resposta, pois a narração fideliza a perspectiva do entrevistado, por meio de histórias e de linguagem espontâneas acerca dos fatos narrados. A entrevista narrativa é caracterizada por perguntas abertas para encorajar os entrevistados e estas possibilitam relatarem pensamentos e opiniões, que poderiam ser ocultados em questões fechadas. Na pesquisa social, o que importa é a maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como pensam sobre as suas ações e a dos outros.

No transcurso da realização das entrevistas narrativas, a narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações da entrevista. O pressuposto subjacente é que a espontaneidade do entrevistado-informante se revela com maior fidelidade nas histórias onde utiliza uma linguagem espontânea para narrar os acontecimentos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000). A técnica considera que a linguagem não é neutra e que o entrevistado deve evitar impor qualquer forma de linguagem não empregada pelo entrevistado-informante durante a entrevista.

Utilizei as narrativas de vida gravadas a partir de entrevistas orais e livres, porque não houve questões previamente formuladas, buscando encontrar respostas para atender ao objetivo da pesquisa. Trata-se, portanto, do entrevistador escutar “primeiro a história do entrevistado, e é o próprio entrevistado quem primeiro conta sua história. Porém, isso não quer dizer que o entrevistador permaneça em silêncio durante a entrevista” (Connelly & Clandinin, 1995, p.21). Nas narrativas, o entrevistado/narrador pode narrar a sua história, como melhor lhe convier, inclusive re-contando, re-explicando para elucidar questões trazidas pelo entrevistador, sem, contudo, se preocupar em dar explicações absolutas e mecânicas acerca dos acontecimentos (BENJAMIN, 1985).

Assim, Benjamin (1985) apresenta a narrativa como uma forma artesanal de comunicação que não se interessa em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou em relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador, para em seguida retirar. Desse modo, a marca do narrador fica impressa na narrativa, pois rememorar equivale a buscar o passado como uma alternativa para questionar as sensibilidades e relações sociais existentes no presente, ou seja, uma procura atenta referente aos caminhos futuros a serem construídos. Nessa perspectiva, realizei quatro entrevistas orais e individuais, com, aproximadamente, duas horas de duração cada, ressaltando que, por se tratar de narrativas, esse tempo pode ser ampliado ou reduzido, pois a cada entrevistado cabe determinar “o dizível da sua história, a subjetividade e os percursos da sua vida” (QUEIRÓS, 1988, p.29).

Enfatizo que a minha trajetória de vida está relacionada de modo estreito com esses sujeitos, em virtude do trabalho que desenvolvo no PREAFRO ter possibilitado construir vínculos ao longo dessa caminhada. Essa relação foi importante para a escolha do tipo de entrevista, porque sabia que as experiências de vida dos entrevistados estão diretamente relacionadas com a ideia de organizar um cursinho para atender às demandas do grupo do qual fazem parte. Assim, sabia de antemão que o esquema perguntas e respostas não atenderia às inquietações e subjetividades presentes nos percursos vividos por eles.

No decorrer das entrevistas, não obstante a proximidade pesquisadora/sujeitos, tomei algumas providências necessárias para o bom andamento do trabalho, quais sejam: conversar a respeito dos objetivos da pesquisa; solicitação da assinatura do Termo de Consentimento Livre esclarecido; autorização para gravar as entrevistas e para o uso do nome. Pois, compreendo que, como pesquisadora, devo também exercitar a escuta, a ética da escrita, já que proponho a responsabilidade de “transformar objectos impossíveis em possíveis” e busco “outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SOUZA SANTOS, 2005, p.69).

Segundo Duarte (2010), para realizar uma entrevista com boa qualidade, há de se considerar alguns critérios, entre os quais que o pesquisador conheça, com certa profundidade, o contexto onde pretende fazer a sua investigação. Dessa forma, tomei algumas providências, para que o local da gravação das entrevistas favorecesse tanto a narrativa como o posterior processo de escuta. Busquei um ambiente sem barulho, com pouca interferência de terceiros, para não desviar a atenção dos entrevistados e/ou comprometer o áudio e dificultar a transcrição. Concordo com a ideia apresentada por Paraíso (2012, p.41).

Não podemos ficar reféns dos procedimentos de pesquisa que dominamos e que muitas vezes nos dominam. Seguir um caminho por demais conhecido dificulta a prática de interrogar, dificulta o movimento de ida e volta ou a prática de entrar e sair, tão importante para a ação de ressignificar. Conduzir uma pesquisa, usando cada procedimento que conhecemos com rigidez é aceitar também que essa segurança estreita as possibilidades de caminhos a percorrer, dificulta a ampliação do olhar, inibe as possibilidades de multiplicação das perspectivas e dificulta os processos de invenção.

Foram quatro entrevistas narrativas, sendo utilizadas desde o primeiro capítulo, posto que os protagonistas Wilton e Egnaldo, além de terem sido estudantes, atuaram/atua como educadores e fizeram a experiência de participar da idealização do cursinho. A primeira entrevista foi com Egnaldo França, idealizador e organizador do Grupo Encantarte e do PREAMFRO, morador do bairro desde criança. Por esses motivos, trouxe primeiro a sua narrativa, que entendo como significativa para discutir o objeto deste estudo, visto que suas inquietações resultaram em modos de pensar o acesso à universidade.

Não fiz um recorte com enfoque apenas na experiência do PREAMFRO, porque sabia que toda a sua história estava/está entrelaçada com as ações do cursinho, por isso precisava de uma narrativa de sua vida. Fiz algumas anotações quando surgiam questionamentos que faria ao término da narrativa. Tais questões exigiram mais 30 minutos, somando um total de 2 horas e 30 minutos, uma síntese da experiência de vida de Egnaldo que ele aceitou relatar,

para colaborar com esta pesquisa. Para ouvir as narrativas, que são os fios condutores deste estudo, é preciso, parafraseando o poeta, não apenas ter ouvidos, mas também que haja *silêncio dentro da alma*, para ouvir nos intervalos das palavras, *no lugar onde não há palavras*⁶. Segundo Paraíso (2012, p.41) também,

Necessitamos ser rigorosas e inventivas porque não temos qualquer grande narrativa ou método que nos prescreva como devemos proceder, não temos qualquer percurso seguro para fazer e nem um lugar aonde chegar. Precisamos ser rigorosas e inventivas, também, porque temos como mote de nosso pesquisar a transgressão e a produção de novos sentidos para educação. Por outro lado, necessitamos ser abertas e flexíveis, não podemos ser rígidos, porque precisamos estar sempre abertas a modificar, (re) fazer, (re) organizar, (re) ver, (re) escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação.

A segunda entrevista foi com Wilton Macedo, que também atuou na organização inicial do cursinho, foi estudante do PREAMFRO e aprovado no processo seletivo da UESC em 2006 no curso de bacharelado em Ciências Econômicas e retornou como professor de “Atualidades”, logo após a sua aprovação, para trabalhar pelo acesso de outros estudantes. Considero essa narrativa fundamental para compreender o objeto de estudo desta pesquisa, por alguns motivos, visto que esse protagonista esteve presente em três fases distintas: como organizador, estudante e professor do PREAMFRO. Tomei as mesmas precauções para garantir a qualidade do trabalho e marquei por telefone o horário e o local da entrevista, que aconteceu na minha casa em Itabuna. Foi uma narrativa, com uma hora de duração, nas palavras do entrevistado, “sucinta, porque falo pouco”. Ele narrou livremente a sua história, trazendo as experiências que se apoderam dele, tocando-o e transformando-o.

A terceira entrevista foi realizada também na minha casa em Itabuna, dessa vez com o professor Gilvan, aprovado em 2007 para o curso de bacharelado em Ciências Econômicas na UESC. Imediatamente após a sua aprovação, retornou ao PREAMFRO como professor voluntário de Matemática. Esse protagonista participou do cursinho como estudante por um período de dois anos, 2005 - 2006. Marquei essa entrevista via rede social num horário mais adequado para o entrevistado, assim, ele narrou a sua trajetória de escolarização e a experiência de retorno como professor do cursinho onde ele estudou para tentar acessar a universidade.

Já a quarta e última entrevista realizou-se em Salvador, na casa da protagonista Adriana, graduada em História pela UESC e mestranda dessa mesma área na UFBA.

⁶ Extraído do texto Escutatória de Rubem Alves

Combinei previamente data e horário e fui ao seu encontro, para gravar a narrativa das suas experiências com a escola e com o PRAAFRO. Essa última como estudante e, posteriormente, como professora que retorna ao cursinho para contribuir com o acesso de outros estudantes. Desse modo, finalizei o bloco com quatro entrevistas narrativas, que foram utilizadas como fontes para esta pesquisa.

Os eixos norteadores se delinearam, na medida em que as experiências foram sendo narradas, pois, até então, sabia que as entrevistas eram a principal fonte de recolha dos dados, por isso, aguardava as possibilidades de eixos que certamente emergiriam das narrativas. Assim, direcionei meus esforços para a escuta, a transcrição dos arquivos com as narrativas gravadas e as leituras, buscando a partir delas elementos para direcionar a investigação. Desse modo, cheguei a quatro eixos: trajetória de escolarização e acesso à universidade; identidade racial e a experiência do retorno.

Para compreender a partir das narrativas as implicações dos processos de construção da identidade racial nas experiências de acesso à universidade, busquei nos escritos de Souza (2014, p.43) a análise interpretativa-compreensiva, “evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação”.

Para Souza (2014), as leituras cruzada, analítica e compreensiva-interpretativa são os processos que permitem a construção de critérios de análise. Nessa perspectiva, implica na forma como cada sujeito escolhe para narrar ou escrever sobre si, “suas referências socioculturais, as regularidades e irregularidades históricas dos percursos e trajetórias de vida-formação, bem como pelo aprofundamento narrativo, frente à interioridade, exterioridade e a subjetividade de cada narrativa” (p.45). Mesmo assim, de acordo com esse autor, as leituras temática, interpretativa e compreensiva admitiram como uma dimensão meta-reflexiva e de um exercício metodológico, incorporar as unidades temáticas de análise, por meio das recorrências e das irregularidades das narrativas, emergindo de “um diálogo intertextual e de uma análise horizontal das experiências individuais e coletivas contidas nas narrativas” (SOUZA, 2014, p.45).

Conforme os escritos de Poirier et. al. (1999) mencionados por Souza (2014, p.45), a “[...] análise horizontal resultado encadeamento, trecho a trecho, da totalidade do discurso organizado pelo sistema categorial [...] emprega-se o termo ‘análise horizontal’ para sugerir o

trabalho sobre o conjunto do ‘corpus’, onde a história é considerada só como um elemento de informação [...]”. Considerando o conceito de particular e geral apresentado por Ferraroti (1988), concernente às narrativas e histórias de vida, entende-se que a análise horizontal e as unidades de análise temática possibilitam, a partir da leitura interpretativa-compreensiva, suplantar o sucessivo agrupamento de repetições que estão contidas nos textos narrativos – saturação da informação –, evidenciando especificidades ‘individuais do corpus e da seleção de lembranças e experiências significativas dos sujeitos em suas trajetórias de vida” (Idem). Assim, remete à ideia de que a junção das unidades de análise temática vai se formando “mediante o sistema de referência de cada sujeito quando narra sua própria história” (IDEM).

Portanto, tomei como base, para analisar as narrativas, as leituras cruzada, analítica e compreensiva-interpretativa, buscando apreender, a partir das narrativas de educadores negros do PRAAFRO em Itabuna-Bahia, as implicações dos processos de construção da identidade racial nas experiências de acesso à universidade.

II DESENVOLVENDO NOVELOS E TOCANDO EM FRENTE

2.1 Cenário de um movimento de resistência negra

Abordar as narrativas das experiências de acesso à universidade de estudantes negros implica examinar as condições de desigualdade racial presentes no contexto socioeconômico, onde o PREAFRO organiza “táticas” de resistência para promover esse acesso. Assim, divido este capítulo em duas seções: na primeira, exponho alguns dos mecanismos que mantêm a pobreza e a exclusão social dos negros, em Itabuna, município que já foi considerado o principal produtor de cacau da Bahia. A chamada “árvore dos frutos de ouro” simbolizava riqueza e poderio econômico dos grandes produtores. Então, o exercício que proponho é buscar compreender o “presente e o passado pela experiência e vozes dos atores sociais que as viveram” (Souza, 2006, p.29). Na segunda, apresento a organização, os objetivos, o público-alvo, as táticas de resistência, as “maneiras de fazer” e os princípios sistematizados no Documento de Princípios⁷ do PREAFRO.

Nessa perspectiva, faço um recorte temporal incluindo em linhas gerais três períodos, a saber: a década de 80, escolhida em virtude de ter sido nesse período que alguns fatores significativos na região sul da Bahia, principalmente em Itabuna, levaram à formação do bairro Maria Pinheiro, cenário principal das ações do PREAFRO. Os anos 90, porque nessa época os protagonistas desta pesquisa estudaram o ensino fundamental e médio, também participaram de grupo de jovens católicos e tiveram as primeiras preocupações com os problemas dessa comunidade. E no âmbito nacional, me interessei pelos estudos de Henriques (2001), que mapeou as condições de vida da população brasileira, considerando o recorte racial e revelou que as desigualdades raciais no Brasil “resultam de um acordo social excludente, que não reconhece a cidadania para todos, onde a cidadania dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes. A naturalização da desigualdade, por sua vez, engendra no seio da sociedade

⁷ Documento disponibilizado pela coordenação do PREAFRO para esta pesquisa.

civil resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade” (p.15).

E os anos 2000, que considero os “momentos-charneira”, compreendido como aqueles acontecimentos que representam um “divisor de águas” (Josso, 2004), pois em Itabuna, os problemas locais exigiram esforços coletivos de grupos de resistência negra que estavam atentos e inconformados com as situações de desigualdade racial e exclusão a que estavam submetidos. Nesse cenário, também se organizaram e fizeram pesquisas, para conhecer as condições da comunidade e engendrar formas de resistência com iniciativas voltadas para o acesso de estudantes dessa comunidade à universidade, posto que até o começo dessa década, não existiam moradores do bairro estudando em instituição de ensino superior.

No decorrer da década de 80 e início da década de 1990, vários fatores contribuíram para desestabilizar toda a estrutura econômica e social da região Sul da Bahia, provocando quedas sucessivas na produção de cacau, entre as quais a chamada “vassoura de bruxa”, que consiste em “um fungo com grande poder de destruição, que invadiu as plantações de cacau” (Andrade, 2005, p.15). Nesse período, a região ficou conhecida como “pobre região rica”, porque, apesar da riqueza, campeavam profundas distorções sociais e, sobretudo, a miséria do trabalhador rural, agravada pela eliminação dos postos de trabalho e, por consequência, a migração para a periferia de Itabuna e Ilhéus, as maiores cidades da região, piorando as condições de habitação, de saúde e de educação que já eram bastante precárias. (CHIAPETTI, 2009; ROCHA, 2003)

A migração desses trabalhadores rurais, aliada às enchentes (1967, 1980, 1981) do Rio Cachoeira, que cruza o município de Itabuna “de uma extremidade a outra, num total de 12 quilômetros de percurso” (Santos, 2001, p.22), contribuíram para o crescimento desordenado da cidade, alcançando na década de 80 um aumento populacional de 300%. Nestas situações, as comunidades ribeirinhas perderam suas moradias, sendo “remanejadas pelo poder público, a título de solução, para locais ainda piores do que aqueles antes habitados” (Idem, p.23). Desse modo, se forma grande parte dos bairros da periferia de Itabuna, entre os quais aqueles onde moram os protagonistas desta pesquisa (Califórnia, Fonseca e Maria Pinheiro⁸), com condições estruturais semelhantes.

Cabe, então, um olhar mais demorado acerca das ações humanas para questionar: quais os efeitos da ausência de condições para a história educacional desses protagonistas? O

⁸ Nessa localidade teve início as primeiras reuniões organizadas por jovens moradores do bairro, para pensarem ações visando o acesso à universidade. Assim, o Projeto Encantarte junto com a Pastoral da Juventude, o grupo Ação Negra e a organização Consulta Popular criaram, em 2001, a Associação de Educação Pré-universitária, posteriormente, Pré-universitário para Afrodescendentes- PRAAFRO.

filósofo alemão Nietzsche, no distante século XIX, ao teorizar sobre as ações humanas, afirmou: “o que faço ou deixo de fazer agora é tão importante, para tudo o que está por vir quanto o maior acontecimento do passado: nesta enorme perspectiva do efeito, todos os atos são igualmente grandes e pequenos” (2001, p.178). Nessa direção, destaco três grandes acontecimentos do passado nessa região que foram decisivos para o surgimento desses bairros periféricos e o aprofundamento dos seus problemas: primeiro, a crise do cacau, que levou os trabalhadores rurais desempregados que já viviam em situação de pobreza a migrarem para Itabuna, agravando a sua condição; segundo, as enchentes que os atingiram com mais força, porque viviam em localidades próximas ao Rio Cachoeira. Entretanto, ressalto que ao destacar esses acontecimentos não quero dizer que tais problemas conjunturais e recentes, por si só, explicam as desigualdades presentes nessa localidade. Mesmo porque, trata-se de uma questão que remete também ao passado da população negra, que fora submetida ao trabalho escravo para manter o cultivo e a produtividade do cacau nessa região em ritmo acelerado. (CRUZ, 2011). Nessa perspectiva, apoio a ideia de que a desigualdade se reinventa para se manter, ou seja, os fatos do presente se somam àqueles do passado distante, formando um acúmulo de desvantagens que incidem com mais força sobre a maioria dos negros.

Em seguida, as ações do poder público, como terceiro acontecimento e talvez com uma responsabilidade ainda maior para o que estava por vir, pois segundo Gonçalves (1999, p.44), tentando “resolver” o problema, o poder público desapropriou uma fazenda da família Pedro Jerônimo, dividindo-a em lotes, os quais foram doados aos então desabrigados para construírem “seus barracos”. Assim, surge a ocupação do Maria Pinheiro, no começo da década de 80, muito distante do centro da cidade, solo cheio de pedras ou, nos dizeres de uma moradora daquela época, “quando eu cheguei aqui, só tinha mato, capoeira e dendezal, era o que se via muito neste local. Aqui não tinha água, não tinha luz, não tinha ônibus, não tinha nada” (GONÇALVES 1999, p.40).

A narrativa dessa moradora evidencia o que deixou de ser feito, demonstrando uma total ausência das ações públicas e ela se refere ao período quando o lugar começava a ser ocupado provisoriamente, “pelo menos era o que dizia as autoridades da época, acabou se tornando um lugar de esquecidos” (Cruz Júnior, 2009, p. 6). Assim, sem nenhuma infraestrutura, essa comunidade se constituiu como bairro, diferenciando-se por “símbolos” que indicam uma separação entre ricos e pobres, expressada no tipo de moradia, na ausência de saneamento básico, de ruas asfaltadas, de serviços públicos como limpeza, segurança, escolas e transportes (Gonçalves, 1999). Desconfio que atualmente, com mais de três décadas desse “arranjo” do poder público, pouco foi feito nessa comunidade.

Essa desconfiança me instiga a esmiuçar um pouco mais as condições de vida da população negra, na tentativa de buscar mais indícios de que existem alguns lugares onde os negros foram “diferentemente posicionados”, como se fossem espaços “destinados” para aqueles em situação de exclusão, um modo de manter “um excesso de pobreza concentrado entre a comunidade negra, que se mantém estável ao longo do tempo” (Henriques, 2001, p.35). Essa manutenção das desigualdades tem limitado o acesso e reduzido as oportunidades, principalmente da população negra, uma vez que se reproduzem

em qualquer indicador social que possamos isolar para uma avaliação comparativa em termos raciais, seja um indicador social pontual, contemporâneo como, por exemplo, a posse de bens duráveis, seja um indicador social disposto em um espectro histórico-temporal mais extenso, como a evolução da escolarização média do brasileiro ao longo do século XX [...]. Comparativamente, os pretos e pardos apresentam os piores índices de escolaridade, de saúde, de emprego, de remuneração salarial, de acesso à habitação digna e ao saneamento básico, além de outros itens que compõem o quadro mínimo de direitos sociais básicos e de cidadania (IDEM, p.134)

Embora esses índices apontem para uma abissal desigualdade racial⁹ que perpassa toda a história brasileira, internacionalmente conhecida desde os anos 1980 (Silva, 1978); Hasenbalg, (1979), quando esses denunciam a discriminação no Brasil como sendo consequência direta das desigualdades entre negros e brancos, nos mais variados campos sociais, como educação, economia e acesso ao trabalho, reinventadas pelo sistema capitalista. Assim, os negros foram, ao longo da história, explorados economicamente pelas classes dominantes brancas. Desse modo, a cor da pele está diretamente relacionada à abertura da estrutura social e compõe um critério de seleção para o acesso à educação e a outros espaços que direcionam para mobilidade social (HASENBALG, 1979).

Posso dizer, em concordância com esses argumentos, que a desigualdade racial se reinventa no presente, a partir dos mecanismos desse sistema numa espécie de “vir-a-ser” heraclítico¹⁰, segundo o qual, todas as coisas estão em constante movimento, num processo de permanente reinvenção. Esse devir seguiria uma organização rigorosa para manter esse ir e vir. Nesse sentido, essa ideia se assemelha à forma como se organiza a estrutura racial da sociedade brasileira, visto que ela também se movimenta para reinventar-se e manter:

⁹ A noção de desigualdade racial que utilizo indica a mensuração das desigualdades entre negros e brancos, sendo que “para atingir uma situação de igualdade racial completa, é necessário que os dois grupos (brancos e não brancos) se distribuam igualmente na hierarquia social e econômica”. HASENBALG E SILVA (1988,p.140)

¹⁰ Heráclito de Éfeso(séc.Va.C)

Até agora, o monopólio da riqueza, do prestígio e do poder pelos brancos. A supremacia branca é uma realidade no presente, quase tanto quanto o foi no passado. A organização da sociedade impele o negro e o mulato para a pobreza, o desemprego ou o subdesemprego, e para o trabalho de negro (FERNANDES, 1972, p.70) (Grifo meu).

O marcador “até agora” mencionado por Fernandes (1972) poderia ter sido utilizado por Henriques (2001)¹¹, três décadas depois, sem nenhum equívoco para a temporalidade, posto que ambos verificaram a mesma situação de exclusão social decorrente da excessiva pobreza da população negra, gerada pela desigualdade racial que restringe as oportunidades de acesso à educação, saúde, emprego, lazer, habitação etc. Trata-se, portanto, de uma estrutura racial engendrada, para tentar convencer essa mesma população, que há um forte interesse por parte do poder público em reverter os piores índices de desigualdade racial, tanto que no começo do século XXI as pesquisas¹² traçaram “diagnósticos sociais sobre as desigualdades raciais”, a partir dos dados extraídos das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD)¹³. Tais estudos identificaram intensas desvantagens entre brancos e negros, apontando para a urgência de medidas efetivas de combate às desigualdades raciais que

Associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. O entendimento dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afrodescendentes apresenta-se como elemento central para se construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente (HENRIQUES, 2001, p.2).

Seguindo nessa direção, se faz necessária uma análise mais detalhada no âmbito local, para buscar elementos comparativos, entre esses estudos e as pesquisas¹⁴ realizadas no contexto onde o PREAFRO atua promovendo o acesso da população negra à universidade. No ano 2000, quase uma década depois da crise da “vassoura de bruxa”, Itabuna apresenta cerca de “20% da sua população ainda vivendo em situação de pobreza extrema e 43% com renda per capita inferior a meio salário mínimo, o que representam elevados índices de indigência e pobreza” (Santos, 2012). Vale lembrar que esse estudo feito em 2012 sobre a escolaridade das

¹¹ Este trabalho é o primeiro de uma série produzida pelo IPEA, iniciado em 2001, no âmbito de um programa de pesquisa estabelecido em parceria com o PNAD (1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999) que procura analisar, de forma exaustiva, os determinantes, consequências e impactos socioeconômicos da desigualdade racial e gerar propostas de desenho de políticas públicas de combate ao racismo e às desigualdades raciais no Brasil.

¹² Com destaque entre outros para Hasenbalg (1979), Hasenbalg e Silva (1988) e Hasenbalg, Silva e Lima (1999). Henriques (2000, 2001)

¹³ Pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE em uma amostra de domicílios brasileiros e que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas.

¹⁴ Gonçalves,(1999); Glória,(2007); Cruz Junior,(2009);Costa (2012); Santos (2012)

vítimas de homicídio em Itabuna revelou que 72% delas não alcançaram a escolarização mínima obrigatória de oito anos de estudo, determinado pela Constituição Federal de 1988, o que significa não terem concluído o ensino fundamental. Diante desses dados, “qualquer tentativa de minimizar a permanência de antigas desigualdades sociais só pode, naturalmente, soar falsa” (IDEM, p.59). Trago esse estudo, porque essa baixa escolaridade também atinge a comunidade onde o PREAFRO atua e confirma que o cenário de desigualdade se mantém ao longo dos anos.

Continuo destacando o bairro Maria Pinheiro, em virtude de ter sido nesse local, em meados da década de 90, que alguns jovens negros moradores da comunidade discutiam os problemas sociais do bairro, inicialmente na Pastoral da Juventude¹⁵ Católica. As discussões giravam em torno de assuntos relacionados com as condições de vida da comunidade, tais como: preconceito e discriminação racial, desemprego, educação, ausência de alguns serviços públicos como saneamento, atendimento médico, entre outros que incomodavam os moradores (Glória, 2007). Esses anos de experiência em um grupo de jovens religiosos podem ser vistos, no entendimento de Souza Santos (2013, p.132), se for colocado ao serviço das lutas de resistência e libertação da opressão, como uma possível contribuição para fortalecer as lutas por direitos e “radicalizar a vontade de transformação social”.

O problema central parece ser: como colocar essa experiência a serviço das lutas de resistência negra, em uma localidade marcada pelo estereótipo difundido pelos meios de comunicação como sendo bairro ‘de marginais’? Essa representação negativa remonta ao final da década de 80, quando grupos armados atuavam nas periferias da cidade¹⁶. Desde então, essa comunidade passou a ser representada de forma negativa por muitos dos veículos de comunicação de Itabuna, atrelando na maioria das vezes a situações de violência. A questão, portanto, não é negar a existência da violência, mas relacionar a imagem dos moradores às ações criminosas, posto que já se convive com a negação de direitos básicos, como: educação, saúde e lazer, desemprego agravado pela discriminação racial. Assim, era necessário tentar mudar a imagem do bairro tanto para a sociedade itabunense como para a própria comunidade. Essa representação negativa também constrói “tipos de identidades”, uma vez que provoca e aumenta a discriminação racial e tende a perpetuar uma ideia negativa sobre o

¹⁵ Grupo formado jovens católicos e motivados pela fé das diversas realidades regionais do país, na maioria empobrecidos que se encontram em grupos para partilhar e celebrar a vida, as lutas, sofrimentos e cultivar a amizade a partir de uma formação integral e mística própria. Atuam também na sociedade, inseridos nos movimentos sociais, com destaques para a participação política partidária, movimentos populares e outras organizações que lutam em defesa da vida e da dignidade humana. Cf. <http://www.pj.org.br/quem-somos>

¹⁶ Grupo liderado por Edmilson Batista dos Santos o “Nego do Limão” que atuou na cidade entre os anos de 1988 a 1990 cf CRUZ JUNIOR, (2009).

local, evidenciada na baixa autoestima dos moradores, levando-os a não assumirem a identidade de residentes do bairro. Nesses casos, observa-se:

que os estereótipos racistas cumprem uma “função social” ao estigmatizar os negros como inferiores. Assim, estereótipos racistas são introjetados por boa parte das pessoas na sociedade brasileira, pelos brancos e pelos próprios negros. Esses estereótipos advêm do preconceito racial que, em nossa sociedade, é extremamente negativo aos negros e operam como mediadores nas relações sociais, determinando o comportamento e as práticas das pessoas. Isso fica evidente quando examinamos dados de estudo sobre como o racismo se institucionaliza na escola e no mercado de trabalho (TELLES, 2003, p.45).

Esses estigmas incidem sobre a autoestima da comunidade, levando muitos a se mudarem, visto que consideram mais “*fácil sair do bairro, como uma das formas de tentar evitar o preconceito*”¹⁷. Essa negação da origem, também, tende a dificultar a ação conjunta na busca por direitos básicos, porque enfraquece a comunidade, impedindo a organização de ações coletivas. Nessas situações, segundo (HALL 2006, p.31)

Podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros de forma diferente em cada um desses contextos.

Antes de organizar o Grupo Encantarte, um Movimento de Resistência Negra¹⁸, Egnaldo sabia da sua condição racial e social, entretanto, lhe faltavam elementos para compreender a realidade da sua comunidade de outro modo. Ele ressalta que, até então, fazia parte da Pastoral da Juventude de outros movimentos católicos, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)¹⁹. Nesses espaços começou a perceber que as discussões priorizavam outros oprimidos, mas não tratavam das questões negras, isso o inquietava, mas ele não sabia como agir. Até que recebeu a informação do I Encontro Pastoral Afro latino Americano, no final da década de 90:

Lá eu conheci grandes lideranças do movimento negro no Brasil, que eu nem imaginava que existia. Foi ali que comecei a perceber outro mundo,

¹⁷ Egnaldo França: Entrevista concedida à pesquisadora Maria Rita Santos.

¹⁸ Entendo esse movimento como sintetizado por Cardoso (2006, p.30) um conjunto de diversas ações coletivas formuladas e desenvolvidas por variados sujeitos negros de forma autônoma, fundamentadas pela defesa política do reconhecimento da identidade negra e do direito da coletividade negra à igualdade de oportunidades e de participação na vida pública brasileira.

¹⁹ Congregações Católicas nas quais o clero e os agentes pastorais estão engajados, de uma forma ou de outra, em esforços para despertar a consciência política e social cf.(BURDICK, 1996 p. 11).

como um analfabeto que começa a ler aos 50 anos de idade e passa a ver o mundo totalmente diferente. Voltei pra Itabuna cheio de ideias para tentar articular a Pastoral Afro. Paralelo a isso no meu bairro, eu liderava um grupo de Jovens no Meio popular e lá participávamos das manifestações de apoio a outros grupos excluídos. Então cresci nessa militância, sempre buscando respostas (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Nesse período, o seu olhar começou a mudar, como se estivesse frente a uma nova realidade ou “*como um analfabeto que lê pela primeira vez*”, como se o encontro com as organizações negras tivesse aguçado as suas percepções, possibilitando uma indignação bem maior do que as percebidas na sua militância local. Afinal, as pesquisas acadêmicas acima mencionadas, realizadas nesse período, com o objetivo de mapear as condições de vida da população negra, indicam que a estabilidade da desigualdade brasileira leva a sociedade a enxergá-la com naturalidade, não percebendo que se trata de um processo de exclusão, onde direitos, oportunidades e perspectivas não abarcam a todos. Levando muitos negros a não perceberem que se encontram numa estrutura racial organizada para excluí-los,

Assim, diferentemente de outras sociedades em que o discurso afirma abertamente a condição de inferiores/diferentes dos negros em relação aos brancos, em nossa sociedade o discurso sempre afirmou a condição de inferiores/iguais. Daí a grande dificuldade de brancos e negros compreenderem a dinâmica perversa do racismo no contexto brasileiro, bem como o seu papel na estruturação da desigualdade entre ambos. Aqui negros e brancos têm um “lugar social” historicamente determinado. A diferença racial quase nunca aparece no discurso público e quando aparece ganha a qualificação de episódica (MARÇAL, 2011, p. 13).

Desse modo, ter consciência que se faz parte de um grupo posicionado de forma desigual, devido a restrições sociais baseadas em diferenças fenotípicas, equivale, de acordo com Freire (1987), a tomar posse do real e compreendê-lo de outro modo. Ou seja, saber-se pertencente a um grupo que, historicamente, esteve e ainda está submetido às discriminações diárias perpetradas contra aqueles que, pelo seu aspecto físico — principalmente a cor —, não parecem, para os poderes públicos, portadores de direitos subjetivos, tornando legítimo o reconhecimento da falta de oportunidades dos pobres, o preconceito e a discriminação de que são vítimas.

Em grande parte, tal legitimidade decorre justamente do fato da maioria dos pobres serem negros (Guimarães, 2002). Seguindo esse ritmo, se organizaram as formas de resistência no bairro Maria Pinheiro ou tomou-se consciência que faziam parte de um grupo marcado pela desigualdade racial, muitas vezes, utilizada como justificativa para mantê-los distantes de alguns espaços, como por exemplo, o sistema educacional. Desse lugar de ativista

organizador dessa iniciativa, Egnaldo constrói a sua narrativa falando sobre as demandas que o levaram a perceber a necessidade de criar um grupo no próprio bairro:

Percebi que dentro do bairro Maria Pinheiro os nossos amigos de infância estavam se envolvendo com o tráfico de drogas. A maioria ainda meninos e meninas estavam morrendo por conta da ação policial ou da ação de marginais. Essa realidade nos levou a pensar a criação de um grupo para oferecer alternativas a esses jovens. Eu continuei na Pastoral da Juventude e tentava fazer alguma coisa diferente até que volta para Itabuna uma das meninas que também ajudou a coordenar o grupo de jovem, ela estava em Brasília, e tinha feito um curso de dança afro e a partir daquele curso a gente começou a sentir essa necessidade de criar, de ensinar aos jovens aqui da comunidade o que a gente aprendeu com ela, a gente já conhecia dança afro, porque tivemos uma aula de “dança dos orixás”, e “afrojazz”. Então, decidimos trazer os jovens e adolescentes, se a preferência deles é música, é dança? Então, fazer algo que eles gostam, já que eles participavam de um grupo de “especial para a praia” que consistia em uma viagem para Ilhéus em alguns finais de semana, onde não faltava música. Então, a gente pensou em criar, muito inspirado nesse ‘farofatur’²⁰ algo relacionado à música, porque eles estavam acostumados a diversão à base de música. Foi assim que, em fevereiro do ano 2000, fizemos a primeira reunião para criar o Grupo Encantarte, que ainda não tinha esse nome, não sabíamos nem como íamos chamar, nos reunimos dentro da igreja, não tínhamos outro espaço. Nesse período, eu já tocava percussão, não me denominava percussionista, mas sabia tocar, aprendi a tocar percussão, conga, timbau dentro da igreja, eu tocava nas missas. Então, a melhor forma era a seguinte: alguém daria aula de dança e eu faria a parte percussiva e a ‘mulecada’ veio nessa ideia de aprender a dançar e tocar. Desse modo, formamos o projeto, tinha os dias de aula de dança e percussão e noutro dia da semana nos reuníamos ‘pra’ discutir os problemas da comunidade, assim se íamos falar sobre o lixo, então as músicas ensinadas nas aulas de percussão deveriam ser ligadas a essa questão do lixo, vamos falar de racismo? Portanto as músicas, os toques de percussão devem falar sobre o racismo. Assim, acabamos sendo autodidata, um ensinando o outro, ali na prática (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Essa narrativa apresenta a pretensão inicial do grupo, já que não existia opção de esporte e lazer para os jovens, seria necessário oferecer alternativas: aulas de dança, capoeira, percussão, além de discutir os problemas da comunidade, envolvendo o racismo e a luta contra o processo de discriminação racial que submete esse grupo à exclusão social. O esforço aqui se concentra em discutir como se estabelece esse tipo de exclusão, para tanto, opto por um olhar mais demorado sobre o racismo imposto mais fortemente, nessas localidades, tanto que Egnaldo percebe dois “mundos” distintos em Itabuna, indicando que essa é uma sociedade “racialmente estruturada”. Desse modo, adoto neste texto o termo raça, conforme

²⁰ Esse ônibus foi apelidado de ‘farofatur’ porque todos levavam farofa e tinha ‘sambão’, então, não faltavam nessas viagens para as praias da cidade vizinha esses dois ingredientes: farofa e música.

Silva (2008) e Hanchard, (2001), como uma categoria discursiva, construída socialmente, sem nenhuma conotação biológica. Ao assumir esse posicionamento, sei de antemão que existem implicações políticas e sociais, especialmente em sociedades multiculturais como é o caso do Brasil, posto que influenciam a percepção a respeito de indivíduos e grupos e muitas das práticas sociais a que esses são submetidos” (Silva, 2008, p. 65). Portanto, é em torno da raça que a exclusão se organiza, justificando as diferenças sociais e culturais em termos de distinções biológicas e genéticas para legitimar a exclusão racial (HALL, 2005).

Nesse sentido, se os negros representam um contingente expressivo da população brasileira, então, faz-se necessário considerar o fator racial como imprescindível para discutir a desigualdade social entre brancos e negros. Alguns estudos, a exemplo de Hanchard (2001); Telles (2003); Hasenbalg e Silva (1992) apontam evidências de como no Brasil o racismo atua/atuou estruturando a sociedade para proporcionar vantagens tanto materiais como simbólicas aos brancos. Assim, a mudança de lugar social dos negros, na maioria das vezes, se dá por meio da música ou do esporte, esses são casos raros e não podem ser tomados como comprovação da inexistência do racismo e da discriminação racial. Pois, a sub-representação ou a ausência de negros nos espaços decisórios, tanto públicos como privados, são pistas significativas de que tais práticas reproduzem estereótipos negativos que afetam, sobretudo, o processo de construção da identidade racial.

Além disso, implica diretamente nas condições objetivas, como por exemplo, na busca de uma colocação no mercado de trabalho. De tal modo, se organiza a estrutura racial desta sociedade, seguindo, como disse anteriormente, um processo de reinvenção permanente para manter o que Hasenbalg e Silva (1992) nomeiam como “ciclo cumulativo de desvantagens” que recai sobre os negros. Em outras palavras, essas desvantagens têm na herança do passado escravagista o seu marco inicial, entretanto, elas aumentam a cada nova discriminação, quer seja nas competições sociais, na educação, no mercado de trabalho, entre outros. Portanto, não decorrem tão somente do passado, mas se agravam no presente, por meio das várias formas de discriminação, principalmente as implícitas, difíceis de serem detectadas, tornando esse um dos mais graves problemas da população negra no Brasil.

Entre as desvantagens encontradas em Itabuna, menciono o tráfico de drogas, que se alastrou a partir da década de 90 e se encontra relacionado também com a baixa escolaridade. Como em outras cidades, o tráfico nessa região utiliza, na maioria das vezes, espaços pobres, como: favelas, loteamentos e conjuntos habitacionais como bases de apoio. Vale enfatizar que a quantidade de pessoas envolvidas com o tráfico se restringia a um número bastante modesto, se comparado aos dias atuais. Por sua vez, o consumo de crack cresce em escala assustadora,

dividindo espaço com outras drogas. E o mais grave: vem crescendo o número de menores envolvidos com a criminalidade em Itabuna, que se tornam “vítimas de uma engrenagem que os devora pouco a pouco”, numa espécie de “fabricação social” das vítimas (Santos, 2012). A baixa escolaridade das vítimas chama atenção no “Diagnóstico da violência e criminalidade em Itabuna”, realizado pelo Instituto de Promoção da Secretaria Pública Municipal de Itabuna, entre 2006 e 2010, pois a maioria dos envolvidos com homicídios decorrentes do tráfico não chegaram a concluir o Ensino fundamental ou sequer possuem escolaridade. Assim,

O risco de ser assassinado é até oito vezes maior entre os indivíduos que não possuem o 1º grau completo, portanto, os jovens que estão entrando na vida criminal pertencem a uma classe social menos favorecida e possuem um baixo nível de escolaridade. Diante desses dados, qualquer tentativa de minimizar a permanência de antigas desigualdades sociais só pode, naturalmente, soar falsa (SANTOS, 2012, p.58).

Na contramão desse acúmulo de desvantagens, encontram-se diversos movimentos sociais organizados por meio de articulações locais, que realizam diagnósticos da realidade social, constroem propostas, atuam como resistência à exclusão e, no caso dos movimentos negros, também atuam no “processo de construção de identidade e luta contra a discriminação racial. Os jovens geraram inúmeros movimentos culturais, especialmente na área da música, enfocando temas de protesto” (Gohn, 2011, p.21). Nessa perspectiva, o *Grupo Encantarte*, um dos movimentos de resistência negra que se organizam na periferia de Itabuna, preocupado com as diversas demandas sociais da comunidade, quando completou um ano de sua fundação, decidiu fazer uma pesquisa no bairro. Egnaldo narra como surgiu essa ideia e como foi feita a pesquisa

Eu fiz o curso pra trabalhar como agente comunitário de saúde e aprendi a trabalhar com pesquisa e a lidar com os dados. Então, chamei a turma dos jovens e mostrei que tinha aprendido a fazer pesquisa, porque tudo que eu aprendia passava “pra” turma e alguém sugeriu que nós fizéssemos uma pesquisa sobre a situação do bairro Maria Pinheiro, nem sabíamos “pra” que isso, mas fomos fazer a tal da pesquisa. O que a gente vai perguntar? Como vai fazer isso? Quem vai ajudar a gente? Então, vamos buscar uma parceria com os outros agentes de saúde, o fato de eu ser agente comunitário facilitou e fui conversar com os colegas e eles foram para a gente discutir e fazer uma organização: quais seriam as perguntas a serem feitas, quem seria o público alvo, quais seriam as ruas, se ficaria alguma rua de fora, se a gente entrevistaria todos os moradores. A ideia foi visitar todas as famílias que o agente já visitava e por isso, tem os dados socioeconômicos das famílias. Assim, a gente dividiu o grupo com os agentes comunitários e cada grupo ficou numa rua, então a gente pesquisou todas as ruas do bairro e não precisou a gente visitar todas as casas, porque conseguimos conversar com a maioria dos moradores, fomos em 80% das casas do bairro. Quando a gente

pegou o resultado da pesquisa e foi tabular todos os dados, foi que ficou todo mundo surpreendido com os números que a gente encontrou (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013)

Os dados mencionados por Egnaldo estão representados na tabela abaixo:

Tabela 1: Diagnóstico Geral da Comunidade do Maria Pinheiro (2001)

Nº DE FAMÍLIAS RESIDENTES NO BAIRRO	900
Nº DE FAMÍLIAS VISITADAS	720
Nº DE PESSOAS VISITADAS:	4.570
Nº DE CRIANÇAS DE 0 A 05 ANOS	550
ANALFABETOS	638
1º GRAU COMPLETO	82
2º GRAU COMPLETO	34
PRÉ-ADOLESCENTES E ADOLESCENTES TRABALHANDO	914
JOVENS E ADULTOS DESEMPREGADOS	4204
PESSOAS APROVADAS EM VESTIBULARES ANTERIORES	0
SEM OPÇÃO DE ESPORTE, CULTURA E LAZER	4456
NÃO ASSUME MORAR NO MARIA PINHEIRO EM ENTREVISTA PARA O MERCADO DE TRABALHO	3656
GOSTARIAM DE MORAR EM OUTRO BAIRRO	3519

Fonte: Grupo Encantarte

Compreendo esse período da pesquisa como um acontecimento fundamental para o início das ações do cursinho, pois eles até então se incomodavam com a situação do bairro, mas não tinham informações tão precisas sobre as condições dos moradores. A narrativa construída por Egnaldo indica um tempo de dúvidas, questionamentos e incertezas expressadas em muitos “porquês”: *“por que tantos jovens no bairro estavam desempregados? Por que no bairro a gente não ouvia ninguém dizer que estudava na universidade? A gente não sabia por que as pessoas desse lugar passavam por tantos problemas”*. Considero reveladores alguns dados representados nessa tabela, como: o alto índice de desemprego; a exclusão do sistema educacional, em todas as modalidades: ensino fundamental, médio e superior; a ausência de uma política de esporte, cultura e lazer. Compreendo que as diferenças foram socialmente construídas, a partir das relações de poder engendradas para hierarquizá-las, transformando-as em desigualdades naturais.

Para Gomes (2005, p.45), a discriminação racial seria a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Já o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas, dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, portanto, discriminar equivale a adotar práticas para efetivá-los. Contudo, se faz necessário ter atenção para não considerar a discriminação como resultado direto do preconceito. Nesse sentido, negar o lugar de origem e mudar para outra localidade pode ser visto como um mecanismo superficial para tentar evitar o preconceito, tentativa ineficiente de enfrentamento dessas situações, mesmo porque não cabe às vítimas organizarem formas individuais para impedir a reprodução do

racismo que se fortalece “quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores” (Idem). A ausência dessas ações forja uma estrutura racialmente demarcada, estipulando espaços sociais distintos para negros e brancos, logo, trocar o lugar de origem não significa mover-se para lugares onde não serão alcançados pelo preconceito racial. Tanto que os resultados encontrados na periferia de Itabuna **quase** não destoam dos apresentados por Hasenbalg (2001, p.28), nesse mesmo período:

As maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Por exemplo, entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino secundário. Embora elevado, esse valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino secundário. A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, **praticamente** não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade. (grifo meu).

Os resultados do diagnóstico realizado em Itabuna poderiam, *se não fosse o quase*²¹, ser descritos com os termos usados por Hasenbalg: os jovens negros **praticamente/quase** não dispõem do direito de acesso ao ensino superior. Porém, não posso descrever de modo análogo os resultados de Itabuna, mas devo dizer: esses jovens negros fazem parte de um grupo que **não** teve direito de acesso à universidade, **ninguém** em toda história familiar ingressou ou sequer teve a possibilidade de tentar. São muitos os “quases” contidos nessa constatação: **nunca** ninguém entre todas as gerações teve condições de tentar. Essa impossibilidade de acessar o sistema de ensino se mantém inalterada entre as gerações, expondo uma discriminação padrão, ou seja, a distância, no que se refere à escolaridade, entre brancos e negros, permanece (grifos meus), ou:

Mais do que isso, são estáveis ao longo da década, resistindo, inclusive, às melhorias observadas na maioria dos indicadores de condições de vida do país. Portanto, tendo como referência a década de 90, vemos que existiram avanços positivos nas condições de vida da população brasileira, mas esses avanços não se traduziram em reduções na desigualdade racial. (HASENBALG, 2001, p.49)

Estas pesquisas evidenciam que o sistema de ensino no sul da Bahia não difere do brasileiro, razão pela qual o Movimento Negro na Bahia se preocupa e organiza várias formas de resistência, principalmente no âmbito educacional, como um instrumento de fortalecimento

²¹ Extraído do texto “Se não fosse o quase” de Zé Fortuna e Pitangueira

da identidade, enfrentamento do racismo e redução da desigualdade racial. Em se tratando da periferia de Itabuna, empregar formas de resistência consiste também em reivindicar para “intervir no sentido de não aceitar arranjos injustos e unilaterais”, sobretudo os que assumem a ideia de universalidade e neutralidade como os princípios formais de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, conforme expresso na Constituição Brasileira de 1988, que estabelece a “educação como direito de todos”, visto que tais princípios

Podem servir mais como impedimento que como fator de ajuda na busca pela justiça racial, [...] por isso, os princípios formais, como a igualdade de oportunidades formulada em leis e regulamentos, só conseguem remediar as mais extremas e chocantes injustiças – aquelas que se destacam. Tais princípios têm pouco ou quase nenhum impacto sobre as formas corriqueiras, cotidianas, de racismo, que os membros de grupos subordinados enfrentam todo dia (NASCIMENTO, 2003, p.101).

Destaco a ausência da escola formal no bairro Maria Pinheiro, em Itabuna, como um dos principais exemplos de negação da igualdade de condições, que impede ou retarda o acesso dessa comunidade à educação, servindo de impedimento à justiça racial, uma vez que esse direito à educação, supostamente universal, foi conquistado para esse bairro apenas em 2006. A pesquisa desenvolvida por Glória (2007) constatou que a Federação dos Órgãos de Assistência Social e Educacional- FASE e o Grupo Encantarte tornaram-se parceiros no “Projeto Construindo a Consciência do Direito a Ter direitos”, que resultou na organização de um espaço no próprio bairro para atender à comunidade e conhecer as demandas locais. Assim, começaram a conhecer seus direitos e saber que poderiam lutar por eles, através de vários grupos como: a Pastoral da Juventude, a creche Irmã Margarida, a Associação de Moradores dos bairros vizinhos e o Encantarte entraram com uma ação no Ministério Público para reivindicar que a prefeitura construísse a escola. No ano em que a escola foi inaugurada, foram matriculados 1718 alunos no ensino fundamental, sendo 100 na Educação Infantil.

Compreendo que essa construção tardia da escola no bairro dificulta o acesso dessas quase duas mil crianças à educação escolar, que precisam deslocar-se para as escolas em outros bairros. Tanto que a maioria dos jovens desse local sequer terminam o ensino fundamental e o médio, talvez a ausência da escola pode dar pistas para compreender o baixo índice de escolaridade detectado pela pesquisa feita nessa comunidade, que repercute em toda a história escolar, impedindo e/ou retardando mais adiante o ingresso à universidade.

Assim como afirma Queiroz (2004), sobre os negros recaem os maiores números de exclusão, eles são atingidos de vários modos pelo sutil racismo do sistema educacional,

expressado, por exemplo, na maior proporção de pessoas não alfabetizadas, assim como pela diminuição da participação de estudantes negros no sistema de ensino, na medida em que aumentam os anos de escolaridade. Esse estudo, como já dito anteriormente, mostra ainda que os cursos de menor valor social estão reservados aos negros, por consequência, é privilégio dos brancos acessarem as carreiras de maior prestígio social. Nesse sentido, apesar da significativa presença dos negros no conjunto da população na Bahia, se comparado ao contingente negro nas universidades, fica evidente que eles estão sub-representados.

Seguindo nessa perspectiva de reivindicar igualdade de condições para o acesso à educação, “o movimento de pré-vestibulares étnicos nasceu na Bahia com o nome de Pré-Vestibular para Negros, a partir de reflexões das entidades negras e sua proposta influenciou outros movimentos” (Fiamingue, 2007, p.47), inclusive o Grupo Encantarte, que após a realização e a divulgação da pesquisa-diagnóstico, conquistou visibilidade. Na ocasião, os veículos de comunicação de Itabuna noticiaram em suas publicações que o projeto realizou uma pesquisa na comunidade, “em parceria com os agentes comunitários do próprio bairro, para conhecer a fundo a realidade de cada família. [...] a partir do resultado do diagnóstico [...], o Encantarte incorporou um caráter de movimento negro”²². A partir de então, esse grupo procurou também participar de encontros organizados pelo Movimento Negro Nacional, para buscar outras experiências com o objetivo de promover o acesso de negros à universidade. Egnaldo apresenta na sua narrativa as expectativas e os primeiros desafios dessa iniciativa.

O Encantarte percebeu por meio do diagnóstico que era preciso alguma ação para “colocar” os moradores de sua comunidade nas universidades. Assim, junto com a Pastoral da Juventude, o grupo Ação Negra e a organização Consulta Popular, discutiram a questão da educação e o acesso à universidade, e assim criamos uma Associação de Educação Pré-Universitária (AEPU) no ano de 2002. Desse modo, começou um trabalho de convencimento, porque fomos de casa em casa, para convencer quem estava sem estudar a se matricular no pré-universitário. Ainda não tínhamos essa noção de que estávamos preparando para o ensino na universidade, mas sabíamos que não seria só preparação para uma prova de vestibular. Disso a gente tinha certeza, porque primeiro tínhamos que trabalhar a autoestima desses jovens porque num bairro com mais de quatro mil moradores, com 92% de desempregados e com jovens que se acham incapazes de passar no vestibular, por isso pré-universitário. Na primeira turma matricularam-se 35 estudantes, dentre esses, quatro conseguiram fazer o vestibular, porque os outros não puderam pagar a taxa de inscrição. Nesse ano, houve um aprovado, isso foi fantástico pra autoestima daqueles jovens (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

²² Jornal Bahia hoje, 17 a 23 de dezembro de 2002.

Empregar formas de resistência, para estreitar a distância entre a comunidade e a universidade, tentando modificar uma realidade imposta, nesse sentido, a resistência ao racismo pode levar o sujeito ao lugar de protagonista (Santos, 2010). Dito aqui, como aquele (a) que conquista algo novo com relevância social para o seu grupo, esse é o caso do primeiro morador dessa comunidade aprovado no processo seletivo da universidade pública, posto que o seu protagonismo fortaleceu a autoestima do grupo. Esse fortalecimento possibilitou construir uma parceria entre a Associação de Educação Pré-Universitária (AEPU) e a Prefeitura Municipal de Itabuna e foi criado o Pré-universitário para Negros e Excluídos – PRUNE, que contava também com o apoio financeiro da Fundação Ford, por meio do ‘Projeto Políticas da Cor no Ensino Superior’, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa parceria proporcionou material didático e ajuda de custo para os professores, que antes eram voluntários, contribuindo, sobremaneira, para o ingresso de um número significativo de estudantes, chegando a 70 aprovações, apenas no vestibular da UESC, entre 2002 e 2004, dois anos de funcionamento, enquanto que o AEPU tinha apenas um núcleo no Maria Pinheiro. O PRUNE conseguiu organizar dez núcleos por toda a periferia de Itabuna, dos quais cinco eram financiados pela Fundação Ford e cinco pela Prefeitura Municipal (FRANÇA, 2007).

Com o fim da parceria com a Secretaria de Educação, o PRUNE encerra suas atividades em 2005 e o Grupo Encantarte, em parceria com o Grupo Quilombo Itabuna, dá início às atividades do PREAFRO em caráter voluntário.

2.2 Pré-universitários para Afrodescendentes: Nós também somos negros?

O Grupo Encantarte iniciou a articulação para continuar com um curso pré-universitário, assim que terminou a parceria do PRUNE com a Prefeitura de Itabuna, em virtude de um significativo número de pessoas desejarem continuar estudando para ingressar na universidade. Assim, a partir de 2005, o PREAFRO se organiza apenas em caráter voluntário, formato que permanece atualmente. Ao narrar esse retorno ao formato inicial, Egnaldo diz:

Entramos em contato com outros militantes de movimentos populares, com a proposta de retornar ao formato inicial, com caráter voluntário, sem nenhuma parceria com o poder público. Dessa vez vieram outros movimentos, como o grupo Ação negra, o Grupo Quilombo, a Conlutas, então, decidimos criar um novo Pré-universitário, fizemos uma reunião, buscamos as lideranças, procuramos os professores e as escolas que pudessem ceder o espaço para a realização das aulas. Fizemos o trabalho

de divulgação, reuniões com os primeiros estudantes e criamos o primeiro núcleo no Maria Pinheiro. No ano seguinte um grupo do bairro Califórnia se organizou e nos procurou dizendo ‘somos um grupo de estudantes e precisamos de professores. Diante dessa demanda, num espaço improvisado no bairro Monte Cristo começamos com o segundo núcleo em 2006. Assim, começaram as atividades do PREAFRO que seguiu na base da resistência e decidimos que não queríamos apoio do governo e seguimos como no início com o trabalho voluntário, com professores colaboradores que conheciam o PREAFRO pela divulgação que fizemos na imprensa e outros que foram estudantes aprovados na época do PRUNE, que já retornam para colaborar com o acesso de outros (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Essa narrativa traz dois elementos significativos, quais sejam: o retorno de ex-estudantes para contribuir voluntariamente com o acesso de outros e a noção de resistência²³, como um instrumento de luta contra a exclusão racial. Na tentativa de compreender essas experiências, apresento nesta seção a organização, os objetivos, o público-alvo, as táticas de resistência e os princípios sistematizados no Documento de Princípios²⁴, que visa orientar todas as decisões coletivas tomadas nas reuniões do PREAFRO com alguns objetivos: promover o acesso da população negra à universidade; manter discussões sobre cidadania, discriminação racial e exclusão; incentivar leituras para reinterpretar os conhecimentos sobre a História do Negro no Brasil, com enfoque na História Regional e possibilitar aos estudantes outros olhares sobre as questões negras.

2.3 Táticas de resistência: organização, objetivos, público-alvo e professores voluntários

O PREAFRO colocou à disposição para esta pesquisa o seu “Documento de princípios”, nos quais consta toda a organização do cursinho e as fichas de inscrição com o perfil dos estudantes, pois não dispõe de um Projeto Político Pedagógico. Esse cursinho conta com algumas parcerias para tornar possível a execução dessas ações, uma vez que não possui um espaço físico próprio, nem equipamentos de informática, Datashow etc. Concernente ao espaço para o funcionamento dos dois núcleos, as parcerias são com a direção de duas escolas municipais: Escola Municipal Dom Ceslau Stanula, no bairro Pedro Jerônimo, e o outro na Escola Ubaldo Dantas, no bairro Califórnia, que disponibilizam duas salas no turno noturno, possibilitando as aulas diárias e as atividades nos finais de semana. Os aparelhos de televisão, DVD e Datashow também estão disponíveis, desde que agendado previamente. Essas escolas possuem uma estrutura física em razoável estado de conservação, biblioteca com um acervo

²³ Movimentos de luta contra os processos de exclusão racial, nesse caso, do acesso ao ensino superior.

²⁴ Documento disponibilizado pela coordenação do PREAFRO para esta pesquisa.

limitado e sala de informática com poucos computadores. Essa parceria com as escolas é o único vínculo do cursinho com o poder público.

O corpo docente é formado por 24 professores voluntários, sendo 12 por núcleo, e parceiros do projeto, alguns desses ex-estudantes do PREAFRO que ingressaram na universidade e retornam como professores, ao mesmo tempo em que estudam nos cursos de graduação da UESC. Possui também um coordenador geral e um vice-cordenador, um colaborador na área administrativa e de apoio em cada núcleo para atender, em média, 120 estudantes por ano. Por se tratar de uma ação com caráter voluntário, nenhum dos colaboradores possui vínculo funcional ou empregatício, a distribuição das aulas se dá a partir da disponibilidade dos professores em ministrá-las com horários duplos no período noturno, uma vez por semana, durante os meses de março a dezembro, compondo dez meses de atividades distribuídas nos seis dias da semana, das 19 às 22 horas, totalizando três horas diárias.

Já as atividades extraclases, como exibição de filmes nos finais de semana, semana de literatura e aula inaugural, contam com o apoio de algumas instituições locais que cedem os espaços para realização desses encontros e com a colaboração de professores e convidados. O caráter voluntário dessa iniciativa exige um esforço por parte da coordenação do curso, dos professores e também dos estudantes, no sentido de manter o quadro de professores ao longo do ano e garantir que as aulas aconteçam. Essa dificuldade aparece na narrativa de Egnaldo:

A dificuldade é grande, principalmente na área de exatas. Todo começo do ano, precisamos procurar novos parceiros, colocamos anúncios no mural da UESC e encontramos. Às vezes aquele professor não pode mais colaborar com a gente. Ele dá aula no PREAFRO e depois consegue um emprego remunerado que choca o horário com o nosso, claro que ele precisa ir. Então, a falta de professor é um dos grandes problemas que enfrentamos todos os anos, pois os horários vagos por falta de professores tem um efeito negativo para os estudantes, porque muitos ficam desanimados e param de frequentar o curso. Mas tem outros que estão com a gente desde o começo, tem ex-estudantes que retornam para colaborar, por exemplo, no núcleo da Califórnia nunca mais tivemos dificuldades com professor de Matemática, desde que Gilvan foi aprovado e retornou (Egnaldo França, Entrevista Narrativa).

Apreendo do excerto dessa narrativa que essa falta de recursos gera a maior dificuldade enfrentada pelo cursinho, a falta de professores. Por tratar-se de uma atividade voluntária, muitas vezes esbarra na necessidade desse profissional ingressar no mercado de trabalho, e assim não ter condição de conciliar as aulas no PREAFRO, com os seus horários

remunerados. Esse é um problema revelador, que dá indícios para começar a entender outro: a evasão, pois os horários vagos por falta de professores tem um efeito negativo para os estudantes que às vezes ficam desanimados e param de frequentar o curso. Assim, a evasão fica em “aproximadamente 10% de estudantes, tomando como base o número de inscritos no início do ano letivo” (Documento de princípios, p.4). Entretanto, entendo esse como sendo um dos motivos da evasão, já que se faz necessário um estudo sobre esse problema, para identificar outras questões que devem contribuir com essa evasão.

Identifico esse caráter voluntário que o cursinho decidiu adotar, como uma fragilidade do seu formato, porque em certa medida as atividades dependem desse tipo de trabalho, que reconheço como necessário, pela ausência de parcerias financeiras. Não há outra forma de o cursinho funcionar, uma vez que fracassou a parceria com o município. Mas, penso que se trata de uma forma de resistência com limites que não podem ser desconsiderados, sob pena de ser vista como uma experiência que por si pode solucionar um grave problema como esse do acesso ao ensino superior. Entendo que essa iniciativa minimiza o problema das desvantagens educacionais, contudo não tem a pretensão de resolvê-las, mas de combatê-las, na medida em que tem promovido o acesso de muitos estudantes, sem condição de continuar estudando em outros espaços.

Egnaldo, do lugar de coordenador do cursinho, menciona o retorno de Gilvan, professor de Matemática e um dos protagonistas desta pesquisa, como um acontecimento significativo, posto que, desde então, o PREAMFRO não teve mais dificuldade nessa área. Considero esse retorno como uma alternativa para atenuar essa dificuldade, uma preocupação que faz parte das táticas de resistência do cursinho para continuar com aulas semanais todos os anos desde 2005. Egnaldo organiza a sua narrativa sobre como essa ideia do estudante retornar, após o seu acesso na universidade, dizendo:

A gente tem uma prática de cada sala ter uma liderança, quando um estudante se destaca no papel de líder, naturalmente, perante os colegas, no sentido de solidariedade mútua, sabe? Por exemplo, ligar para o professor para confirmar a presença dele, organizar grupo de estudos, na sala mesmo quando falta um professor. Assim, vai se construindo a ideia de retornar, assim que acessar a universidade, porque tem consciência que muitos não foram aprovados. Então, isso faz a gente olhar pra trás, basta esse gesto de olhar pra trás para muitos voltarem (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Apreendo que essa ideia de retornar está relacionada com a movimentação, no sentido de continuar contornando as estratégias dos processos seletivos, cujas regras excluem a maioria ou do ponto de vista do “sujeito da experiência” (Larrosa, 2011) significa também

movimentar-se dentro do estabelecido e recuperar a capacidade de indignar-se, buscando questionamentos que ainda precisam ser respondidos. Então, vou utilizar esse “*olhar para trás*” como uma metáfora para designar as inquietações dos estudantes que durante as aulas no PREAFRO insistiram “na solidariedade concreta, nos laços de ajuda mútua que ligam os indivíduos uns aos outros e sem os quais a vida individual, e não apenas a coletiva, não seria possível” (KROPOTKIN,1955, apud SOUZA SANTOS 2010, p.335).

A partir do Documento de Princípios, considero a ausência de recursos financeiros como uma das principais dificuldades enfrentadas pelo PREAFRO, pois existem também outras despesas fixas para a manutenção das atividades, tais como: cópias dos textos usados nas aulas, transporte dos professores que moram distantes das escolas onde funciona o cursinho, aquisição de obras da literatura brasileira exigidos para as provas do vestibular da UESC, locação de transporte para aula de campo, pincéis e apagadores. Diante desta necessidade, buscam parcerias com o comércio local para patrocinar esses custos que se somam a outra fonte de recursos advinda de uma taxa mensal, não obrigatória, no valor de R\$ 10,00 (dez reais) solicitada aos estudantes a título de colaboração para manutenção dessas despesas. Vale enfatizar que a ausência de políticas públicas, sobretudo no sul da Bahia, voltadas para o público-alvo das ações do PREAFRO leva o cursinho a tentar diminuir as lacunas educacionais e assim assumir parte da responsabilidade que caberia ao poder público. Nesse sentido, organizar táticas de resistência possibilita caminhos ainda inéditos para os estudantes da comunidade, bem como não permite que os representantes pela gestão pública se acomodem, enquanto esse grupo assume todas as consequências da negação de direitos, principalmente no que tange ao acesso ao sistema educacional.

Outra dificuldade refere-se à condição socioeconômica dos estudantes, que leva o cursinho a solicitar da UESC um desconto de 50% na inscrição destes para o processo seletivo do vestibular, visto que muitos estão desempregados, e não conseguem pagar o valor total da taxa de inscrição, gerando frustração após um ano de dedicação e preparação,

pois a maioria não tem condições financeiras para pagar a taxa de inscrição, que representa outro fator excluyente do vestibular. Desde o ano 2002, ainda na configuração do PRUNE²⁵, o grupo vem lutando contra os critérios da isenção da taxa de inscrição do vestibular, que exige que os alunos tenham tido média igual ou superior a 7 durante todo ensino médio e o tenham concluído no ano do vestibular ou no anterior. Este não é o quadro do PREAFRO, em que a maioria dos estudantes concluiu o segundo grau há anos e têm média 5, pois é a média de aprovação para as escolas públicas de Itabuna. O PREAFRO procura promover eventos, como o Pré-forró, com o

²⁵ Pré-universitário para negros e excluídos

intuito de arrecadar a quantia necessária para a inscrição de todos os estudantes no vestibular da UESC (GLÓRIA, 2007, p.44).

Esse tipo de dificuldade também atinge outros cursinhos para negros, como o Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), o primeiro a se organizar, em 1993, para promover o acesso dos jovens negros e pobres à universidade, que também buscou parcerias, negociou isenções de taxas de inscrição para assegurar aos estudantes mais pobres o direito de fazer a prova do vestibular (NASCIMENTO, 2005).

Não obstante essas dificuldades, o PRAAFRO matricula no início de cada ano 120 estudantes. Os interessados fazem a inscrição presencial, por meio do preenchimento de uma ficha-diagnóstico, onde são respondidas algumas questões. Baseada nessas informações e que foram disponibilizadas para esta pesquisa, tracei um perfil desses estudantes, a saber: a maioria deles se autodeclararam negros²⁶, são mulheres, com renda familiar em torno de um salário mínimo²⁷ e que terminaram o ensino médio há mais de cinco anos, e a escolaridade da maioria dos pais se restringe ao ensino fundamental. Inclusive, uma característica comum entre eles é o fato de a maioria desses estudantes serem os primeiros de toda a sua geração familiar a tentar ingressar numa universidade. Esse ineditismo aparece no conjunto das narrativas dos protagonistas, destacado nesses excertos:

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

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

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

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

Compreendo esses fragmentos como indícios importantes que apontam que os meios necessários para promover o acesso ainda não estão disponíveis para esse grupo. Então, ainda “há uma diferença” interpretada socialmente como inferioridade e transformada em desigualdade, que talvez explique os motivos que impedem e/ou retardam os estudantes dessa localidade, de concluírem o ensino fundamental e/ou médio, demonstrando desigualdades

²⁶ Utilizo o termo, conforme o IBGE, englobando pretos e pardos, na categoria, negros.

²⁷ Valor atual do Salário Mínimo no Brasil: R\$ 724,00 a partir de 01.01.2014

educacionais acumuladas. Revelando a produção da “não existência”, com o propósito de tornar a diferença insuperável (SOUZA SANTOS, 2004). Nesse caso, associa a ausência desse grupo do ensino superior a um processo hierárquico tido como natural, onde uma minoria pode ser considerada aprovada para o ensino superior.

Apreendo que as “táticas” de resistências organizadas pelo PREAMFRO confrontam essa lógica ao transformar as suas experiências ditas como ausentes em presenças possíveis. Tanto que os protagonistas dessa pesquisa, junto com outros 32 estudantes, conseguiram contornar essas barreiras e ingressaram na universidade no período entre 2006 e 2011²⁸ - 36 estudantes, sendo 22 mulheres, 14 homens, nos diversos cursos de graduação, assim distribuídos:

Tabela 2 – Relação de estudantes do PREAMFRO aprovados nos vestibulares em Itabuna, entre 2006 e 2011.

CURSO	BACHARELADO/ LICENCIATURA	INSTITUIÇÃO	TURNOS	SEXO	TOTAL
Agronomia	Bacharelado	UESC	Diurno	Fem.	1
Administração	Bacharelado	UESC	Noturno	Fem.2 Masc.1	3
Ciências Biológicas	Bacharelado	UESC	Diurno	Fem.	2
Ciências Contábeis	Bacharelado	UESC	Noturno	Masc.	1
Ciência da Computação	Bacharelado	UESC	Diurno	Fem.	1
Ciências Econômicas	Bacharelado	UESC	Noturno	Masc. 2 Fem.-1	3
Direito	Bacharelado	UESC	Matutino	Fem.	1
Educação Física	Licenciatura	UESC	Diurno	Masc. Fem.	2
Engenharia Ambiental	Bacharelado	FTC	Noturno	Fem.	1
Filosofia	Licenciatura	UESC	Vespertino	Masc Fem.	2
Física	Licenciatura	UESC	Noturno	Masc.	2
Fisioterapia	Bacharelado	FTC	Noturno	Fem.	1
Geografia	Licenciatura	UESC	Noturno	Masc.2 Fem.1	3
História	Licenciatura	UESC	Noturno	Masc.3 Fem.2	5
Letras	Licenciatura	UESC	Matutino	Fem.	2
Matemática	Licenciatura	UESC	Noturno	Masc. Fem.	2
Pedagogia	Licenciatura	UESC	Mat. (2) Not. (2)	Fem.	4
Total					36

Fonte: Organizada pela pesquisadora a partir da lista de aprovados disponibilizada pelo PREAMFRO.

Esta tabela mostra a distribuição dos estudantes do PREAMFRO que ingressaram nas universidades em Itabuna, sendo 14 nos cursos de bacharelado e 22 nos de licenciatura, entre os quais, dois foram selecionados a partir da avaliação do ENEM, como bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) para os cursos de Pedagogia e Engenharia

²⁸ Escolhi esse período em virtude das ações do PREAMFRO terem se iniciado nesse formato, em 2005, e os estudantes terem participado do vestibular em 2006.

Ambiental na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)-Itabuna. Um desses aprovados para o curso de Geografia, em 2007, cursou mestrado na área de Agronomia e em seguida na seleção de 2013, foi selecionado para o doutorado na linha de “Solos e nutrição de plantas” na área de Agronomia na Universidade Federal de Viçosa-Minas Gerais²⁹. Uma das entrevistadas para esta pesquisa, aprovada no curso de História da UESC em 2006, atualmente cursa mestrado em História Social na Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo como objeto de estudo na sua dissertação “*a relação entre humor e racismo na imprensa humorística de Salvador no final do século XIX*” (Adriana Silva, Entrevista Narrativa, 2013).

Chamou atenção também o número reduzido de estudantes nos cursos diurnos, outro fator que tende a excluir, impedir ou dificultar o acesso dos estudantes do PREAMFRO a alguns cursos, como Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências da Computação e Educação Física, todos disponíveis, apenas diurnamente, ou seja, as aulas acontecem tanto no turno matutino como vespertino. Assim, para estudar nesses cursos, faz-se necessário ter disponibilidade durante o dia, condição essa distante da realidade dos estudantes do PREAMFRO, uma vez que a maioria deles ou trabalham e tem disponível o turno noturno ou estão desempregados, tornando inviável a permanência nesses cursos que exigem mais recursos financeiros para dar conta das despesas com livros, alimentação, transporte etc. Tanto que “uma instituição cujos cursos têm funcionamento predominantemente diurno já representa uma interdição para estudantes que necessitam, desde muito cedo, assumir a responsabilidade com a própria sobrevivência e, em muitos casos, com a sobrevivência da família” (SANTOS E QUEIROZ, 2002 p.21).

Restando, portanto, a “opção” dos cursos que funcionam no período noturno, aqueles com “menor prestígio social, como os de licenciatura”³⁰, indicando novamente uma ausência produzida com a intenção de manter a universidade como um espaço hierarquizado, ou como em Queiroz (2001, p.5), obedecendo “a gradações de prestígio em que a ‘cor’ é contaminada por outros discriminadores, tais como renda, origem familiar, educação, que atuam empurrando o indivíduo para um ou outro pólo da dicotomia branco/preto”. E o mais grave encontra-se na negação de que esse é um mecanismo do sistema educacional para continuar mantendo esse grupo distante dos lugares socialmente prestigiados, visto que não há uma proibição expressa que impede os negros de ingressar na universidade, levando a ideia falaciosa de que todos têm a mesma possibilidade de acesso. Nesses casos, muitos já

²⁹ Informação dada à pesquisadora Maria Rita Santos, pelo próprio estudante, via rede social

³⁰ Cf. escala de prestígio apresentada por Delcele Mascarenhas Queiroz In O Negro e a Universidade Brasileira. 2004. Disponível em História Actual Online 2004. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829437.pdf

internalizaram essa ideia ou defendem que “alguns estudantes excepcionais possuiriam” as condições intelectuais para tal façanha. Ora, não se trata da excepcionalidade conferida a alguns em detrimento de outros, já que

Sabemos que os estudantes das escolas públicas cumprem sua escolarização em condições extremamente precárias, e que para os estudantes negros, a essas condições se soma a discriminação racial. Desse modo, podemos concluir que a aprovação no vestibular, de estudantes negros, oriundos de escolas públicas, em cursos altamente prestigiados, não poderia ser considerada um caso de simples seleção, porque esses estudantes enfrentaram a concorrência desigual de estudantes oriundos de escolas privadas de excelência, e demonstraram desempenho satisfatório (QUEIROZ, 2001 p.18).

Ainda que haja diferenças entre o contexto da UFBA, uma universidade da esfera federal, localizada na capital do estado da Bahia e a UESC, uma universidade estadual do interior baiano, encontrei proximidades importantes entre os dados dos estudos de Queiroz (2004) e os dados dos estudantes do PREAMFRO aprovados nos vestibulares da UESC, que não são selecionados para os cursos de alto prestígio, como Medicina, Enfermagem, Direito e outros. Os cursos com alto prestígio social mencionados por Queiroz evidenciam que as universidades federais são marcadas pela desigualdade racial.

Esses resultados apresentam as universidades federais brasileiras investigadas, com espaços fortemente seletivos, particularmente marcados pela desigualdade racial. Embora tenha ficado bastante evidente **a posição de desvantagem** em que se encontram os estudantes negros, é oportuno lembrar, mesmo assim, que se está **diante de um segmento da população negra já bastante selecionado, porque bem-sucedido na disputa por uma oportunidade na universidade pública brasileira**, portanto, pouco representativo do conjunto dos estudantes negros brasileiros.[...] Os dados da distribuição por cor, dos estudantes situados em cursos de alto prestígio, evidenciam a posição privilegiada dos brancos com relação ao acesso a cursos de elevado prestígio social, em todas as universidades investigadas (QUEIROZ,2004,p.7) (grifo meu).

Chamo atenção para os trechos em destaque, pois considero que eles dão pistas sobre o cenário de desvantagens que também compõe as experiências dos estudantes do PREAMFRO: são muitas as condições adversas, desde a ausência de escola nas comunidades onde vivem, a discriminação racial que reforça os estereótipos que inferiorizam o negro, afetando negativamente a sua autoestima, afastando-o da escola, a pobreza material que reflete na trajetória escolar, a violência urbana que recai com mais força sobre os moradores da periferia, a falta de serviços públicos básicos, como: saneamento, água, iluminação saúde, etc.

Esses estudantes do PREAFRO que acessam a universidade fazem parte de um grupo de negros bem-sucedidos, “na disputa por uma oportunidade na universidade pública brasileira” (QUEIROZ 2004, p.7), já que a pesquisa que resultou nas ações do PREAFRO constatou uma desigualdade educacional desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio e a universidade.

Portanto, considero as ações desse cursinho positivas no sentido de que tenta reverter esse cenário desfavorável e, sobretudo, porque adota uma concepção de educação que orienta para a formação de indignados, inconformados de “sujeitos da experiência” que vão ao encontro dos acontecimentos e possam ser transformados por eles, ao tempo em que também se formam e se transformam. Essa é uma proposta de educação “corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade” (FREIRE, 2001, p.101).

2.4 As “Maneiras de fazer” do PREAFRO

A partir de Certeau (2004) e Larrosa (2011), digo que a tática é a arte do sujeito da experiência, aquele que pode ser transformado no transcurso do tempo, mas também rejeita, subverte, transforma e modifica os acontecimentos, sem deixá-los. Nesse caso, permanecem outros, dentro da universidade que também é transformada por eles, num movimento de ida e volta. Nessa perspectiva, as outras “maneiras de fazer” têm alcançado um dos objetivos do cursinho, tanto que na Pesquisa de Amostragem Étnico-racial realizada junto aos estudantes da UESC, envolvendo a frequência ou não de cursinhos, revelou que a necessidade do “cursinho se faz presente, com altos percentuais, mesmo nos cursos de menor prestígio social, com porcentagens ora muito próximas, ora superiores a 50%”. Interpreto essa necessidade como sendo um dos elementos que geram inquietações, sobretudo nos movimentos de resistência negra, entre os quais está inserido o PREAFRO, levando-o a organizar ações para promover o acesso a esses cursos. E essa pesquisa feita na UESC revelou que os cursinhos têm conseguido

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

pequenos, com exceção da Medicina, explicado pela grande competição que marca o vestibular do curso (FIAMINGUE, et.al.2007, p.43).

Competição essa que pré-seleciona os candidatos a tais cursos, assim, os movimentos populares tecem “ações reais” para tentar diminuir “o fosso entre estudantes negros e oriundos do sistema público de ensino e os estudantes oriundos do sistema privado” (Santos, 2005, p.14). Sobre essas ações reais, os escritos de Oliveira (2005, p. 44) trazem algumas pistas: Michel de Certeau estuda essa produção cotidiana de saberes e de formas de sobrevivência dos grupos sociais subalternizados buscando evidenciar os processos pelos quais os ‘participantes da vida cotidiana’ burlam e usam de modo ‘não-autorizado’ as regras e produtos que os poderosos lhes impõem. É com esses grupos subalternizados que vamos identificar nossos educadores e educadoras que estão sendo criticados e desvalorizados, tanto pela maior parte dos acadêmicos e pesquisadores quanto pelas chamadas autoridades educacionais’. Criando ‘maneiras de fazer’ (caminhar, ler, produzir, falar), ‘maneiras de utilizar’, tecendo redes de ações reais, que não são e não poderiam ser meras repetições de uma ordem social/de uma proposta curricular ou de formação preestabelecidas e explicativas no abstrato, os educadores e educadoras tecem redes de práticas pedagógicas que, através de ‘usos e táticas’ de participantes que são, inserem, na estrutura social/curricular, criatividade e pluralidade, modificadores das regras e as relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos.

Nessa perspectiva, proponho compreender o diferencial das “maneiras de fazer” do PREAFRO ou as “táticas” de resistências organizadas para rejeitar, transformar e modificar os “acontecimentos exteriores”, para que os estudantes continuem outros. Do ponto de vista do “sujeito da experiência” que também pode ser transformado, ao perceber outras abordagens para as “muitas formas de conhecimento” e a possibilidade de aspirar “à construção de uma nova subjectividade. Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva se elas não são apropriáveis por aqueles que as destinam” (SOUZA SANTOS, 2011, p.333).

Para discutir as táticas concernentes “a abordagem diferenciada para os conhecimentos específicos”, tomo como referência as narrativas das experiências dos protagonistas desta pesquisa buscando interagir com a perspectiva de Larossa (2011, p.15), que pensa “a experiência desde um ponto de vista da formação e da transformação”, enfatizando a dimensão subjetividade, que envolve os princípios da subjetividade, da reflexividade e da

transformação. Então, abordo essa experiência do ponto de vista de quem a vivenciou, ou do “sujeito da experiência”. Sobre esse diferencial, Egnaldo constrói esse excerto:

A proposta é reconstruir a forma como eles percebem a si e a sua comunidade. O trabalho feito no cursinho incorpora as aulas de Estudos Afros, Atualidades, História Regional, é uma abordagem diferenciada para os conteúdos específicos exigidos pelas provas do vestibular, buscando discutir a realidade local a partir dos próprios estudantes, considerando quem eles são, onde vivem e ainda podem chegar, e principalmente por que a escola que frequênta e o bairro onde mora tem essas condições? Então, inovamos porque falamos do lugar de morador da periferia, temos as nossas questões para debater: a discriminação racial, violência, desemprego, a falta de escola, saúde e lazer na comunidade. Enfim, estudamos todos os assuntos a partir do nosso olhar para nós mesmos e depois para as demandas externas, isso altera o modo de pensar do estudante e ele passa a não se conformar com a desigualdade, ele passa a querer respostas para os seus porquês. Assim, sabem que a resistência é um instrumento de luta que temos, inclusive para acessar a universidade (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

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

Esse olhar para si ajuda a desvelar os mecanismos das desigualdades impostas na comunidade e aponta como viável o até então considerado impossível, dando início a inconformismos, inquietações e resistências, que fortalecem os estudantes para o enfrentamento do processo seletivo para ingressar na universidade. Assim, pensar os temas a serem discutidos “como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos e nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” Larrosa (2011, p.9). Trata-se de uma proposta de resistência que supõe “cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e o que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação com nós mesmos)” (Idem, p.10). Não significa, portanto, ensinar técnicas/modos de apropriação desses conhecimentos, mas de modificar as “maneiras

de fazer”, inserindo práticas cotidianas que deem abertura ao estudante para questionar as formas como a sociedade, da qual a educação escolar faz parte e ainda está organizada, legitimando alguns conhecimentos em detrimento de outros, numa perspectiva de certo e errado, periferia e centro, belo e feio, alto e baixo prestígio.

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

Enquanto que tática não tem por lugar senão o outro, aproveita as “ocasiões” e depende delas, não possui base para estocar benefícios e prever saídas, por isso não conserva aquilo que ganha. Este não lugar, sem dúvida, lhe permite mobilidade, mas numa sujeição aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco [...] é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, e no espaço por ele controlado, assim o sujeito fraco joga com as forças do outro, mas não o manipula (DE CERTEAU, 2004, p.102).

Em se tratando do PRAAFRO, essas táticas são engendradas, como dito por De Certeau (2004), num cotidiano marcado pelas relações de poder entre os fortes e os fracos, nominados por ele de usuários ou consumidores. Nesse caso, não somente de bens materiais, mas também de bens culturais, regras e imposições das instituições etc. Tal dominação não é aceita de forma passiva, mas pode ser modificada pelas “táticas” dos praticantes do cotidiano. Portanto, os consumidores/usuários não são apenas receptores inertes dos bens/produtos a eles destinados, pois podem utilizar de modo diferente os bens produzidos para dado fim. Nesse sentido, os produtores de bens e produtos fazem uso das "estratégias", ao passo que os consumidores/usuários, das "táticas"³¹.

Em se tratando das “táticas” cotidianas que possibilitam movimentar-se nos espaços controlados pelo “inimigo”, o PRAAFRO organiza uma composição curricular buscando romper com a visão que transforma diferenças em desigualdades e produz ausências tratadas

³¹ Certeau em sua pesquisa pretende “exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer, passivos ou dóceis)” (p. 38). O cotidiano se inventa de mil maneiras de caça não autorizadas.

como naturais. Trata-se de outros modos de atender os conteúdos exigidos para o vestibular da UESC (matemática, física, química, biologia, história, geografia, literatura, redação, língua portuguesa, língua estrangeira) e para as provas do Enem, distribuídas nas áreas de exatas, humanas, biológicas, linguagens, e passa a incluir também Atualidades, História Regional e Estudos Afros, envolvendo a história dos negros na sociedade brasileira, com enfoque nas questões locais. Considero que essa é uma proposta para:

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

Para integrar as diversas áreas, os assuntos são coletivamente³² planejados e organizados por temas semanais, que devem ser tratados em todas as áreas. Assim, a diversidade aparece como um eixo que norteia essa experiência curricular, não se tratando apenas de transversalidade dos conhecimentos³³. Nesse sentido, adota-se a noção de que a diversidade decorre de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, por meio de um vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas envolvendo raça e etnia ganham espaço na teoria curricular (Silva, 2011). Assim, podem emergir outras formas de enfrentamento das práticas discriminatórias que implica na mudança de olhar sobre si e o outro, resgatando:

A memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2012, p. 12).

³² Os professores e a coordenação se reúnem uma vez por mês para organizar o planejamento dos trabalhos para o período de 30 dias.

³³ Transversalidade, conforme considerada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

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

Dos componentes do currículo, para além dos conteúdos obrigatórios, destaco aqueles que trazem novas abordagens visando pensar a história de outro modo. Trata-se, portanto, de reconstruir uma história positiva sobre a “identidade coletiva Negra” e, para tanto, entre os conteúdos de História Regional estão algumas aulas de campo realizadas na região, como por exemplo, numa localidade no município de Ilhéus, denominada “Engenho de Santana”, onde aconteceu uma das principais Revoltas de Escravos (1789-1791), insatisfeitos com o tratamento que recebiam³⁴. Esse engenho foi considerado um centro econômico da Capitania durante séculos, um modelo para os fazendeiros da região sul da Bahia. Sobre essa reconstrução da história, Munanga (2012, p.10) diz que:

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

Desconstruir uma memória negativa para reconstruir uma positiva, esse é o objetivo desse componente do currículo para atender tanto às exigências do processo seletivo da UESC, já que entre os conteúdos abordados estão as questões regionais, como um dos

³⁴ Para ampliar os conhecimentos, consultar REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, que propõe uma nova abordagem sobre escravidão negra no Brasil, resgatando as conquistas daqueles que, ao contrário do que até hoje se supôs, resistiam a tornarem-se apenas engrenagens do sistema que os escravizara.

objetivos do cursinho, pois possibilita aos estudantes interpretar o conhecimento, a partir de uma perspectiva positiva do negro. Essas aulas de campo são planejadas por Egnaldo, estudante do último semestre do curso de História/UESC e vice-coordenador do PREAFRO e professor responsável por essa disciplina, com a participação de professores convidados, na maioria das vezes, ex-estudantes do cursinho ou professores do Curso de História da UESC que atuam nessas aulas como colaboradores. Egnaldo, em sua narrativa, diz que:

A maioria dos estudantes não conhece a história dessa população escravizada, eles ficam surpresos, quando percebem que aqueles escravos sabiam ler e escreveram uma carta de reivindicações. Esse é só um exemplo, de como a história foi distorcida ou contada de modo equivocado (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Sobre tais distorções, Schwartz (2009) critica: durante longo tempo, a historiografia brasileira se acostumou a ver o escravo, sobretudo, como um objeto de seus atos e vontades, de seus impulsos e desejos e, por fim, objeto da própria disciplina que o privilegiava enquanto tema de reflexão. Esse novo olhar sobre a História Regional desmistifica algumas ideias, permitindo outras perspectivas sobre o passado da população negra, especialmente nessa região, onde uma quantidade expressiva de trabalhadores escravos manteve o cultivo e a produtividade do cacau em ritmo acelerado (Cruz, 2011). Trata-se, portanto, de uma experiência de releituras do passado para possibilitar aos indivíduos perceberem-se no mundo, por meio de suas leituras, como atuantes da história, e não meros expectadores.

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

Entendo que para relacionar o texto com a sua subjetividade, um dos aspectos fundamentais é o leitor reconhecer-se no texto. Em outras palavras, a leitura deve ser o lugar do encontro com as inquietações, com o desconhecido, com a sua história e exige proximidade entre o texto e a subjetividade. Caso contrário, não resulta em formação, porque

a leitura não afetou o leitor. Essa perspectiva ajuda a compreender o que faz efeito nas “maneiras de fazer” do PREAMFRO, ao propor também reconstruir a percepção que os estudantes “têm de si e da comunidade”, a “partir do mais profundo de si”. Ao abordar os conteúdos a partir das inquietações dos próprios estudantes, eles se reconhecem nas questões locais indo ao encontro do texto, num processo que o leitor não só adquire um novo conhecimento. Dito de outro modo, não se trata de saber algo que não sabia antes, mas de ter sido transformado pela leitura, posto que os assuntos não estão distantes deles. Assim, textos e subjetividades estão próximos, ou “a leitura como formação, seria tentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos” (LARROSA, 2011, p.9). Nesse sentido,

O conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade. Para tal, todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar. O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o outro e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações (GOMES, 2008, p.25).

Nessa direção, Estudos Afros é outro componente curricular incorporado como um importante instrumento crítico, político e de cidadania, para discutir e também denunciar a violência em Itabuna por meio de seminários públicos com as autoridades locais. Tal questão tem sido um dos principais problemas, sobretudo para a Juventude Negra³⁵ da periferia, revelando essa cidade como uma das mais violentas do Brasil e com “elevadas taxas de homicídios negros” (Jacobó, 2012, p.21). O PREAMFRO se interessa pelos “fatores e determinantes locais”, então ao incorporar os conhecimentos sobre a realidade local, significa, sobretudo, discutir a questão racial, um dos principais problemas a ser enfrentados pela sociedade, pois, ao longo da história o racismo, o preconceito e a discriminação racial ainda produzem e mantêm as desigualdades sociais e a pobreza no Brasil (Gomes, 2008), que atinge

³⁵ O Mapa da Violência por Cor analisou a População juvenil, número e taxas de homicídio (em 100 mil) juvenis nos 100 Municípios com maiores taxas de homicídios de negros entre os 608 municípios com mais de 50 mil habitantes. Brasil. 2010 e revelou a evolução dos homicídios considerando a cor das vítimas tem sido extremamente desigual entre as Unidades da Federação, obedecendo a fatores e determinantes locais. Cf. **Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil** / Julio Jacobo Waiselfisz Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012.

toda a comunidade e tende a recair com mais força sobre a população negra, da qual esses estudantes fazem parte. Essa abordagem, envolvendo denúncias de um grave problema pode suscitar inquietações, inconformismos, questionamentos, elementos importantes para exigir medidas preventivas imediatas e eficazes para reverter esses altos índices de violência, uma vez que reprimir, inibir e castigar sozinhos não são suficientes para resultar numa redução da criminalidade violenta (SOUZA, 2008).

Assim, a subjetividade que envolve aquilo que os estudantes são, pensam, sentem e vivenciam se soma aos textos com os conteúdos específicos exigidos, significa um encontro com a reflexividade, que adoto como “movimento de ida e volta”, um pensar sobre os acontecimentos exteriores ou “isso que me passa”, resultando, muitas vezes, na formação ou na transformação do “sujeito da experiência” (Larrosa, 2011, p.4). Dessa perspectiva, a formação não significa aprendizagem no sentido cognitivo, supõe, portanto, “uma saída de si, um passo para outra coisa. [...] Mas, ao mesmo tempo, essa experiência supõe também que algo passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém” (IDEM, p.5).

Compreendo que o diferencial nas “maneiras de fazer” do PREAFRO se encontra na proposta de *“reconstruir a forma como eles percebem a si e a sua comunidade”*. Para tanto, tomam como ponto de partida as questões locais trazidas pelos próprios estudantes, considerando que se movimentam na direção do acesso à universidade, portanto essa reconstrução da subjetividade visa também fortalecê-los para enfrentar o processo seletivo. Envolvendo táticas da resistência para se submeterem aos exames do vestibular, possível, entre outros, pela mudança de percepção sobre si, reconhecendo que “os indivíduos e os grupos sociais são, de facto, constelações de subjectividades, articulações particulares, variáveis de contexto para contexto entre as diferentes formas e dimensões” (SOUZA SANTOS, 2011, p.333). Variáveis essas do contexto local e incluídas nos conteúdos específicos.

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

os educandos no centro, em um movimento de questionar os contextos das suas histórias, colocando-os em dúvida para pensá-los de outros modos.

Egnaldo, como coordenador, destaca as mudanças que ele percebe nos estudantes do lugar de professor nas discussões de Estudos Afros e diz:

Na maioria dos casos, a autoafirmação se apresenta naqueles que já estudaram antes no PREAFRO, os novos estudantes, já no final da primeira aula, comentam o quanto de conhecimento faltou na educação formal. Aproveito a curiosidade e divido os grupos de leituras, indico sites, levo textos, geralmente, divido os temas de pesquisa e sugiro leituras para a próxima aula, de modo que possa contar com a participação de todos nas rodas de conversas. Com o tempo percebo que eles mudam de postura em relação ao olhar sobre o continente africano. Assim, ao longo das aulas posso falar da diáspora negra, do preconceito racial e discriminação. Todos entendem que no PREAFRO eles têm acesso a um conhecimento que lhes foi negado, isso é muito gratificante, percebo que aqueles que falavam "os" negros passam a falar "nós", os negros. Essa é a principal forma de expressar a autoafirmação, qualquer professor se sente realizado quando percebe uma resposta que vem do amadurecimento crítico do estudante. Esse amadurecimento é fruto também de um trabalho de todos os professores, envolvendo aulas de campo, participação em seminários e debates, todas as disciplinas (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Nesse excerto, Egnaldo menciona um elemento que entendo como importante para a consciência racial dos estudantes, que os leva a se autoafirmarem negros. Essa autoafirmação, muitas vezes, é um processo que exige apropriação de alguns conhecimentos que eles não tiveram oportunidade de acessar ao longo da sua trajetória, por isso, ser negro no Brasil é tornar-se negro, “é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer tipo de exploração” (Souza, 1983, p.45). Mas, essa é uma revelação que aparece ao longo das aulas, ao abordar, por exemplo, preconceito, discriminação racial, diáspora negra a partir da experiência de quem os vivencia, associada a outras leituras que incluem essas discussões.

Assim, há uma percepção de que esses foram temas negados e até então eles eram homens e mulheres que não se sabiam negros; apesar dessa condição ser visível ao olhar do outro, a autoafirmação, o saber-se negro não é um processo fácil. Compreendo como uma construção coletiva da identidade com a participação de todo o grupo com suas singularidades e diferenças. Segundo Munanga (2012, p.10), nesse processo de construção da identidade coletiva negra, faz-se necessário resgatar história, desconstruindo a memória de negativa que se encontra ainda presente em “nosso” imaginário. Desse modo, reconstruir uma verdadeira história positiva capaz de resgatar autoestima destruída por essa abordagem. Daí a

necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro.

O PRAAFRO, ao adotar a ideia de desconstruir essa visão, pretende resgatar a história e a autoestima dos estudantes, que passam a se autoafirmar negros. Uma prática reveladora que ajuda a entender esse processo de construção da identidade negra, também como uma construção social, cultural, plural marcada pelas relações de poder que dividem o “mundo social entre “nós” e “eles” e, conseqüentemente, a elaborar um processo de classificação, baseado em oposições binárias” (Gomes, 2003). Assim, a identidade existe porque há diferentes grupos étnicos, outras culturas, em uma constante transformação a partir dessas relações com o outro, então a identidade existe porque há diferentes grupos étnicos, outras culturas.

Esse processo de desenvolvimento dessa identidade negra acontece de modo bem complexo, pois se refere também à percepção do negro, sobre o seu vínculo de pertencimento a um grupo que compartilha a mesma origem racial. Para compreender esse processo, que aparece na narrativa de Egnaldo como a principal forma de expressar autoafirmação, porque os estudantes passam por uma mudança de postura, os estudos de Ferreira (2000) apresentam elementos que ajudam nessa discussão, esse autor mostra quatro estágios que ele considera fundamentais para a construção identitária do negro brasileiro: o estágio de submissão, estágio de impacto, estágio de militância e estágio de articulação.

No **estágio de submissão**, o afro-brasileiro passa a acreditar que para ser aceito no mundo dos brancos é preciso negar-se a si mesmo, a sua cultura e os seus valores e assimilar os valores dos brancos, tendo como referência a seguinte ideia: o “branco é certo” e o “negro é errado”. É uma idealização da visão dominante de mundo branco, visto como superior. O **estágio de impacto** marca uma fase conflitiva, pois seus valores e visão de mundo não permitem mais um posicionar-se na realidade como segurança. É o momento em que o indivíduo negro depara-se com a realidade de não poder ser verdadeiramente branco, sendo forçado a focalizar-se em aspectos de sua identidade que o incluem no grupo dos discriminados. Não há ainda o desenvolvimento de uma identidade articulada em torno de valores negros, mas de já haver tomado a decisão de tornar-se negro. Nessa fase onde há um confronto entre a cultura negra e as culturas brancas, resultando em uma atitude agressiva do afro-brasileiro em relação aos brancos (FERREIRA, 2000).

A valorização de uma identidade centrada em elementos africanos marca o **estágio de militância**. Para Ferreira (2000), o indivíduo passa a julgar os outros afro-brasileiros em

conformidade com seus padrões idealizados. Nesse período, há uma tendência de considerar todos os brancos como maus, desumanos e inferiores e os negros como sendo superiores, por causa da presença de melanina na pele. O afro-brasileiro passa a desenvolver sua identidade voltada para a recuperação de valores da cultura e da história do negro para, mediante um processo de reconstrução, levá-lo a revisar os valores introjetados durante o processo de socialização, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma identidade e uma autoestima.

No **estágio de articulação** ocorre a internalização de valores de matrizes africanas e a construção de uma identidade positivamente afirmada. Nesse estágio, o indivíduo negro constrói sua nova identidade baseada em três funções dinâmicas: defender e proteger a pessoa de agressões psicológicas, prover um sentido de pertença e ancoradouro social e prover uma fundação para transações com pessoas de culturas diferentes daquelas referenciadas em matrizes africanas. Existe um projeto a ser desenvolvido tendo uma referência multicultural, ou seja, a busca de respostas para incorporar a pluralidade cultural e o desafio à construção das diferenças nos espaços plurais, incluindo a educação. A construção da identidade negra se dá dentro de um complexo processo, onde o indivíduo negro é um sujeito ativo envolvido em várias etapas sociais que pode desenvolver uma identidade articulada em torno de qualidades positivas e passa a ter uma nova história.

Wilton evoca sua memória para narrar sobre o processo de construção da sua identidade negra quando ainda era estudante do PREAMFRO, foi um acontecimento que deixou marcas significativas. Assim,

A partir das discussões em grupo fomos juntando várias informações e acabamos assumindo ser negro, não só eu, como minha irmã e os outros. Essa aceitação de ser negro não veio da noite para o dia, foi a partir de um processo intenso, com crises existenciais até, mas contribuiu muito para que a gente tivesse uma nova visão da sociedade, de mundo, de como entrar na universidade, e ver que de fato, existe essa desigualdade, a maioria dos estudantes em uma sala de aula no ensino superior são brancos, se encontra poucos negros por lá. Então, começamos a ver esse tipo de 'defeito' dentro da sociedade, e percebemos que tem um grupo que está sempre tendo mais acesso enquanto outro está fora. Que nunca tínhamos ouvido falar na universidade, nem de educação escolar de qualidade, quando a gente compreende que é negro, que mora na periferia e que temos outros espaços a serem conquistados, o nosso foco de certa forma volta para esse lado e começamos a buscar, a querer ir pra universidade e querer melhorar o bairro. A gente realmente compreende que tem muita coisa em nossa comunidade que pode melhorar. (Wilton Macedo, Entrevista Narrativa, 2013).

Diante desse excerto, que considero com uma “constelação de subjetividades”, faço como o menino que nunca tinha visto o mar e, frente à sua imensidão, pediu ajuda para

olhar³⁶. Do mesmo modo, busco, em alguns termos já mencionados, um auxílio para apreender as marcas reveladas nessa narrativa, porque identifico um “movimento de ida e volta”, um “olhar para si”, uma “saída de si”, um “passo para outra coisa”, um devir, um “tornar-se negro”. Trago esses termos para dizer: esse processo que antecede a autoafirmação é dinâmico e, muitas vezes, supõe conflitos, dúvidas, inseguranças, medos, mudanças e muitos questionamentos.

Ressalto que entre os objetivos do PREAFRO, está “possibilitar aos estudantes outra percepção sobre as questões negras”, considero que a abordagem dada pelo cursinho aos conteúdos converge para atendê-lo, pois a partir dos debates ainda na fase de preparação para os exames do vestibular, esses protagonistas reformulam o modo de ver a si e as questões da comunidade. Passam a revê-las, munidos também com as “lentes” das “margens”, começam a perceberem-se outros e a desejarem “ser mais”, com possibilidades para conquistar espaços inéditos, desconhecidos e distantes até da imaginação.

Compreendo que ainda no processo de preparação para o vestibular, eles passam pelos quatro estágios mencionados por Ferreira (2000), porque chegam ao cursinho no “**estágio da submissão**” e negam ser negro; na medida em que os debates avançam, eles passam por um conflito, ou o “**estágio de impacto**” porque percebem que não podem ser considerados brancos, nesse momento tomam a decisão de “tornar-se negro”, mas ainda lhes falta desenvolver uma identidade que se articule com a “cultura negra”. Em seguida, vem o **estágio da militância**, nesse acontece uma revisita aos espaços sociais e começam a ver o “defeito” da exclusão, compreendem com nitidez que eles estão de fora da maioria dos lugares de prestígio social, entre os quais a universidade. Por último, a fase de desejo de conquistar outros espaços, de buscar melhorias para a sua comunidade, ou o vínculo de pertencimento. Nesse “**estágio de articulação**”, o indivíduo já se transformou em outro, com uma identidade negra, sabe-se pertencente a um grupo que teve os direitos historicamente negados, mas que podem e estão construindo novas histórias.

Construir novas histórias significa também denunciar as dificuldades de acesso à educação escolar, devido às escolas estarem em outros bairros; os altos índices de violência e criminalidade no município de Itabuna³⁷; ausência de serviços públicos básicos, entre outros. Problemas esses que aparecem na narrativa de Adriana:

Há falta de infraestrutura, um descaso mesmo dos poderes públicos, que não asseguram os nossos direitos. Temos problemas com abastecimento de água, coleta de lixo, o esgotamento sanitário é precário, a iluminação pública é

³⁶ Alusão ao Livro dos Abraços de Eduardo Galeano

³⁷ Cf. Santos, Alan Azevedo Pereira dos. 1. ed. – Itabuna, BA: Instituto - PROSEM, 2012

inadequada, as ruas esburacadas. Outro problema na localidade é a ausência de escolas públicas de ensino fundamental e médio, as crianças e jovens têm que se deslocar para outros bairros para estudarem. Então, diante dessa série de problemas, o local fica propício para coisas negativas, como a violência. Isso é o que há de pior na comunidade e não os seus moradores, ao contrário do que se pode imaginar, quem não conhece o lugar. Eu costumo dizer que, se não fossem esses problemas de infraestrutura, o “Morro do Macaco” seria o melhor lugar do mundo para viver (Adriana Silva, Entrevista Narrativa, 2013).

Interpreto que o excerto dessa narrativa revela a preocupação de uma mulher negra, que nasceu e sempre viveu na periferia, participou de grupos de jovens, estudou no PRAAFRO, acessou o curso de licenciatura em História na UESC e deslocou-se para Salvador-Bahia, onde estuda mestrado no Programa de pós-graduação na UFBA. Esse deslocamento geográfico, ao invés de distanciá-la, aproximou muito mais das questões locais, levando-a a ter uma percepção ainda mais nítida. Ela diz: *“são mundos diferentes que se encontram em mim. Acabo sendo uma síntese (ou extensão?) desses espaços”* Essa síntese-extensão ou extensão-síntese supõe um modo de ver a comunidade, percebendo os mecanismos que atrelam diferenças a desigualdades, num gesto de indignação e recusa em aceitar a “naturalização das diferenças”, que consiste em tornar natural a ausência desses direitos elencados na narrativa.

Considero que é esse efeito que as “maneiras de fazer” do PRAAFRO tendem a provocar, ao inserir entre os seus objetivos “reinterpretar os conhecimentos sobre a História do Negro no Brasil, com enfoque na História Regional”, pois no primeiro momento desconstrói o imaginário dos estudantes sobre si e a sua comunidade, porque eles ainda não se autoafirmam negros. E ainda desconhecem a história de resistência dos negros no Brasil e na região sul da Bahia ou conhecem de maneira equivocada e ou estereotipada. Essa desconstrução é o ponto de partida para o processo de autoafirmação que suscita outras transformações. Na perspectiva do “sujeito da experiência”, seria, sobretudo, o espaço onde têm lugar os acontecimentos, seria como um “território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2011,p.18).

Sobre o planejamento das aulas, que viabiliza a incorporação de assuntos que abordam esses processos e provocam essas mudanças, Egnaldo revela em sua narrativa:

Nos reunimos mensalmente para planejar as aulas do mês, professores, coordenação e a líder dos estudantes de cada núcleo, é um único encontro

porque muitos dos professores não dispõem de tempo para planejamentos semanais. Nesse dia escolhemos os temas de interesse dos alunos, que serão trabalhados em todas as áreas, ao longo do mês, sendo um assunto por semana. Organizamos o calendário para as aulas de campo, definimos o local e o líder fica responsável pela relação com o nome dos estudantes que participarão das aulas e pela confirmação da data. A coordenação geral fica encarregada de providenciar o ônibus que vai transportar os estudantes e os professores para a aula de campo. A coordenação de cada núcleo deve receber os textos utilizados nas aulas, tirar cópias e distribuir para os alunos e se responsabiliza também por arrecadar R\$ 10,00 (dez reais) de cada estudante, por mês, a título de colaboração não obrigatória, para as despesas com transporte dos professores e cópias dos textos. Discutimos também os problemas, como falta de professor, evasão, porque se um estudante faltar mais de cinco vezes sem justificativa, e isso acontece por muitos motivos, nesses casos chamamos o próximo da lista de espera, que fazemos todo ano após o encerramento das matrículas. Então, cada um tem sua responsabilidade, porque é um trabalho voluntário e a colaboração de todos é fundamental, e assim o PRAAFRO está indo para o 9º ano de funcionamento e continuamos aprendendo uns com os outros no nosso dia a dia. A diferença do início do primeiro cursinho em 2001 até hoje, é que estamos estudando na universidade. Mas, sei que o “Maria Pinheiro” foi e ainda é a minha escola, tanto que o cursinho começou e se mantém por causa da comunidade e inspirado nas suas necessidades. Então é o nosso dia a dia, as nossas questões que orientam o nosso planejamento (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Identifico na organização das “maneiras de fazer cotidianas” que supõem “táticas” criadas pelos professores, coordenadores e estudantes do PRAAFRO, mencionadas no excerto da narrativa de Egnaldo, redes de ações, envolvendo todos os participantes do cursinho, elementos que indicam um diferencial para atender a um grupo de estudantes com demandas singulares e com o propósito comum de acessarem a universidade. Certeau (2004) ensina que ao organizar essas ‘maneiras de fazer’, constroem-se redes de ações reais, que não são e não poderiam ser meras repetições de uma ordem social/de uma proposta curricular ou de formação preestabelecidas, os educadores e educadoras tecem redes de práticas pedagógicas que, através de ‘usos e táticas’ de participantes que são, inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade.

Considero que organizar/planejar em conjunto, inclusive com a participação do líder dos estudantes que fala em nome deles, significa optar por abordar os conhecimentos específicos, a partir dos termos e das experiências vividas no “Sul”, por aqueles que foram/são oprimidos pelas mais diversas “formas de poder”. Assim, não estão ancoradas em uma proposta curricular preestabelecida que orienta essas “maneiras de fazer”, se trata de táticas organizadas pelos próprios participantes, para buscar contornar as estratégias do

processo seletivo, recusando o conformismo e se interessando pelos silenciamentos, pelos silêncios e pelas indagações que ficaram por perguntar.

Vejo nessas ações efetivas adotadas pelo PREAFRO, como afirma Souza Santos (2009, p. 18), uma utopia entendida não como sonho irrealizável, mas apreendida numa perspectiva plural, realista e crítica, que ao mesmo tempo possa contribuir para a recuperação da “capacidade de espanto e de indignação e que oriente para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes com as injustiças sociais”. Para esse autor, um deve ter uma aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, por meio dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, “para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a projeto educativo repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções” (IDEM, p.15).

Esse inconformismo dos próprios moradores/estudantes da periferia de Itabuna também contribuiu para modificar o cenário estudantil da universidade, segundo “A Pesquisa de Amostragem Étnico-Racial: A UESC em preto e Branco” (2007). Ela revela a presença de estudantes oriundos de cursinhos pré-universitários populares em proporções bastante significativas em “todos os cursos de Exatas e Humanas, além da licenciatura em Biologia e uma pequena parcela em Biomedicina e Enfermagem” (p.64). Ressalta, ainda, que cursos considerados de “alto prestígio social”, como Direito, apresentam, respectivamente, 11% de seus estudantes como ex-participantes de cursinhos populares (FIAMINGUE, 2007).

Apesar da contribuição significativa do PREAFRO, além das dificuldades que já aponte, compreendo os planejamentos feitos em encontros únicos e mensais, podem não atender às demandas que emergem do cotidiano. Quero dizer que ao longo de um mês, surgem questões que precisam ser pensadas e exigem uma atenção imediata, por parte da coordenação do curso ou da equipe de professores. O questionamento que faço é se o professor só dispõe do tempo destinado às suas duas aulas semanais, como ele pode dar conta, por exemplo, de planejar as suas aulas a partir da escolha dos temas feitos na reunião mensal? E as possíveis dificuldades diárias, inclusive do professor, podem esperar para serem relatadas nessa reunião? São entraves, que interpreto como decorrentes do caráter voluntário do cursinho, pois não se pode exigir desse professor que doa as suas horas aulas, mais do que ele já tem oferecido. Considero que há, em paralelo ao trabalho desenvolvido pelo grupo, um emaranhado de dificuldades que identifico como sendo próprio do caráter voluntário do PREAFRO, decorrente da falta de recursos financeiros.

Considero que organizar/planejar em conjunto, inclusive com a participação da liderança dos estudantes que fala em nome deles, significa optar por abordar os conhecimentos específicos, a partir dos termos e das experiências vividas no “Sul”, por aqueles que foram/são oprimidos pelas mais diversas “formas de poder”. Assim, não estão ancoradas em uma proposta curricular preestabelecida que orienta essas “maneiras de fazer”, se trata de táticas organizadas pelos próprios participantes, para buscar contornar as estratégias do processo seletivo, recusando o conformismo e se interessando pelos silenciamentos, pelos silêncios e pelas indagações que ficaram por perguntar. Mas, essas táticas deveriam ser sistematizadas num Projeto Político Pedagógico, que poderia ser organizado a partir do planejamento já existente, não com a intenção de fixar ou preestabelecer um modelo, porém, seria uma forma de traçar orientações para as práticas cotidianas. Até porque há uma troca constante de professores, por isso há uma necessidade ainda maior dessas orientações.

III NARRATIVAS DE VIDA DE EDUCADORES NEGROS DO PRAAFRO

Um acontecimento vivido é finito ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é

apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (Walter Benjamin, 1985).

Busco nas narrativas de vida, como na epígrafe de Benjamin, as chaves “para tudo que veio antes e depois” do acesso à universidade, nesse sentido, as memórias podem desvelar sonhos, conquistas, resistências, subjetividades e táticas³⁸. Reviver essas experiências por meio das narrativas traz à memória os acontecimentos vividos, num exercício de progressão do passado para o presente, ou seja, recolocar-se “primeiramente no passado em geral, e depois numa certa região do passado: trabalho de tentativa, semelhante à busca do foco de uma máquina fotográfica” (Bergson, 1999). Utilizo esse fragmento extraído do texto *Matéria e Memória*, de Henry Bergson, como uma metáfora para dizer que na primeira parte deste capítulo o “foco” está nas narrativas das trajetórias de escolarização até o acesso a universidade. Segundo Rego (2003), para atender às múltiplas demandas do mundo atual, a escolarização desempenha um papel inquestionável na formação do indivíduo que vive numa sociedade complexa e letrada como a contemporânea. Assim, o fracasso, a exclusão e o abandono da escola pelos alunos são fatores de extrema gravidade. Não ter acesso à escola equivale a impedir a apropriação do saber sistematizado, bem como de instrumentos para atuar no meio social e das condições para a construção de novos conhecimentos.

Na segunda parte, trato das narrativas sobre as experiências do retorno desses protagonistas ao cursinho como professores, para contribuir com o acesso de outros estudantes. Compreendo esse retorno como um “evento bifurcação”, ou seja, “o que faz efeito” e exerce um papel fundamental na orientação daqueles que pretendem ingressar no ensino superior, possibilitando mudanças nas suas trajetórias. Vislumbro, em concordância com (MARIE, 2006, p.17), “o aspecto potencialmente (de) formador do acontecimento em questão sobre o sujeito que o viveu ou o sofreu”. Assim,

[...] Todo adulto, que foi um dia aluno, guarda consigo lembranças mais ou menos precisas de sua escolaridade [...] a passagem do tempo pode então brunir algumas dificuldades ou outras lembranças desagradáveis e embelezar certos momentos agradáveis. Assim, as boas e más lembranças participam da arquitetura da memória, ativando ou inibindo certas informações, quando o sujeito se encontra em uma situação que ele já experimentou na sua vida escolar.

³⁸Entendida aqui a semelhança de Certeau(2008), como sendo uma ação calculada e determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. A tática é um movimento dentro do campo do inimigo e no espaço controlado por ele.

São as narrativas dessas lembranças da escolaridade que me interessam para compreender essas experiências bifurcadas que imprimem novos significados a outras trajetórias. Assumo a perspectiva que na “construção das narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (Clandinin & Connelly, 2011, p.108), transformando os acontecimentos, as ações e as pessoas do vivido, em enredos e em personagens, ordenando os acontecimentos no tempo, tornando-se os próprios personagens de suas vidas e dando-lhes uma história (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Antes de apresentar-lhes os protagonistas desta pesquisa, trago um fragmento de um texto de Mia Couto intitulado, “Os sete sapatos sujos”, onde ele retoma o pensamento do nigeriano Chika A. Onyeani, que apela para os africanos renovarem o olhar sobre si, ao afirmar:

Estou completamente cansado de pessoas que só pensam numa coisa: queixar-se e lamentar-se num ritual em que nos fabricamos mentalmente como vítimas. Choramos e lamentamos, lamentamos e choramos. Queixamo-nos até à náusea sobre o que os outros nos fizeram e continuam a fazer.[...] Ninguém está disposto a abdicar daquilo que tem, com a justificação que nós também queremos o mesmo. Se quisermos algo, temos que o saber conquistar (COUTO, 2007).

Trata-se, portanto, de histórias vivenciadas em contextos específicos, envolvendo experiências únicas, singulares, com significados distintos para cada um deles. Talvez tenham chorado e lamentado, mas também buscaram “táticas” porque perceberam que para alcançar seus objetivos, precisavam encontrar meios para conquistar e contornar as estratégias organizadas por aqueles que não estão dispostos a repartir os lugares de prestígio social que sempre ocuparam. Entretanto, não tenho a intenção de alçá-los à condição de heróis, tampouco enaltecer o empenho individual, ressaltando que se esforçaram mais do que outros da mesma condição social. Nesse sentido, não objetivo comparar experiências, mesmo porque concordo que a experiência é também incomparável e irrepetível ou como em Heráclito: “Nós não podemos nunca entrar no mesmo rio, pois como as águas, nós mesmos já somos outros”.

Nessa perspectiva, apresento-lhes Adriana Silva Santos, Egnaldo França, Gilvan Ferreira e Wilton Macedo, ex-estudantes do PREAFRO que retornaram ao cursinho como professores voluntários e são os protagonistas deste estudo. Utilizo os nomes correspondentes às identidades verdadeiras, mediante autorização escrita para participar desta pesquisa, bem como utilizá-los na escrita. Para tal, retomo em o perfil biográfico, anteriormente mencionado:

Adriana Silva

Terminou o ensino médio em 2001, estudou no PREAFRO por dois anos, participou de cinco processos seletivos para tentar ingressar na universidade, sendo dois para Administração de Empresas e três para História, foi aprovada na quinta tentativa. Cursou licenciatura em História entre 2006 e 2010, na UESC. Retornou ao PREAFRO como professora de História do Brasil e atuou por dois anos. Morava no bairro Fonseca, periferia de Itabuna, sul da Bahia, até começo de 2012, quando se mudou para Salvador, onde estuda mestrado em História na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Egnaldo França

Coordenador-fundador do Grupo Encantarte, um movimento de resistência negra que idealizou e organizou o PREAFRO. Terminou o ensino médio em 1999, organizou a pesquisa que deu origem ao primeiro cursinho em 2001. Atuou na coordenação desde o início, ao tempo em que estudava para se preparar para os processos seletivos da UESC (foram dez tentativas seguidas, antes de ser aprovado pelo sistema de cotas, em 2008, para cursar licenciatura em História). No início de 2009, se afastou da coordenação para se dedicar ao curso na universidade. Atualmente, está cursando o último semestre da graduação, atua na vice-coordenação do PREAFRO e como professor de Estudos Afros, uma disciplina que faz parte da proposta curricular do cursinho, com o objetivo de fortalecer a identidade e autoestima, a partir das discussões sobre o enfrentamento do racismo que atinge a população negra, com enfoque no combate ao preconceito e à discriminação racial.

Gilvan Nascimento

Concluiu o ensino médio em 2003, estudou dois anos no PREAFRO, ingressou na UESC em 2007 para cursar Ciências Econômicas, após três tentativas sem classificação. Retornou como professor de Matemática assim que começou a estudar na universidade. Até 2007, o cursinho tinha uma grande dificuldade de encontrar professor para essa disciplina, mas depois da aprovação desse estudante, esse problema foi resolvido, porque o PREAFRO conta com o seu trabalho voluntário até hoje.

Wilton Macedo

Terminou o ensino médio no ano 2000, estudou dois anos no PREAFRO, foi aprovado no vestibular da UESC em 2006 para o curso de Ciências Econômicas, está no último semestre do curso. Participou das discussões iniciais para a organização do PREAFRO e retornou como professor da disciplina “Atualidades”, desde 2007 até a presente data. Encontrou algumas dificuldades, durante a graduação, que o impediram de concluir o curso no tempo mínimo estabelecido pela instituição.

EGNALDO FRANÇA:

Precisava fazer um cursinho, mas, não podia pagar, então, pensei numa tática.

3.1 Trajetórias de escolarização e acesso à universidade

Seu pai saiu da zona rural, no sul da Bahia, para trabalhar em São Paulo, como carpinteiro na construção civil, pensando em ter uma vida melhor, enquanto a mãe trabalhava como gari, na limpeza pública municipal, ambos não sabiam nem ler, nem escrever. Por isso, Egnaldo nasceu em Barueri, São Paulo, em 1975, numa família composta por 10 irmãos, sendo seis homens e quatro mulheres. Nessa ocasião, seus pais tinham quatro filhas que foram retiradas da escola para acompanhar a família.

Retornaram a Itabuna, no começo década de 80, moraram em casas alugadas nas periferias, como a Favela do Bode, depois no bairro São Caetano, no bairro Sarinha, num local chamado Gogó da Ema. Nessa época, teve uma enchente em Itabuna, essas populações foram atingidas, então, o pouco que a família tinha se perdeu, ficando desabrigados e sem moradia. Sobre esse período, o excerto da narrativa de Egnaldo evidencia que: *“essa enchente não foi muito grande, mas as áreas muito próximas a esgoto ou à beira do rio foram atingidas, então o pouco que a minha família tinha perdeu por causa da enchente e não tínhamos pra onde ir, nem o que levar, porque perdemos tudo, por isso minha tia cedeu o fundo da casa dela pra gente morar”* (Egnaldo França, entrevista narrativa, 2013). Nesse cenário, Egnaldo viveu sua infância, iniciou sua trajetória escolar e diz que estudou

Numa escolinha particular, de um professor chamado “seu” Arineu, foi antes de ir para CSU, eu aprendi o alfabeto nessa escola, ainda alcancei a “palmatória”. Ele fazia aquele buraquinho no papel, pra gente não ver a letra que tinha antes e nem que tinha depois, colocava numa letra e perguntava ‘que letra era essa’, quem não acertava tomava palmatória na mão, eu tinha o maior pavor daquela palmatória. Eu sempre gostava de tomar a lição com professora Maria, que era auxiliar dele, porque ela era menos carrasca que ele. Poucas vezes tomei “palmatória” na mão, porque tinha o maior pavor da “palmatória”, escrevia muito devagar, o medo de errar era tão grande que quando eu escrevia uma palavra, olhava letra por letra para não errar e não tomar palmatória, isso me prejudicava porque eu era o último a terminar de escrever as coisas do quadro. Depois fui para o CSU, já não tinha palmatória, não era aquelas escolinhas particulares, o CSU era do Estado, o Centro Social Urbano, às vezes, faço uma memória das coisas que eu já fazia quando era criança, me lembro que certo dia, nós estávamos todos livres para fazer desenho livre no chão e me lembro do primeiro desenho que eu fiz, foi uma casa com árvore, umas crianças brincando, e o meu desenho ficou assim perfeito, todo mundo foi ver o meu desenho. Nessa escola, a gente brincava, ia conhecer outros espaços como a Ceplac, fazia amizades, na hora do recreio mesmo a gente usava o campo, quando dava o intervalo os meninos corriam para pegar pneus, a brincadeira que a gente mais gostava era sair rodando pneus no campo do CSU. Foram momentos de descoberta, de amizades, muito felizes da minha vida, esses no CSU. Depois na época da cartilha, no início dos anos 80 fui para a escola Sagrado Coração de Jesus, era também uma escola do município dentro de uma igreja, lá no bairro Sarinha. Nessa época, a gente já lia alguns textos, já fazia interpretação, fazia conta de matemática, estudava português e atividades de ciências. Então ali, foi um momento mais sério, já fui sentindo mesmo o que era educação escolar. Nessa escola fiquei

até a 1ª série se não me engano, e depois fui para o Colégio Félix Mendonça, também ali no bairro Sarinha. Ia para o colégio com um caderninho pequeno de arame daquelas capinhas moles, um lápis e me sentia feliz em ter meu material escolar. Só depois tive minha primeira caneta, eu já me senti importante assim, era muito bacana. Minha mãe e meu pai apesar de não saberem ler, me lembro que ele sempre sentava comigo e meus irmãos e dizia pra gente estudar, para não ir para cabo do martelo, porque ele sabia o que sofria. Mas, assim, até 1985 morei no Sarinha e acho que a minha infância, durante esse tempo foi boa, a gente criança não se limita, a criança vive. Assim, vejo sem dúvida, a minha infância como um dos melhores momentos da minha vida, porque aprendi com as dificuldades que a minha família passava a dar valor ao pouco que eu tinha. (Egnaldo, entrevista narrativa, 2013).

Em seu processo inicial de escolarização, Egnaldo narra a sua trajetória por várias escolas, iniciando a sua alfabetização numa “escolinha particular” com os métodos utilizados pela escola tradicional na época, inclusive o tipo “decoreba” e o uso da palmatória³⁹, que o levava a ter medo de exercitar a escrita, atrasando as suas atividades, como copiar o que era escrito no quadro pelo professor. Esse período deixou lembranças que versam sobre diversos momentos, igualmente marcantes: a primeira fase que antecede a alfabetização marcada pelo medo da punição física; A segunda fase revela mudanças significativas, com destaque para a ausência do medo das punições físicas, já que a “palmatória” não existia nessa nova escola. Indica também outras posturas didáticas, possibilitando à criança exercitar a criatividade por meio de desenhos livres no chão da escola, envolvendo também brincadeiras no campo de futebol e visitas a outros espaços externos à escola. Considero as experiências na hora do recreio importantes para promover, a formação das relações de amizade entre as crianças, já que os espaços de brincar também eram utilizados para novas *descobertas e construção de vínculos de amizades*. A terceira quando começou a aquisição de leituras e interpretação de textos, estudou matemática e ciências, teve acesso aos primeiros materiais para o processo de alfabetização, que contribuiu para construir sua autoestima, tanto que aparece na sua narrativa como momentos prazerosos, nos quais ele se sentia importante.

As ações disciplinadoras aparecem em dois momentos, pelo uso da palmatória na escola, influenciando negativamente o processo de alfabetização, e pelas conversas com o seu pai, que tinha como propósito mantê-lo na escola. Compreendo que, nesse caso, a não escolarização do pai produziu uma espécie de incentivo para os filhos seguirem estudando, numa tentativa de ocupar, no mercado de trabalho, uma posição distinta e mais valorizada do que a destinada a ele. O fato de o pai não ter sido escolarizado serve como um exemplo que

³⁹ Trata-se de um instrumento feito de madeira com uma parte arredondada presa a um cabo, utilizados pela escola para punir as crianças consideradas indisciplinadas.

não deve ser seguido pelos filhos, ou seja, a educação escolar seria um meio de evitar que eles executassem o mesmo tipo de trabalho que ele, ou “*não ir para o cabo do martelo*” significa aqui não exercer a função de carpinteiro, entendida pelo pai como lugar de sofrimento. A não escolarização do pai de Egnaldo não é um caso isolado, tanto que os estudos desenvolvidos por Souza (2004) evidenciam que os pais da classe popular, em geral são analfabetos, semi-analfabetos, mulheres e homens dos centros urbanos ou da roça, que atribuem o sentido à escolarização da família, como um dos modos de suprir as dificuldades vividas sem a ‘cultura letrada’, tendo na escolarização dos filhos a única possibilidade de promoção social. Em contrapartida, a classe média brasileira, geralmente, é formada por pessoas que veem a escola como um espaço para manter e ampliar o status que elas já detêm, porque possuem um nível de escolarização mais alto.

A memória de Egnaldo revela ainda a certeza da infância como “*um dos melhores momentos*” da sua vida, porque ele aprendeu com as dificuldades a valorizar os poucos recursos que a sua família possuía, inclusive ele narra a sua entrada no trabalho infantil como uma forma de atender às suas necessidades básicas concernentes à escola. Ao recordar a sua trajetória escolar, ele diz que:

No Félix Mendonça comecei a sentir necessidade de ter as coisas, porque era um colégio com meninos até 4ª série, eu via meus colegas ter os materiais e ali “caí na real” que eu também precisava ter, que o meu caderno era diferente dos colegas, que eles comiam o que eu não comia. Tinha merenda também no Félix, mas os colegas tinham dinheiro para comprar alguma coisinha além da merenda da escola, alguns até se recusavam a comer a merenda, eu não me recusava porque não tinha outra opção, mas, às vezes eu gostava também da comida da escola. Assim, descobri que precisava ter alguma coisa a mais, que minha família não tinha condições de me dar, porque eram muitos irmãos, vejo hoje que sempre tive consciência da minha condição social, bem como da minha pele negra, mesmo porque as brincadeiras me faziam lembrar. Então, com mais ou menos 8 anos, comecei a pegar “carrego” na feira livre, catar latinhas, vender lanche, sempre trabalhei e estudei com o sonho de cursar a 5ª série no Colégio Estadual de Itabuna, para conseguir estudava muito, nunca fui reprovado, sempre tive boas notas, minha mãe nunca fazia comentários, aliás ela sempre achou que eu estudava demais, porque ela não sabia fazer o próprio nome, então chegar à 5ª série para ela era maravilhoso e já bastava. Afinal, minhas irmãs já tinham parado de estudar, porque meu pai também ficava indo e voltando de São Paulo em busca de melhores trabalhos e tirava as meninas da escola, acabou desestimulando mesmo e elas saíram da escola. Ele só parou essas idas e vindas, no começo dos anos 80. Assim, passei para 5ª série e fui estudar no estadual, lá também via que o “cinturão” apertava cada vez mais, porque a gente vai participando de um grupo diferente, o material escolar tem que ser também diferente, eu já precisava do material escolar no Félix, mas no Estadual eu senti mais ainda, eu tinha 10 professores, tinha que ter também caderno de desenho.

Tinha aulas de artesanato, na primeira aula me identifiquei, fazia trabalhos de artesanato e me destacava, foi quando aprendi a desenhar, antes já fazia uns rabiscos, mas não eram desenhos. A partir da 5ª série, comecei a fazer os primeiros desenhos e comecei a ter certeza que sabia desenhar, essa aprendizagem me serve até hoje, porque também trabalho como artista plástico. Ainda na 5ª série, comecei a sair para procurar emprego, porque não dava mais pra ficar na feira pegando carrego, porque os meninos maiores tomavam o dinheiro dos menores. Meu primeiro emprego formal foi numa empresa terceirizada, onde trabalhei por seis anos, que fazia computadores e prestavam manutenção. Nessa empresa, comecei lavando banheiro e depois passei a fazer serviços de Office boy. Ao tempo em que trabalhava, permanecia nessa escola até a 8ª série, quando consegui uma vaga no noturno, então, trabalhava de manhã, e tinha um tempinho à tarde para estudar, sei que sempre me virava de alguma forma para fazer minhas atividades e continuei aplicado na escola, tive problemas com química, física na parte do ensino médio, mas antes disso eu sempre tive boas notas (Egnaldo França, entrevista Narrativa, 2013).

Egnaldo apresenta alguns elementos que merecem destaque: a percepção da sua condição de desigualdade social e racial que o levou ao trabalho infantil⁴⁰, os deslocamentos do pai, as novas aprendizagens na 5ª série. As lembranças desse tempo trazem à tona inquietações e descobertas das desigualdades que lhe distanciavam socialmente dos seus colegas de escola, percebeu assim que necessitava trabalhar e ao mesmo tempo estudar, porque seus pais não tinham condições financeiras para, por exemplo, comprar o seu material escolar. Não se tratava de uma escolha individual de começar a trabalhar, mas de não ter as condições para estudar, ao invés de trabalhar “*catando latinhas*”, “*fazendo carrego na feira livre*” etc. porque precisava manter o sonho de cursar a 5ª série e continuar estudando.

Assim, ao ingressar na nova etapa da escolarização, seguiu na mesma direção e buscou o primeiro emprego formal, conseguiu uma colocação mesmo com idade inferior a 14 anos. Sobre esse problema do trabalho da criança e do adolescente, os escritos de Oliveira (1994) apresentam o Brasil, na década de 80, como um dos países com maior número de novos casos de trabalho infantil, segundo os estudos da Organização Internacional do Trabalho- OIT⁴¹, apresentando taxas de atividades em torno de 18%, índice superior ao constatado em outros países. Dessa forma, o trabalho precoce interfere negativamente na vida de crianças e adolescentes, posto que seus direitos de estudar, brincar e vivenciar a infância ficam comprometidos, afetando também o desempenho escolar.

⁴⁰ Cf OLIVEIRA, Oris de. **O trabalho da criança e do adolescente – A mão-de-obra infanto-juvenil**. São Paulo: LTr, 1994.

⁴¹ Preocupada com a situação de exploração do trabalho infantil, a OIT lançou, em 1992, o Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) cf. ECOAR. **O fim do Trabalho infantil: A Educação, a Comunicação e a Arte da Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Secretaria Internacional do Trabalho 2ª edição 2006.

As idas e vindas do pai a São Paulo “*em busca de melhores trabalhos*” exerce influências no percurso da escolarização das irmãs de Egnaldo, que se sentem desestimuladas com as frequentes viagens, que levam ao abandono dos estudos. Esses deslocamentos estão também vinculados à sua trajetória de vida e escolarização, já que sua mãe entendia o seu percurso de escolarização como suficiente, se comparado com as irmãs que “*já tinham parado de estudar*”. Demonstrando uma atitude diferente da tomada pelo pai, que depois de tantas idas e vindas, não desejava para os filhos o mesmo caminho percorrido por ele, por isso incentivava a continuarem estudando. Esses acontecimentos vividos no contexto familiar imprimem marcas significativas no percurso escolar de Egnaldo, levando-o a traçar seus itinerários a partir daqueles eventos que lhe afetaram de algum modo ou “*trabalhava de manhã, e tinha um tempinho à tarde para estudar, sei que sempre me virava de alguma forma para fazer minhas atividades*”.

Busco pistas em Larossa (2011) para entender as experiências feitas ao longo da trajetória de escolarização, num contexto familiar com baixo nível de escolaridade, quando ele propõe “pensar a experiência e desde a experiência” e aponta algumas possibilidades de um pensamento da educação a partir de um uso mais preciso do termo experiência. Trata-se de um sujeito capaz de deixar que algo lhe passe, nesse sentido, a experiência é subjetiva, porque cada pessoa tem a sua própria experiência de modo particular, próprio e único. Ao revisitar as suas memórias, compreendo que Egnaldo evoca os acontecimentos que passaram por ele, deixando rastros e marcando as suas itinerâncias escolares, assim ele constrói sua narrativa dizendo:

Quando terminei a 8ª série, inaugurou em Itabuna uma escola técnica que funcionava no Colégio Estadual Democrático Professor Josué Brandão, lá descobri que tinha um curso técnico de edificações para quem fazia desenho. Enxergava nesse curso a possibilidade de estudar arquitetura, na verdade eu nem sabia o que era curso superior, achava que tinha que fazer arquitetura, porque sabia desenhar, pensava que era o suficiente. Então, tentei uma vaga, foi muito concorrido e eu não consegui. Por isso, me matriculei no curso de contabilidade no Colégio Estadual de Itabuna contra minha vontade, só pra não ficar sem estudar, quando chegou mais ou menos no mês de outubro, comecei a ir para o Colégio Josué Brandão. Sempre ia lá falar com a diretora para pedir uma vaga, naquela época a matrícula não era on-line como é hoje, era presencial mesmo e na própria escola. Então, fiquei “no pé” da diretora até ela perceber que eu estava mesmo interessado, peguei meu histórico, consegui me matricular e desisti do curso de contabilidade. Mas, tive grandes dificuldades, não tinha o material adequado, para fazer um curso de edificações você tem que ter livro, uma prancheta em casa, um esquadro, uma régua adequada, uma mesa enorme etc. Eu não tinha a prancheta e mesmo se tivesse não tinha nem onde colocar. Então, para ser franco, não tinha uma mesa para fazer meus

desenhos, por isso, sempre era o último a entregar os trabalhos, porque toda vez que o professor passava o desenho de uma construção, eu tinha que esperar todos os meus colegas terminarem, para ver qual deles ia me emprestar o local da casa deles para fazer o meu, muitas vezes, deixava de entregar porque não dava tempo. Tive que me virar, alguns colegas começaram a estagiar em alguns escritórios, ia para o escritório deles mesmo assim, tinha que esperar o colega fazer o trabalho dele, para em algum momento eu fazer o meu. Sempre entregava meus trabalhos com dificuldade e por último, então perdia muita nota, comecei a ter nota baixa, aprendia menos que os colegas, porque não tinha como praticar. Desse modo, descobri que aquele meu sonho de ser arquiteto começou a virar um pesadelo e ao mesmo tempo um grande desafio pra mim, porque sabia que era o meu desejo e eu tinha que buscar isso. Concluí o curso de edificações, que equivalia ao segundo grau, o último ano foi o mais difícil da minha vida, foi o ano que minha filha nasceu, aliado ao desemprego, à dificuldade de estudar, de não ter nada, nem material e também a falta do apoio em casa, tive que sair da casa dos meus pais, porque eu já estava com minha mulher grávida, não dava pra ficar na casa deles (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Nesse fragmento da narrativa, Egnaldo enfatiza as inúmeras dificuldades que enfrentou para ingressar, permanecer e concluir um curso técnico de edificações, na tentativa de alcançar um sonho maior: cursar arquitetura na UESC. Na primeira tentativa de ingressar não obteve êxito, devido também à alta concorrência, que o levou a se matricular em curso de contabilidade em outra escola, ao tempo em que pedia “*uma vaga*” à diretora do curso de edificações, até conseguir acessar o referido curso. Se esse acesso aproximava Egnaldo do seu objetivo de estudar arquitetura, as inúmeras dificuldades para permanecer no curso fizeram-no descobrir que aquele “*sonho de ser arquiteto começou a virar um pesadelo e ao mesmo tempo um grande desafio, porque, sabia que era o meu desejo e eu tinha que buscar isso*”. Esse desejo levou a busca e a superação dos obstáculos, porque o curso foi concluído, sendo que ele considera o último ano o mais difícil de todos, pois se somaram outras dificuldades, como o desemprego, a responsabilidade com o nascimento da primeira filha e a saída da casa dos pais.

Defendo que essas experiências narradas por Egnaldo não são da ordem do esmorecimento, mas um modo de lutar para realizar seus sonhos, entretanto, ressalto que não tenciono aqui enaltecer o esforço individual como suficiente para ultrapassar as estratégias organizadas⁴² pelo sistema educacional, como se dependesse apenas das ações engendradas pela própria pessoa. O exercício que proponho se dá na perspectiva apresentada por Larrosa (2002, p.6) no âmbito do “sujeito da experiência” que se expõe atravessando um espaço indeterminado, pondo-se “à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. Decorre

⁴² Utilizo estratégia como dito por Certeau In: Invenção do cotidiano.2004.

daí que não se pode saber por antecipação os resultados de uma experiência, ou seja, onde ela pode levar, tampouco o que fará com o “sujeito”, tal incerteza se deve ao fato de a experiência ter algo de imprevisível, indizível, imprescritível, único, singular e, portanto, irrepetível.

Ao revisitar as lembranças do término desse curso, seguido da primeira tentativa de ingressar na universidade com o propósito de estudar arquitetura, Egnaldo elabora a seguinte narrativa:

Até aqui, ainda achava que a UESC tinha arquitetura, veja, eu já tinha estudado o primeiro ano de contabilidade e não sabia o que era a Universidade Estadual de Santa Cruz, e nem sabia o que tinha lá, mas eu dizia: vou terminar meu curso e vou pra UESC fazer arquitetura. Tanto que, quando terminei o curso de edificações, fui me inscrever no vestibular da UESC, a minha opção primeira era arquitetura, aí foi que me faltou o chão. Na UESC nunca teve arquitetura, pensei, e agora o que é que eu vou fazer da vida? Eu não conhecia outra coisa na UESC. Tive pouco tempo para raciocinar e pensei: bom, aqui tem comunicação, como sou uma pessoa que falo... sou “falador” mesmo, veja a minha mentalidade ingênua, como sou um comunicador mesmo, participo do grupo de jovem, Pastoral da Juventude, falo com todo mundo, coordenava grupo de jovens, então eu vou fazer comunicação, não tinha ideia do que era o curso de comunicação, tentei, mas não passei no vestibular. Assim, descobri que o estudante da periferia não é preparado em nenhuma fase do ensino regular, para fazer um curso superior. Em toda minha vida escolar, não me lembro de nenhum professor ter feito em algum momento com que eu conhecesse o que tem dentro da universidade, para que eu realmente pensasse sobre o que gostaria de estudar lá. Depois que fiz o primeiro vestibular e não fui aprovado, no ano 1999, precisava fazer um cursinho, mas, não podia pagar, então, pensei numa tática: peguei minha transferência da 8ª série no Colégio Estadual de Itabuna, e me matriculei de novo no segundo grau no Colégio Lourdes Veloso. Fui estudando, ao tempo que fazia o vestibular, tentando não deixar os professores perceberem que eu já tinha feito o segundo grau no Colégio Josué Brandão. Alguns professores demonstravam curiosidade, quando eu já sabia ou tinha noção de alguns assuntos tratados nas aulas, mas em disciplinas exatas, como na química e física tinha dificuldades que me acompanham até hoje. Já com as artes e humanas sempre fui habilidoso. Assim, fiz o segundo grau de novo no Colégio Lourdes Veloso. Foram quatro anos, fazendo o vestibular, sem conseguir ser aprovado (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Destaco no excerto dessa narrativa a distância do estudante da periferia da universidade, posto que “*não é preparado em nenhuma fase do ensino regular, para fazer um curso superior*”. Egnaldo fez essa inferência, por ocasião da sua primeira tentativa de acessar o ensino superior, ao constatar que não tinha informações sobre os cursos existentes na UESC e esse desconhecimento o levou a dois equívocos: primeiro desejar estudar em um curso não oferecido por essa instituição e segundo escolher às pressas outra área, que também não “*tinha ideia do que era*”, porque em toda a sua trajetória escolar não se lembra “*de nenhum*

professor ter feito, em algum momento, com que eu conhecesse o que tem dentro da universidade, para que eu realmente pensasse sobre o que gostaria de estudar lá". Com esse despreparo, ele foi reprovado nesse primeiro processo seletivo.

Após essa reprovação, percebeu a necessidade de *fazer "um cursinho, mas, não podia pagar, então, pensei numa tática: peguei minha transferência da 8ª série no Colégio Estadual de Itabuna, e me matriculei de novo no segundo grau no Colégio Lourdes Veloso*". Desse modo, conseguiu continuar estudando para tentar outras vezes acessar a universidade, sem, contudo, ser aprovado. A partir dessa tática utilizada por Egnaldo, para contornar as estratégias do sistema educacional, busco nos escritos de De Certeau (2004, p.100) uma discussão para compreender as práticas cotidianas, envolvendo estratégias e táticas, como mencionado anteriormente. A estratégia é conceituada como o cálculo ou a manipulação de relações de força, que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder, quer seja uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica, podendo ser isolado. Mas, reconhece-se nessas "estratégias" um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar.

Enquanto que tática não tem por lugar senão o outro, aproveita as "ocasiões" e depende delas, não possui base para estocar benefícios e prever saídas, por isso não conserva aquilo que ganha. Este não lugar, sem dúvida, lhe permite mobilidade, mas numa sujeição aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco [...] é movimento "dentro do campo de visão do inimigo", e no espaço por ele controlado, assim o sujeito fraco joga com as forças do outro, mas não o manipula (DE CERTEAU, 2004).

Nessa perspectiva, considero esses processos seletivos de que Egnaldo participou como parte das "estratégias" que exigem um tipo específico de saber, para nesse caso acessar um curso no ensino superior. Essa exigência evidencia que alguns estão posicionados, à semelhança do dito por De Certeau, em um lugar autônomo para gerir as relações de força, enquanto outros se encontram em posição de fraqueza dentro de uma ordem imposta. São esses últimos, muitas vezes, que utilizam as astúcias para se movimentar no espaço controlado por aqueles que manipulam as relações de força. Ao rememorar a sua movimentação para ingressar na universidade, Egnaldo diz que:

Nessa época, eu já tinha passado no concurso pra agente comunitário de saúde e tentava movimentar a comunidade de uma forma diferente, assim fundei o Encantarte, também fizemos o “diagnóstico geral da comunidade” e organizamos o primeiro cursinho, então 2001 e 2002, foi um ano movimentado para a nossa comunidade, principalmente, porque o Encantarte em parceria com outros movimentos conseguiu organizar um cursinho dentro da própria comunidade. A partir daí, eu coordenava e também estudava no cursinho, que teve o apoio da prefeitura. Mas, foi no PRAAFRO que consegui me centrar mais nos estudos, porque eram apenas dois núcleos, mesmo assim não foi fácil, porque já não tinha o apoio de coordenação pedagógica, não tinha o apoio financeiro, porque o trabalho volta a ser voluntário e eu passo a ter também uma responsabilidade a mais por conta de estar na coordenação geral do projeto na época e ter que me virar pra estudar e coordenar. Assim, depois de 10 tentativas consecutivas para entrar na universidade, consegui ser aprovado para o curso de Historia da Uesc, em 2008, fui da primeira turma de cotista. Acho que passei muito mais maduro, passei com outra experiência e o mais importante: fui me formando, junto com os mais de 100 moradores das periferias que ingressaram na Uesc depois de 2001. (Egnaldo, Entrevista Narrativa em 2013).

No excerto dessa narrativa, destaco a organização do primeiro “*cursinho dentro da própria comunidade*”, porque essa “tática” possibilitou “*mais de 100 moradores das periferias*”, a partir de 2001, estudarem na UESC, entre os quais, o próprio Egnaldo, que foi aprovado na décima tentativa e narra que estava “*mais maduro*” e com “*outra experiência*”, evidenciando que foi uma trajetória difícil, devido à responsabilidade de trabalhar e estudar no mesmo cursinho, onde atuava na coordenação, entretanto, foi se formando junto com os outros estudantes que tinham o mesmo propósito. Busco, nos estudos de Larrosa (2011), indícios para compreender essa experiência marcada também por uma “ação política” que promove o acesso dele e de outros. De acordo com Larrosa, entre as dimensões da experiência, pode-se mencionar o “princípio da transformação”, pois.

Na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência. [...] que temos caracterizado já como aberto, vulnerável, sensível e ex/posto, é também um sujeito singular que se abre à experiência desde sua própria singularidade. Não é nunca um sujeito genérico, ou um sujeito posicional [...] (IDEM, 2011, p.4).

Segundo Queiroz (2002), esse ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas em Instituições de Ensino Superior- IES, principalmente, em instituições e cursos mais concorridos, está muitas vezes relacionada à persistência em submeter-se diversas vezes ao exame vestibular, que requer investimento de tempo e dinheiro. Em se tratando da experiência de Egnaldo, ele formou-se e transformou-se ao longo desse processo, marcado também pela persistência em tentar muitas vezes ingressar na universidade e o fez também pelo “sistema de cotas”⁴³ em 2008, esse foi o primeiro vestibular com reserva de vagas, instituído conforme Resolução CONSEPE nº 64/2006⁴⁴.

WÍLTON MACEDO:

Nasci em um bairro que não tem escola, até hoje não chegou o ensino fundamental e médio.

Wilton Macedo mora no Bairro Fonseca, desde que nasceu, no ano de 1983, sua mãe também sempre foi moradora do mesmo bairro, desde que ela, por não ter moradia, foi morar

⁴³ Entendido aqui, como sendo parte das ações afirmativas que são medidas preferenciais dirigidas para um grupo específico que tenha sofrido formas de discriminação coletiva e que, devido a isso, tenha tido as suas possibilidades e oportunidades cerceadas. Cf. Carvalho, José Jorge. **Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico.** In: **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

⁴⁴ Extraído da Resolução CONSEPE nº 64/2006

com a avó paterna de Wilton. Foi nesse período que seus pais se conheceram, mas, não chegaram a se casar. Então, ele rememora esse tempo vivido na infância e diz: *“sou filho de mãe solteira e a participação de meu pai na minha educação no meu histórico de vida, foi de certa forma até tímida e restrita”*. Destaco do excerto dessa narrativa, o papel assumido pela figura materna, dando indícios de seu empenho, desde o começo do seu percurso de vida e da trajetória escolar, devido à tímida participação do seu pai. Sobre as memórias da sua escolarização, Wilton elabora a sua narrativa, dizendo que:

O meu histórico educacional, ele começa a partir do momento em que minha mãe passa a trabalhar como balconista numa lavanderia no centro da cidade, onde as possibilidades de acesso à escola eram melhores. Nesse caso foi a Escola Municipal Lucia Oliveira, onde eu fiz da 1ª à 4ª série, uma escola bem conceituada até, na época, professoras e professores e coordenação até bem comprometida e é basicamente o que eu me lembro da escola. Então, o que eu fazia nesse período? Ficava na escola pela manhã, à tarde na lavanderia com minha mãe e aos finais de semana ia trabalhar na oficina com meu pai. Então foi até aí. Da 1ª à 4ª série foi basicamente isso, a partir do ensino fundamental, fui aprovado na escola recém-construída, que era a Escola Estadual Amélia Amado, no bairro São Caetano, e até mesmo pela questão de mobilidade, tá mais perto de casa e até pela possibilidade de trabalhar mais tempo na oficina com meu pai, eu acabei ficando por lá da 5ª à 8ª série (Wilton Macedo, entrevista narrativa, 2013).

Novamente, a figura da mãe aparece na narrativa como elemento significativo, dessa vez, atrelando o início da escolarização com o emprego de sua mãe, que, por sua vez, possibilitava o acesso a uma escola *“bem conceituada”* no centro da cidade. Nesse contexto escolar, Wilton estuda *“da 1ª à 4ª série”* no período da manhã e à tarde trabalha na oficina do seu pai. Então, esse foi um tempo entre a escola e o trabalho infantil exercido junto ao pai, que tinha uma função restrita em sua trajetória de escolarização, evidenciada aqui, a meu ver pela utilização da mão de obra no horário oposto ao da escola, dificultando o desempenho escolar e o direito infantil de brincar e estudar, ou *“O trabalho infantil provoca uma tríplice exclusão na infância, quando perde a oportunidade de brincar, estudar e aprender”* (MTE, 2010, p.11).

Após a conclusão da 4ª série do ensino fundamental, foi estudar em uma escola *“recém-construída”* em um bairro mais próximo de sua casa, que lhe permitia continuar trabalhando com o seu pai, permanecendo na mesma escola até a 8ª série. A transferência para outra instituição aconteceu para cursar o Ensino Médio, como Wilton salienta nesse excerto:

Fiz o ensino médio até ao 3º ano, numa escola também recém-construída, no bairro São Caetano, o Estadual Maria de Lourdes Veloso. Nesse período, década de 90, minha mãe que antes já tinha sido membro de grupos de

jovens da igreja, achou por bem que a gente também seguisse esse processo, então foi quando ingressamos, minha irmã e eu, num grupo de jovens da igreja católica de uma comunidade lá do bairro mesmo. Tivemos contato com alguns grupos, ditos mais progressivos da igreja e passamos a ter acesso com certa frequência a mais estudos e assim começamos a identificar os problemas do bairro que até então eram imperceptíveis, inclusive o conceito do curso superior, até então também era desconhecido pra gente, porque na escola não se falava, nem dentro de casa, principalmente porque nunca fez parte da agenda educacional da minha casa se falar em curso superior, falava sim em estudar, e concluir o segundo grau, mas, não no sentido de continuidade, mas sim para o mercado de trabalho. Então, a partir desse recurso da igreja, foi quando a gente teve acesso à ideia do ensino superior (Wilton Macedo, entrevista narrativa, 2013)

Chamou atenção, nesse fragmento, a atitude materna paralelo à escolarização, que resultou no “*acesso à ideia do ensino superior*”. Como essa modalidade de ensino não fazia parte da “*agenda educacional*” de sua casa, sua mãe “*achou por bem*”, considerando sua própria experiência, que os filhos participassem de um grupo de jovens. Entendo, apoiada em Larrosa (2002), que a mãe de Wilton, desde o início do processo de escolarização, deu sentido ao que lhe aconteceu, assim, “*pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso*” (LARROSA, 2011).

Desse modo, cada pessoa faz uma experiência singular e toma atitudes distintas frente a “*tudo que se passa*”. Decorre daí que nem todas as vivências se transformam em experiência e, por isso, compreendo essa atitude como uma forma de movimentar-se a partir das possibilidades apresentadas naquele contexto, pois ela buscou um caminho já percorrido, não para que seus filhos repetissem a sua trajetória, mas para oportunizá-los outras vivências no grupo de jovens da igreja. Apreendo que essa mãe foi capaz dessas experiências, devido ao fato de não ter à sua disposição os “*aparatos da informação e da opinião*” que tornam o sujeito incapaz de experiência, impossibilitando que alguma coisa lhe aconteça, como diz Larrosa, (2002). Trago essa ideia do sujeito da experiência como aquele que está aberto à sua própria transformação, para me ajudar a apreender das narrativas desses protagonistas, as suas singularidades, vivências, resistências, desafios, e transformações, pois se trata de histórias daqueles que engendraram táticas para desafiar os altos índices de desigualdade do sistema educacional, que ainda mantém muitos negros na condição de baixa escolaridade.

Assim, a possibilidade de continuar os estudos ainda é uma realidade distante para muitos estudantes da periferia de Itabuna, como Wilton sintetiza em sua narrativa:

Somos, minha irmã e eu, os primeiros de todas as gerações da nossa família, e talvez por algum tempo seremos os únicos a ingressar na universidade. Os nossos familiares não têm essa informação. A preocupação deles é com o mercado de trabalho. Tudo que temos e conhecemos foi a partir do acesso a outros grupos, como a Juventude Católica e o PREAFRO. Encontramos nesses espaços o suporte para discutir questões de cidadania, porque no nosso bairro nunca vai ter um discussão mais ampla, pois não tem nada que propicie nem educação, nem cultura, nem lazer. Veja, nasci em um bairro que não tem escola, até hoje não chegou o ensino fundamental e médio. Quando a gente passa a estudar um pouco mais, começa a entender o processo de construção da sociedade brasileira, o porquê da negligência com a educação, por que o negro mora na periferia, inclusive que há uma diferença e que a gente tá incluído nela. Até então isso era imperceptível⁴⁵ (Wilton Macedo, Entrevista Narrativa, 2013).

A narrativa de Wilton expressa que os seus familiares se preocupam com o mercado do trabalho e desconhecem a universidade, evidenciando ainda existir uma distância da maior parte dos estudantes que moram na periferia das oportunidades de continuar estudando, dando indícios de que os meios necessários para promover o acesso não estão disponíveis para eles, tanto que “*somos, minha irmã e eu, os primeiros de todas as gerações da nossa família, e talvez por algum tempo seremos os únicos a ingressar na universidade*”. Os estudos desenvolvidos por Zago (2001, p.21) afirmam que os comportamentos adotados pelos estudantes não se limitam às influências do espaço doméstico, portanto,

fica evidente a necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais. Nesse sentido, as experiências extra-escolares e a própria faixa etária em que ele se encontra são dimensões que não podem ser negligenciadas.

Em concordância com essa autora, afirmo que Wilton seguiu nessa mesma direção, quando diz que tudo que conhece foi por meio dos grupos que ele e a irmã participaram, indicando relações estabelecidas a partir das “experiências extra-escolares”. Desse modo, apreendo desse excerto que, se nessa comunidade *até hoje* não tem escola, então “há uma diferença” interpretada socialmente como inferioridade e transformada em desigualdade, que talvez sejam usados para justificar e criar explicações para os impedimentos que retardam ou

⁴⁵ Entrevista oral concedida à pesquisadora por Wilton Macedo, aprovado no vestibular de 2006 para o curso de Ciências Econômicas/UESC e que retornou como professor de Atualidades do PREAFRO.

excluem muitos moradores dessa localidade da escola, indicando desigualdades educacionais significativas. Wilton revela que esse cenário se acentua, quando ele deu continuidade aos estudos e começou a desvelar o processo de construção da sociedade brasileira e algumas questões passam a inquietar, como, por exemplo, a negligência com a educação daqueles que moram na periferia. Ele se refere à experiência de perceber o que sempre esteve ali, no seu entorno, até então imperceptível, mas lhe faltavam os elementos para enxergar de outro modo, adquiridos na medida em que ele foi respondendo ao que foi lhe acontecendo.

Para Larrosa (2002, p.15), “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. [...] No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. Assim, a partir do contato com o grupo, posso dizer que houve uma apropriação de saberes adquiridos pela experiência com as leituras e com a vivência com os outros que partilhavam inquietações semelhantes e também acreditavam e buscavam mudanças, por meio da educação.

No que concerne ao acesso da população negra à educação formal, Gonçalves e Silva (2000) apontam que existem questões no passado que podem explicar os sérios problemas educacionais que afetam a maioria dos negros brasileiros hoje. Dito de outro modo, tais dificuldades têm origem nos tempos mais remotos da história da educação brasileira e está sustentada em dois eixos: exclusão e abandono. Como ressalta Silva (2001, p. 66), “é preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras”.

Assim, compreendo a não existência da escola na comunidade onde Wilton vive como um dos obstáculos para o acesso dos jovens dessa comunidade à universidade. Nesses casos, há uma tendência em associar a ausência desse grupo ao ensino superior a um processo hierárquico natural. Para contrariar essa ideia e contornar esse cenário desfavorável, no final da década de 90, assim que terminou o Ensino Médio, Wilton relembra na sua narrativa que:

Ainda fazia parte da pastoral da juventude que entrou como parceira com o Encantarte, o MNU, o Movimento Negro Unificado, para construção de um projeto pré-universitário popular que se iniciou em 2001. Comecei a fazer parte desse projeto, não somente como estudante, mas também como parceiro por conta de fazer parte da pastoral, quer dizer, todo o processo de organização e formação do projeto eu fazia parte e continuava sendo estudante. Estudei no primeiro Pré-universitário Popular, depois no PRUNE, que teve durante 04 anos uma parceria com a Prefeitura de Itabuna, depois do fim da parceria, o projeto passou a ter um caráter voluntário, voltando a ser o que era inicialmente. Assim, tem início em 2005 o PREAFRO, quando fui aprovado no processo seletivo de 2006. Fiz o

primeiro vestibular em 2001, foram cinco ao todo, os quatro primeiros foram para história, o quinto para Economia, quando fui aprovado (Wilton Macedo, entrevista narrativa, 2013).

Nesse fragmento da sua narrativa, Wilton relembra o seu lugar como parceiro que participou da organização do primeiro pré-universitário popular, ou seja, as suas experiências pelos movimentos de resistência negra na sua comunidade tornaram possível fazer outra experiência singular: acessar a universidade, depois de cinco tentativas, para cursar Economia. A aprovação de Wilton no curso de Economia indica que a educação não perpetua ‘status quo’ por decreto do dominante. Obviamente, as dificuldades são inegáveis e histórias desse tipo ainda são consideradas raras, porém, ele conseguiu apropriar-se dos conhecimentos exigidos pelo exame vestibular e acessar um curso considerado de “médio alto prestígio social”, de uma escala de prestígio de cinco posições: Alto, Médio alto, Médio, Médio baixo e Baixo (Queiroz, 2004, p.82).

Tanto que, uma pesquisa desenvolvida na UESC, em 2006, para conhecer o perfil dos estudantes nos diversos cursos da instituição, com o propósito de elaborar a “política de cotas”, com destaque para as autodeclarações da cor dos entrevistados, revelou o curso de Economia com um índice de 27,4% de brancos para 11,5% dos que se autodeclararam pretos. Percentuais acima daqueles apresentados para a categoria ‘branca’ “para a região pelo IBGE (19,3%)” (FIAMINGUE, 2007 p.38). Os estudos realizados por Queiroz (2004), sobre a persistência da desigualdade entre negros e brancos na educação superior, encontraram resultados parecidos, em que pese “a expressiva presença dos negros no conjunto da população baiana, eles não estão se beneficiando, na mesma medida que o contingente branco, do acesso à universidade” (p.8).

Compreendo que o PREAFRO enfrenta esse acúmulo de desvantagens ao buscar identificar as demandas e criar alternativas, a partir das suas possibilidades e limitações. Ao formar cidadãos críticos, inclusive para ações políticas, significa também denunciar as ausências e intervir para tentar combatê-las, num processo de recusa de continuar ocupando os espaços onde foram “distribuídos”, a partir de divisões que naturalizam as hierarquias.

Queiroz (2002, p15) lembra que “qualquer que seja o âmbito e a dimensão observada, negros e brancos estão desigualmente situados, com relação ao acesso às oportunidades. É assim no mercado de trabalho, na educação e em qualquer outro espaço da vida brasileira”. Não se trata, portanto, de um caso isolado, relacionado apenas com essa trajetória, todavia, na sua narrativa, Wilton evoca elementos reveladores que ajudam a compreender como o tipo de

escolarização a que ele teve acesso retardou o seu ingresso na universidade, tornando necessário buscar outros caminhos para conseguir êxito:

Eu tinha uma série de dificuldades anteriores ao vestibular. Inicialmente eu precisava sempre trabalhar para poder terminar os estudos do ensino fundamental e médio. Também o meu histórico escolar não foi muito bom, por conta de ter passado por escolas que não tinham essa preocupação de formar o indivíduo para o curso superior e para a cidadania, mas somente para o mercado de trabalho. Daí a necessidade também de ir para o pré-universitário e tentar reverter a precariedade do ensino, porque esse cursinho não tinha somente o cunho de formar o indivíduo para o vestibular, o fundamento básico era formar cidadãos mesmo, conscientes e críticos da realidade, inclusive para ações políticas, como o processo de acesso através das “cotas”, que era outra luta, outra bandeira do cursinho e dos movimentos negros. Então, esse cursinho e todo esse processo de formação dentro dos movimentos negros de resistência dá certa fundamentação pra gente, inclusive chegar à universidade passando a considerar essas variáveis. Entendemos que existe um processo social que exclui um grupo, que uns têm privilégios e outros não, que existe estratificação dentro da sociedade. Isso já foi adquirido antes de entrar na universidade (Wilton Macedo, Entrevista Narrativa, 2013).

Destaco dois aspectos que considero significativos nesse excerto, porque revelam a distinção entre a preocupação da escola e a do cursinho: enquanto as escolas não se preocupavam com o acesso à universidade e em formar para a cidadania, porque priorizavam o mercado de trabalho. O PRAAFRO seguia no sentido inverso, ou seja, tinha entre os seus propósitos principais, formar cidadãos com consciência crítica, que pudessem se preocupar e não se conformar frente aos problemas da sua comunidade. Inclusive, com o processo de acesso à universidade, por meio da “política de cotas”⁴⁶, uma das “bandeiras” de luta dos movimentos negros de resistência e também uma questão que interessa aos estudantes desse cursinho devido às dificuldades de acesso a que estão submetidos.

Dessa forma, incorpora nas suas “maneiras de fazer cotidianas” o debate sobre as conquistas relevantes para os estudantes negros, como por exemplo, as Ações Afirmativas como “políticas de promoção da igualdade racial no Brasil” (Cardoso, 2006, p.70). Considero o excerto da narrativa de Wilton elucidativo para entender o percurso formativo dos estudantes do PRAAFRO, incorporando nesse caso as discussões sobre as “cotas”, um assunto que também envolve as variáveis do contexto local, possibilitando-os perceber a universidade ainda como um espaço restrito a poucos.

⁴⁶ Entendidas como “um conjunto de ações preferenciais dirigidas para um grupo específico que tenha sofrido formas de discriminação coletiva e que, por conta disso, tenha tido as suas possibilidades/iniciativas individuais cerceadas”. CARVALHO J. J. de. Ações Afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. Brasília. 2003.

De acordo com Pereira (2008), em se tratando da UESC, única instituição de ensino superior público da região sul-baiana, não é exagero afirmar que o acesso ainda não é democratizado, pois os descendentes daqueles trabalhadores rurais continuam, via de regra, com poucos anos de escolarização, ao passo que os herdeiros dos coronéis do cacau, apesar de não dispor do mesmo poderio econômico dos pais, apresentam uma “gama de capital cultural que potencializa, de forma definidora a sua inserção no ensino superior” (p.103). Menciono o exemplo da UESC, porque os estudantes do PRAAFRO têm como objetivo principal o acesso a essa universidade. Então, incorporar nos debates assuntos locais significa também tratar do processo seletivo dessa instituição.

Debates que considero significativos para a formação e a mudança de percepção da maioria dos estudantes, que começa a se interessar pela movimentação em busca de políticas específicas na educação para os negros. Percebem o expressivo alcance da política de cotas raciais no território nacional, conhecimento que lhes permitiu repensar e abandonar o lugar de “posição contrária sem quaisquer fundamentos, o que sem dúvida, potencializou a abertura para a reflexão e o debate sobre as experiências e teoria em questão” (DIAS & PEREIRA, 2008, p.86).

Para De Certeau (2004), os meios populares, mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes usam as leis, as práticas ou as representações que lhes são/foram impostas, para outros fins. Fazem com elas outras coisas, subvertem-nas a partir de dentro, não as rejeitando ou transformando-as, isso também pode acontecer. Dessa forma, as táticas populares metaforizam a ordem dominante, fazem-na funcionar em outro registro, desviam-na para fins próprios. Permanecem outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilam exteriormente. Modificam-no sem deixá-lo.

Nessa perspectiva, lutar pela democratização do acesso significa também buscar a implementação da “política de cotas” na UESC, equivale a concordar que modificar esses percentuais é possível, para tanto, procuram também, do ponto de vista político, contornar essa estrutura excludente que ainda direciona os critérios para os exames do vestibular. Nesse sentido, o PRAAFRO participou, juntamente com outros movimentos, dos debates ‘pró-cotas’ organizados para construir um documento que seria a base da proposta da Resolução que instituiria ‘as cotas’ nessa instituição, visando democratizar o acesso para aqueles oriundos das escolas públicas, majoritariamente negros (PRODAPE, 2007).

Essa proposta foi assinada por distintos movimentos sociais da região, entidades negras, representantes da Câmara Municipal de Itabuna, dos cursos pré-universitários populares e encaminhada a votação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

(CONSEPE) e, numa reunião histórica, em dezembro de 2006, aprovou a Política de Cotas Raciais no Vestibular da UESC. A votação no CONSEPE foi acompanhada por vários militantes desses movimentos, que estiveram na plenária e, entre fala e ações, demonstraram a importância dessa conquista para a democratização do acesso à universidade⁴⁷.

A UESC instituiu o sistema de reserva de vagas em todos os cursos de graduação pela resolução CONSEPE Nº 64/2006 que vigorará por dez anos, com o acompanhamento e avaliação uma comissão instituída para tal fim. As vagas serão preenchidas da seguinte forma: 50% de cada curso para estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio e os últimos quatro anos do Ensino Fundamental em escola pública, deste percentual, 75% serão destinadas aos estudantes que se autodeclararem negros. São destinadas duas vagas por curso, para índios reconhecidos pela FUNAI ou moradores de comunidades, que tenham cursado os últimos quatro anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio integralmente em escolas públicas e que tenham sido classificados no Processo (FIGUEREDO, et.al. 2013, p.10).

Para uma maior compreensão dessa decisão em adotar um programa de Ações Afirmativas, também chamada “política de cotas” instituída pela resolução do CONSEPE da UESC. Ressalto que essas medidas também foram adotadas, anteriormente, em outras Instituições de Ensino Superior, devido às demandas e lutas articuladas pelos movimentos de resistência negra por direitos desse grupo. Menciono também os compromissos assumidos pelo Brasil, em fórum internacional, de desenvolver medidas compensatórias para diminuir a distância social entre negros e brancos, como na Conferência Mundial Contra a Discriminação Racial, em 2001, onde reconheceu “as desigualdades raciais do País, se comprometendo a revertê-las com a adoção de políticas afirmativas” (GUIMARÃES, 2003 p.203).

A primeira proposta de cotas para negros em universidades públicas federais foi na Universidade de Brasília-UnB, em 1999; nessa ocasião, o documento apresentado indicava o que se repercutia no contexto acadêmico e político após a realização de um Seminário Internacional, realizado nessa universidade, promovido pelo Ministério da Justiça, em 1995. Na abertura do seminário, o presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso afirmou que os participantes deveriam encontrar soluções e que o racismo era uma questão de Estado, assumindo o compromisso de desenvolver ações compensatórias para os negros brasileiros. (QUEIROZ & SANTOS, 2006, p.21).

⁴⁷ Extraído do <http://www.uesc.br/prodape/cotas.htm>

GILVAN NASCIMENTO

*Minha mãe ia toda semana ao colégio
saber como eu estava indo.*

Nasceu em 1984, passou toda a infância e mora até hoje em Itabuna, filho de mãe solteira, foi criado por ela e os avós maternos. Sua mãe sempre o incentivou e buscou meios para ele estudar, porque entendia que, por meio dos estudos a sua vida poderia ser transformada. É tanto que Gilvan relembra o seu olhar atento e vigilante, pois “*ela ia toda semana ao colégio saber como eu estava indo, sempre me incentivou a estudar, tentando trabalhar a minha educação ao máximo, para que no futuro viesse a ter uma pessoa com boas condições de vida devido à educação*”. Essa é uma das principais lembranças que ele guarda na memória, sobre a sua trajetória escolar, porque, apesar de sua mãe ter estudado até a 4ª série do ensino fundamental, ela reconhecia a importância da educação escolar para sua vida futura. Assim, considero o “viesse a ter” esperado por ela, conforme Paulo Freire (2000), para quem uma das bonitezas do anúncio profético está em não anunciar o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. Esse não é um anúncio fatalista ou determinista. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático, mas com diferentes possibilidades (FREIRE, 2000).

Considero essa preocupação materna com a educação escolar de Gilvan, demonstrada pela presença na escola, como “práticas cotidianas” organizadas por ela como uma maneira de acompanhar os estudos do filho e ajudá-lo no processo de escolarização, inclusive enfrentando as dificuldades que poderiam vir ou não. Os estudos feitos por Paixão (2006) investigando a escolarização a partir da ótica das famílias das classes populares revelou que as suas expectativas, sobre o trabalho realizado na escola, bem como o que esperam dela em relação aos filhos, estão relacionadas com a posição social dessas famílias. Elas, na maioria das vezes, buscam na escolarização dos filhos oportunidades para livrar-se das atividades manuais e pouco valorizadas que realizam. Sobre a sua trajetória de escolarização, Gilvan diz que iniciou a sua vida escolar

Com 03 anos de idade, numa escolinha particular perto de casa, era uma vizinha que alfabetiza as crianças. Depois foi sempre a escola pública, passei pelo Castelo Branco, na Educação Básica da 1ª à 4ª série, onde comecei toda a minha formação, era aquela formação cívica de chegar, cantar o hino nacional todos os dias, antes de tudo, para depois ir para as salas. Fui para o Colégio Ciso, onde a educação se manteve de qualidade excepcional, que foi da 5ª série ao 3º ano, entre 1996 e 2003, onde eu tive uma educação de boa qualidade, onde tive grandes professores, eu falo da minha geração, foram os melhores professores que eu poderia ter. A gente tinha também a chamada educação esportiva, que foi um diferencial para minha formação, onde fiz parte durante muitos anos da equipe de basquete do próprio colégio. Então, esse colégio tinha uma preocupação com a educação, em formar bem o aluno, ele teria que ser bem informado, teria que ter uma consciência social, cívica, ambiental, ao mesmo tempo. Se

preocupavam, desde com você não jogar lixo nas ruas, até incentivar a ler grandes livros como Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas, eu particularmente a partir desse período aprendi a ser um apaixonado por Machado de Assis e a gostar de estudar nesse período. Tanto que, em 2003 quando a gente começou a ter um foco para o vestibular, me interessei e quis continuar estudando (Gilvan Nascimento, entrevista narrativa, 2013).

O início da sua escolarização aconteceu numa escolinha, próxima à sua casa com uma vizinha que “alfabetizava as crianças”. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental ingressou na escola pública, nessa fase, cabe destacar a “*formação cívica*”, que entre as suas práticas está “*cantar o hino nacional todos os dias, antes de tudo, para depois ir para as salas*”. Sobre esse tipo de “*educação cívica*”, Moacir Gadotti (1995) evoca a época da constituição da escola como instituição de ensino e a inspiração filosófica, na qual foi sustentada, dizendo que:

Nunca se havia discutido tanto a formação do cidadão como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. Tem início com ela a ideia da unificação do ensino público em todos os graus. Mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade (GADOTTI, 1995. p.88).

Ao narrar os anos que estudou em outra escola, Gilvan menciona que teve “*uma educação de boa qualidade*”, que se manteve da 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio, destaca os professores, como sendo os “*melhores*” que ele poderia ter e a “*educação esportiva*” como um diferencial para sua formação. Nessa escola, a preocupação com a “*educação cívica*” continua, mas acrescenta a “*consciência social e ambiental*” e o incentivo a leituras, levando-o a tomar gosto pelos estudos, ao ponto de desejar continuar. Aqui esse “*sujeito da experiência*” buscou nesse espaço a “*sua oportunidade, sua ocasião*” (Larrosa, 2002) e se apropriou dos conhecimentos entendidos por ele como um diferencial. Assim, apreendo que ele começou a vislumbrar possibilidades de um futuro com “*boas condições*”, como sonhado e planejado por sua mãe, até então, inédito, mas viável.

Quando aqueles que buscam contrariar a noção determinista da realidade imutável, porque acreditam no ineditismo de cada experiência, encontram, em suas trajetórias pessoal e social, obstáculos, barreiras chamadas por Freire (1992) de “*situações-limites*” e que precisam vencê-las. Significa algo da ordem do desconhecido, ou ainda não vivido, mas sonhado e quando se torna um “*percebido destacado*” pelos que pensam utopicamente, esses sabem,

então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade, ou um “inédito-viável” (Freire, 1992, p.205). Nessa perspectiva, Freire propõe o exercício da educação da esperança, qual seja: “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados” (IDEM, p. 11).

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

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, com o que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de fuga do mundo real e do eu real. [...] Como formação, seria tentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos (LAROSSA, 2011, p.9).

Considero essa experiência da leitura, como um momento de transformação, porque a partir dele Gilvan decidiu continuar estudando. Ele relembra esse período que antecedeu o seu acesso à universidade e constrói a sua narrativa, dizendo:

Quando terminei o Ensino Médio, conheci o PRUNE, um cursinho para negros, foi a primeira ideia do grupo Encantarte, que a Prefeitura abraçou, onde eu fiz parte como estudante e foi um aprendizado muito grande, na época eu fui líder de turma e discutíamos muitos temas do nosso cotidiano, como exclusão, discriminação, cidadania. Passei por quatro vestibulares, sendo que o primeiro e o segundo foram pelo PRUNE ainda. O primeiro eu fiz para Educação Física, porque na época eu estava recém-saído do basquete, estava recém-esportista, então, eu queria dar continuidade, na época, ao esporte. Só que comecei a ver que a minha área eram “as exatas”, comecei a perceber que os números estavam muito presente em tudo, observei, inclusive, conversando com meu professor de Física na

época, ele me mostrou, fui sentando com ele e discutindo como isso estava presente no dia a dia. Então, a partir daí comecei a ter um gosto maior pela educação e um gosto maior pelos estudos matemáticos. Então, a partir de 2003 com ingresso no PRUNE, até o ano seguinte, fiz esses dois vestibulares nesse período, para Educação Física e para Matemática, mas não fui aprovado (Gilvan Nascimento, entrevista narrativa, 2013).

Essas duas primeiras tentativas de ingressar na universidade, por meio de um cursinho para negros, possibilitaram outros elementos para a formação de Gilvan, ele fala da época que foi líder de turma, como um período de grande aprendizado, devido também às discussões dos assuntos pertinentes ao seu contexto. No primeiro vestibular, ainda estava sob a influência da sua atuação como membro da equipe de basquete da qual participara na escola, por isso escolheu tentar acessar o curso de Educação Física⁴⁸, sem, contudo, ser “aprovado”. No ano seguinte, continuou estudando no mesmo cursinho e a partir das conversas com o professor de Física que lhe mostrou a presença dos números no cotidiano⁴⁹, começou a se interessar pelas Ciências Exatas, voltando sua atenção para os “*estudos matemáticos*” e escolheu o curso de Matemática, na segunda vez que prestou exame vestibular, mas não foi “aprovado”.

Para entender esse movimento dos cursinhos populares em Itabuna-Bahia, que à semelhança das “maneiras de fazer” ditas por Certeau (2004) consistem em estilos de ação que intervêm num campo, como o sistema educacional e introduzem uma maneira de “tirar partido dele”. Essas “maneiras de fazer” têm funcionamentos diferentes e interferentes, tirando assim efeitos imprevistos, posto que essas ações são da ordem do inconformismo, da indignação, e da intervenção no acesso dos estudantes da periferia ao ensino superior e altera os índices de participação deles nos cursos, inclusive aqueles tidos como de “alto prestígio”. Trata de se apropriar dos “conhecimentos acumulados” exigidos pelos processos seletivos e acrescentar outros modos de pensá-los, como fez o professores de Física que apresentou a Etnomatemática a Gilvan.

Os estudos de Lima (2011), ao buscar compreender a importância do desenvolvimento das práticas “que valorizem as alteridades socialmente excluídas e o desenvolvimento de mecanismos de inclusão racial e étnica, particularmente, no ensino superior”, afirmam que o

⁴⁸ Esse é um curso oferecido pela Uesc no turno integral, com aulas tanto no turno matutino, quanto vespertino.

⁴⁹ Segundo a teoria defendida por D’Ambrósio, o ensino da matemática deve considerar a realidade sócio cultural do estudante e ser tratada como um conhecimento presente no cotidiano. Caso contrário permanece um conhecimento elitista e hermético, levando a criança a entrar “na escola apavorada com a disciplina”. Cf. D’AMBRÓSIO, U. Etnomatemática. **Elo entre as tradições e a modernidade**. 2a Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 110 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

PRUNE nasceu da iniciativa conjunta de educadores relacionados a um grupo social negro de Itabuna, o ENCANTARTE, e de outros movimentos negros organizados nessa cidade, com o propósito de promover o acesso à universidade pública. Para tanto, estabelece um diferencial em sua prática político-pedagógica e adota uma proposta de atuação com o objetivo de formar, não apenas para alcançar um bom desempenho no vestibular, mas, sobretudo, atender à suposta demanda universitária por sujeitos reflexivos, críticos e transformadores da realidade. Neste sentido, ao mesmo tempo em que trabalhava com os estudantes o conteúdo exigido pelas provas do vestibular, enfatizava o debate sobre cidadania, exclusão social, racismo, relações raciais e mobilização popular.

Com o fim das atividades do PRUNE, as experiências de acesso vivenciadas por Gilvan continuam no PREAMFRO. Sobre esse tempo, ele constrói a seguinte narrativa:

Quando o PRUNE acabou e o PREAMFRO começou em 2005, estudei para fazer novamente em 2006 para Matemática, mais uma vez perdi, por conta da redação, sempre fui ruim em Português, sempre tive dificuldades. Mas ao mesmo tempo, também nesse período, tinha acabado de começar a aprender a tocar violão, então, comecei a observar que a música tinha a ver com matemática, mas também tinha que ter uma boa escrita, a partir disso, minha redação começou a melhorar e mais uma vez fiz o vestibular, 3º vestibular, mais uma vez perdi, dessa vez foi por pontuação mesmo no geral, dessa vez a redação não foi culpada. Quando chegou no 4º vestibular eu já estava cansado, já fadigado e resolvi escolher Economia por escolher, não tinha gosto, não tinha paixão, mas escolhi, em 2007, acabei sendo aprovado. Acho que essa aprovação se deve a todo o estudo que tive na época de PREAMFRO, os grupos de estudos que a gente tinha aos sábados e domingos, esses grupos eram sempre como uma extensão das aulas que tinham durante a semana. Falo que nesse período, exatamente nesse ano, de 2006, a gente teve grandes professores, acho que foi o ano que teve os melhores que se poderia ter, que eu me lembro de quatro específicos, o de História do Brasil; História Geral, Estudo Afros e Atualidades, esses quatro me marcaram mais especificamente nesse ano. Foi um aprendizado muito grande, nesse ano eu pude entender um pouquinho mais sobre história, ter mais gosto pela história, isso me ajudou muito enquanto estudante e fez a diferença nas provas do vestibular. O PREAMFRO tem o papel básico de acompanhar o aluno, aluno por aluno, pessoa por pessoa, e justamente trabalhando essa dificuldade de cada um. E muitas vezes eu tive muita dificuldade em história, literatura, especialmente porque essa prova da UESC é aberta e tem que escrever muito, tem as dificuldades de linguagens e humanas e sempre tive grandes incentivos para não parar de estudar, para formar grupos de estudos e realmente, todo sábado e todo mês a gente formava os grupos de estudos, a gente estudava todo mundo junto, tinha sempre um professor acompanhando, até mesmo os coordenadores quando podiam, vinham e acompanhavam para poder ajudar, dar um apoio ao grupo de estudos. Nesses grupos de estudos a gente sempre discutia e trabalhava as nossas dificuldades de escrita, de leituras, interpretação de texto e também tinha a dificuldade da maioria dos estudantes, que era justamente com matemática, dificuldade essa que eu quase não tinha. A

partir dessa dificuldade de cada um, a gente tentava um ajudar o outro. Então, todos os conhecimentos adquiridos no PRAAFRO com os que eu já tinha trazido da escola, entrei na UESC para cursar Economia. (Gilvan Nascimento, Entrevista Narrativa, 2013).

Considero a persistência em tentar quatro vezes o exame vestibular e as dificuldades enfrentadas por Gilvan, que a sua trajetória no PRAAFRO trouxe mudanças significativas, já que ele conseguiu contornar as barreiras do exame vestibular. Trago o “princípio da exterioridade” e o “princípio da subjetividade”, como mostra Larrosa (2011, p.5), para discutir o excerto dessa narrativa e entender essa movimentação feita por ele, porque desse ponto de vista, a experiência supõe “um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência é o sujeito”, portanto, ela não existe sem algo ou alguém exterior.

Nesse sentido, interpreto o processo seletivo, as dificuldades com a Língua Portuguesa, as aulas de violão e a criatividade dos professores do PRAAFRO como os acontecimentos exteriores que produziram efeitos e afetaram Gilvan, mas, sobretudo, ele foi “um sujeito aberto à experiência de sua própria transformação” Larrosa (2011). Nesse sentido, a abertura e a sensibilidade para relacionar a música com a matemática, acreditar-se “*ruim em Português*” e a persistência em continuar estudando, fazem parte da sua subjetividade, por isso singular e único.

Outro acontecimento exterior que marcou a trajetória de Gilvan no PRAAFRO, produzindo efeitos que ajudaram a transformar as suas palavras, ideias, ao ponto de fazer “a diferença” no exame do vestibular foi a criatividade de outros professores, com outros modos de pensar, outras “maneiras de fazer”. Entre as quais, o diferencial do acompanhamento individual de cada estudante, na tentativa de atender às especificidades de cada um.

Nesse processo, a criatividade dos professores se soma à curiosidade de Gilvan, que acrescentou música a matemática e a escrita, ou seja, a sua atenção inicial estava voltada para aprender a tocar um instrumento musical. Mas, como um “sujeito da experiência”, ele aproveitou a ocasião e deu densidade a esse acontecimento, de modo a produzir outros efeitos, como ampliar a escrita a partir das “letras” das músicas. Para Freire (1987, p.10), “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Nessa perspectiva, coube a esses professores acrescentarem também aos conhecimentos acumulados específicos exigidos para as provas da UESC, até porque, não se trata de negá-los, um grupo de estudos voltado para a escrita, leituras e interpretação de texto, onde as dificuldades eram partilhadas e todos se ajudavam. Essa reciprocidade professor-

estudante e estudante-estudante faz parte da proposta do PREAMFRO, que organiza as suas ações a partir da experiência do próprio estudante, considerando, sobretudo, o viés racial e a sua trajetória nas escolas públicas da periferia de Itabuna.

Ao escolher abordar a história dos negros na sociedade brasileira, com enfoque nas questões locais, busca outras formas de interpretação dos conhecimentos, inclusive, questionando a exclusão social dos negros de alguns espaços, como do sistema educacional. Por isso, quando Gilvan diz que pode entender mais sobre História, compreendo que ele passou a interpretar a História não mais do “ponto de vista do ‘outro’, de maneira depreciativa e negativa” (MUNANGA 2012, p.10).

Compreendo que a proposta do PREAMFRO faz esse exercício de reinterpretação, com objetivo de enxergar as contradições, os processos de exclusão, os porquês ainda não respondidos e, sobretudo, as estratégias utilizadas para manter a maioria dos candidatos à seleção das universidades como excedentes, porque o número de candidatos “aprovados” supera o número de vagas disponíveis, por isso, seleciona e exclui os “outros”, quem são eles? Dentro dessa lógica excludente, não importa ou, como diz o poeta, “os outros são os outros e só”⁵⁰.

Dessa narrativa ressalto também, entre as “ações reais” do PREAMFRO, um conjunto de “práticas cotidianas” envolvendo todas as áreas, porque os estudantes têm dificuldades distintas, aqueles que se interessavam e gostavam da área de exatas poderiam não ter a mesma facilidade com a área de linguagens e humanas. Era justamente esse o caso de Gilvan, considero do ponto de vista da experiência, que sua origem de escola pública de “*qualidade excepcional*”, e atenção da sua mãe, incorporadas às ações do cursinho, ajudaram a formar ou a transformar seus pensamentos, sentimentos e subjetividades. Para Larrosa (2011), mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude, não significa, por exemplo, ensinar o modo como alguém se apropria de um texto, mas de que maneira ele foi escutado, ou como esse alguém se abre ao que o texto tem a dizer. Por isso, a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição.

Assim, acessar a universidade a partir dessa trajetória equivale a ser atravessado também por incertezas, singularidades e, sobretudo, como diz Larrosa (2011), reivindicar um modo de estar e de habitar o mundo, inclusive “esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos”, que se pode habitar como

⁵⁰ Extraído de “Os outros” de Leoni.

especialistas, profissionais, críticos. Mas que habitam-se, também, como sujeitos da experiência, abertos, vulneráveis, sensíveis e limitados.

ADRIANA SILVA SANTOS

Estou na universidade também para desenvolver outras coisas em mim, claro que os conhecimentos técnicos são importantes para o trabalho e tal, mas há outras coisas subjetivas importantes para mim, que tem a ver com meu autoconhecimento, com o olhar para dentro de mim.

Adriana Silva Santos, 29 anos, nasceu no bairro Fonseca, periferia de Itabuna, graduada em História pela UESC, atualmente mora em Salvador, onde cursa mestrado em História na Universidade Federal da Bahia-UFBA. Com a devida licença poética, Adriana poderia ter escolhido iniciar a sua narrativa assim: o meu lugar tem seus mitos e seres de Luz/ é caminho de Ogum e Iansã/ é cercada de luta, suor e esperança num mundo melhor [...] ⁵¹, porque ela fala das suas experiências a partir do seu “*lugar de origem*”, que também tem suas lutas, esperanças, encantamentos e importância na sua trajetória e visão de mundo, como “*mulher negra, estudante e professora*” que constrói assim a sua narrativa:

Nasci no melhor lugar do mundo para a gente viver. Ser daquele lugar e ter sido criada lá me faz ter o sentimento de pertencimento. Costumo dizer que meu umbigo está enterrado ali (e literalmente está), então pra onde quer que eu vá, eu reconheço aquele local como meu lugar de origem. Minha visão de mundo se configura a partir dali. Eu consigo enxergar e compreender o mundo através do quintal da minha casa, importante inclusive para que eu perceba algumas coisas da minha trajetória como mulher negra, estudante, professora. Se eu fosse, pela lógica da dicotomia “pior e melhor”, diria: o sentimento de comunidade que há no local, todos se conhecem, há uma interação entre as pessoas e por haver moradores muito antigos, isso é o melhor. Já o pior é a falta de infraestrutura. O descaso dos poderes públicos, que não asseguram os nossos direitos. Um dos momentos que mais gosto lá é o final de tarde. As pessoas voltando do trabalho, outras varrendo o terreiro da casa, as mães chamando as crianças para tomar banho. Essas cenas estão gravadas em mim (Adriana Silva, Entrevista Narrativa, 2013) ⁵².

Apreendo desse excerto que Adriana fala do lugar onde nasceu e sempre viveu, com um sentimento de pertencimento, evidenciado pelas cenas cotidianas, que estão gravadas na sua memória. Ela dá outra interpretação para seu entorno, ressignifica-o, dá outro tom, outras cores, recusa-se a ter pressa, a sua visão instiga a compreender o mundo através do quintal da sua casa. Não se trata aqui de um olhar ingênuo, equivocado, mas de perceber o lugar e os seus moradores com as lentes da proximidade, do acolhimento, para distinguir, entre o que há de melhor – o sentimento de comunidade que existe no local –, e o que existe de pior – a falta de infraestrutura decorrente da ausência dos serviços públicos. Distinção que exige atenção contínua e abertura para novas aprendizagens, como em Freire, “a capacidade de aprender,

⁵¹ Extraído e adaptado da canção de Arlindo Cruz e Mauro Diniz “O meu lugar”.

⁵² Uma tradição, em algumas comunidades onde as crianças nascem, por meio das parteiras que consiste enrolar em um pano o umbigo da criança e enterrá-lo nas proximidades do lugar onde mora, para que a criança seja saudável e tenha amor por “sua terra”.

não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir” (FREIRE, 1992, p.35).

Adriana narra as suas experiências da trajetória de escolarização até o acesso à universidade, ela inicia relembrando o percurso da alfabetização até a 4ª série do Ensino Fundamental, que entrou na escola aos

quatro anos, no pré-escolar, depois fui para a alfabetização e a primeira série, estudei em escolinhas particulares, dessas sem autorização perto da minha casa, com professoras formadas em magistério, porque na época não tinha acesso à educação pública no bairro. Me lembro que a minha alfabetização foi boa, quando mudei de escola e fui estudar no centro da cidade, porque ficava perto do trabalho da minha mãe numa escola reconhecida como a melhor para essa faixa etária. A professora me elogiou e procurou saber da minha mãe onde eu tinha sido alfabetizada, porque ela queria colocar a filha. Esse momento foi de boa formação, tive um nível de aprendizado acima da média, não tive dificuldades nesse primeiro momento. Não tenho muito memória dessa fase, mas sei que foi bom até a 4ª série e concluí sem problemas, quer dizer fui para recuperação em matemática, e isso foi um problema, porque minha mãe cobrava muito (Adriana Silva, Entrevista Narrativa, 2013).

Nesse momento inicial, Adriana passou pelo processo de alfabetização até a 1ª série em uma escolinha particular perto de sua casa. Esse tipo de escola funciona sem atender às condições determinadas pela LDB, que prevê o “ensino livre à iniciativa privada e do respectivo sistema de ensino”, desde que cumpra as normas gerais da educação nacional e tenha autorização de funcionamento (Art. 7º, p.11). Entretanto, nem sempre o previsto na legislação educacional alcança a periferia, como nesse caso. Logo, essas escolinhas eram as alternativas para alfabetizar as crianças e conseguiam alcançar esse objetivo, tanto que a professora da “*escola reconhecida como a melhor para essa faixa etária*” teceu elogios ao seu processo de alfabetização. Considero o aprendizado sem dificuldades e acima da média, como uma espécie de aval para o trabalho que foi desenvolvido na escolinha particular e ampliado da 1ª à 4ª série.

Na 5ª série, quando fui para outra escola recém-inaugurada, no bairro São Caetano, em 1995. Mudei, porque minha mãe achou interessante que eu estudasse junto com meu irmão para irmos juntos, um vigiava o outro, por isso, os dois na mesma escola facilitaria para ela, que sempre se preocupou em nos colocar em boas escolas públicas, sempre foi uma diretora da minha casa: estudar para arrumar um emprego. Essa era excelente, tinha um reconhecimento na cidade, meu irmão teve uma boa experiência lá, a diretora era rigorosa e minha mãe gostava desse controle de alguém que pudesse nos controlar no espaço escolar. Na 5ª e 7ª série fui para recuperação de matemática, nas outras áreas tive facilidade, leitura, escrita, nunca tive problema. Era um período de formar grupos de adolescentes, todos cheios de curiosidade, aí sempre tive problemas, porque eu

conversava muito, atrapalhava as aulas, minha mãe ou meu avô iam a todas as reuniões, nunca faltavam e sempre a escola se queixava do meu “mau” comportamento e eu acabava indo para recuperação em exatas, inclusive minha mãe achava que meu irmão gostava de matemática, porque ela foi mais rígida com ele. Mas nunca fui reprovada, “perdi de ano”, como se diz. Inclusive, ser filha daquela mãe é um dos grandes diferenciais na minha formação, costume dizer que parte do que sou é fruto da educação familiar da minha mãe e dos meus avós paternos, que contribuíram para minha criação. Minha mãe sempre cobrou de mim e do meu irmão posturas éticas e o cuidado para relacionar-se com as outras pessoas. Ela dizia e ainda diz “precisa saber entrar e sair”, a contribuição dela está para além dela ter que me encaminhado para a educação formal, é uma formação para o dever de sermos éticos, honestos com a gente mesmo e com os outros. Essa experiência da escola e familiar acabou contribuindo para que a gente trilhasse os caminhos que estamos hoje (Adriana Silva, Entrevista Narrativa, 2013).

A trajetória de escolarização de Adriana gira em torno da figura materna que organiza práticas que leio como sendo movimentos inventados para o seu cotidiano para ajudá-la na “*educação familiar*”, ou “as maneiras de fazer cotidianas”, envolvendo o “minúsculo” das massas anônimas. Termos caros a Certeau (2004) para investigar os rumores “sem qualidade”, as “invenções cotidianas” dos “sem nomes” para dar conta das minúcias do vivido, neste caso, pelos “estranhos” às estratégias das instituições de ensino. Essa mãe se preocupava em colocá-los em escolas públicas, reconhecidas socialmente como boas, para os filhos “arrumarem” um emprego; para tanto, precisava mantê-los na escola e garantir, entre outros, a segurança no trajeto, porque Adriana ia sempre acompanhada do irmão que estudava na mesma escola. Além disso, ainda comparecia a todas as reuniões de pais.

Por fim, um ensinamento considerado por ela fundamental: “*o dever de sermos éticos e honestos com a gente mesmo e com os outros*”. Então, “*ser filha dessa mãe é um dos grandes diferenciais na minha formação*”, nesse caso educação familiar e escolar estiveram/continuaram em lugares e por caminhos distintos, mas com ações paralelas e ambos contribuíram para transformar os pensamentos, os sentimentos e modificar as intencionalidades de Adriana. A essa altura, ela ainda não sabia, mas teria que recusar-se a “acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis” (FREIRE, 1996, p. 128).

Considero importante, para compreender essa trajetória, ressaltar um acontecimento que produziu efeitos marcantes: “[...] *Era um período de formar grupos de adolescentes, todos cheio de curiosidade, aí sempre tive problemas, porque eu conversava muito, atrapalhava as aulas [...] sempre a escola se queixava do meu “mau” comportamento e eu*

acabava indo para recuperação em exatas [...] mas nunca fui reprovada". Interpreto, do ponto de vista da escola, que essa curiosidade dos adolescentes gerava as conversas durante as aulas, que suscitava as "queixas" por "mau" comportamento. Em contrapartida, as inquietações, conhecimentos, dúvidas e indagações levadas por eles não eram "importantes" e ainda *"atrapalhava as aulas"* mesmo porque acredita/ou-se que:

O contato com o outro, em casa, na rua, no trabalho, nas situações em que a vida nos desafia a resolver questões, "enredando" ou tecendo' saberes, era um modo pouco ou nada importante, quando não, "errado". Era preciso, para se "achar a verdade", criar/descobrir algo para além daquele saber ou diferente dele. [...] E assim chegamos à existência de um currículo oficial, que hegemoniza o conhecimento oficial. Afirma e reafirma ser o mínimo, o necessário, o conteúdo e a forma mínimos. Permitirá à maioria das pessoas que frequenta a escola, a posse, exclusivamente daquilo considerado como apropriado, básico, para aqueles que vão receber o que é dado, em uma palavra "suficiente" (ALVES & GARCIA, 1999, p.82).

Trata-se de criticar os procedimentos autoritários, muitas vezes adotados pela educação escolar, responsável por difundir a ideia do conhecimento oficial como o único válido, posto que podem domesticar a curiosidade dos educandos e sem ela não há estímulos a novas perguntas. Portanto, "exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. [...] Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé (FREIRE, 1992,p.31).

No que se refere às suas tentativas de acessar a universidade, Adriana constrói a sua narrativa, relembrando os acontecimentos mais marcantes:

Em 2001, estava no terceiro ano e uma única professora perguntou quem ia fazer o vestibular, até aqui a minha escola nunca havia mencionado, pelo menos que eu saiba. Eu disse que não, nem sabia do que se tratava, não fazia parte do vocabulário lá de casa. No final do Ensino Médio, comecei a participar de um grupo de jovens da Pastoral da Juventude e alguns participantes já tinham um pouco de noção do vestibular. Assim, o Encantarte e outras associações tiveram a ideia de montar um curso pré-universitário voluntário na comunidade, essa ideia partiu de uma análise da realidade do bairro, que revelou até aquele ano que ninguém tinha sido aprovado em nenhum vestibular. Como eu já participava do grupo, fui estudar no cursinho, ainda no terceiro ano. Foi um processo de transformação por meio da educação, uma experiência curta nesse ano, só um rapaz passou. O fato dele ter sido aprovado estimulou em nós essa possibilidade, como se abrisse um leque de oportunidades, acreditamos que era possível, indescritível como nos sentimos. Depois veio o PRUNE, uma ampliação desse cursinho com o apoio da prefeitura, durou dois anos, se não me engano. E por fim, em 2005, o PRAAFRO em caráter voluntário,

como no começo, demorei cinco anos ‘pra’ entrar, fiz duas tentativas para Administração e três para História, sendo aprovada na quinta vez, em 2006. Isso é um problema em termos de atraso no acesso, mas o fato de eu não ter entrado contribuiu para ampliar meu nível de compreensão sobre o acesso, como deveria me posicionar frente às desigualdades, sobretudo a racial, construí outra consciência. Veja, se eu não tivesse passado pelo curso teria entrado e saído praticamente do mesmo jeito, a diferença é que eu teria um diploma, mas continuaria sem ter consciência que faço parte de um grupo que teve e ainda tem muitos direitos básicos negados, com relação ao acesso, por exemplo. Porque o grande diferencial do PRAAFRO não foi o conteúdo específico para o vestibular, inclusive tinha período que faltava professores de várias disciplinas, a contribuição maior foi para quando passássemos no vestibular, saber “eu sei por que estou aqui, sei o que eu quero aqui” “a universidade precisa saber que estou aqui”, enfim, tivemos acesso ao teatro, cinema, bens culturais, o curso se mobilizava para a gente participar, até então nunca tinha ido ao teatro, assim a gente começa a circular por espaços que a gente desconhecia e com temáticas que nunca tivemos condição de discutir. Ter acesso a pesquisadores das questões negras, muitos dos professores do curso eram brancos, o próprio corpo docente demonstrava que o negro não tinha acesso, a cor deles denunciava isso, eles tiveram acesso e nós não. O curso fez com que a gente se transformasse como pessoa, contribuiu para formação de identidade de mulher negra, da periferia, obviamente nem todos conseguiram ser atingido desse modo pelas ações do curso. Ensinou também a estabelecer laços de solidariedade, então, minha educação escolar não contribuiu para formação dessas identidades, isso foi no PRAAFRO e nos outros espaços que eu acessei. Se hoje eu estou no mestrado, sei que ganhei muito mais do que dominar os conhecimentos técnicos. Estou na universidade também para desenvolver outras coisas em mim, claro que os técnicos são importantes para o trabalho e tal, mas há outras coisas subjetivas importantes para mim, que tem a ver com meu autoconhecimento, com o olhar para dentro de mim. Por isso, sei que fisicamente entrei só, mas, sinto como se tivesse 500 outras pessoas comigo, todas aquelas que contribuíram para minha formação e nunca tiveram oportunidade de acessar a universidade (ADRIANA SILVA, Entrevista narrativa, 2013).

O grande diferencial do PRAAFRO não foi o conteúdo específico para o vestibular, vou usar essa afirmação de Adriana como o “Fio de Ariadne” para me conduzir pelos labirintos que a levaram ao exercício de “olhar para dentro”. Entendo esse gesto de reflexividade como um desvelar, no sentido de começar a enxergar caminhos inéditos, até então invisíveis, porque desconhecidos. Sua trajetória escolar aconteceu em escolas públicas de Itabuna, sem um contato próximo com a noção de ensino superior, porque a escola silenciou e também não fazia parte do seu vocabulário e das intenções de sua família, enfim, ela não tinha consciência dessa realidade. Posso dizer que era um projeto inexistente, porque era uma ideia estranha ao seu mundo.

Esse cenário começa a mudar quando ela começa a frequentar um grupo de jovens da Pastoral da Juventude e teve o primeiro contato com a possibilidade de ingressar na

universidade, ou com a proposta do cursinho: “transformação por meio da educação”. Para Paulo Freire (1992), homens e mulheres não podem participar ativamente na história, a transformação da realidade social, se não for auxiliado a conscientizar-se sobre sua situação concreta e que pode ser modificada e da sua própria capacidade para transformá-la.

Entendo como sendo a “situação concreta” sobre a qual o grupo refletiu e interveio com ações reais para mudar, aquela que revelou: ninguém daquela comunidade havia acessado a universidade. A partir de então, decidiram organizar esse cursinho mencionado por Adriana, por meio do qual, no primeiro ano de atuação, um único estudante ingressou na universidade. Considero esse um “momento-chaveira” porque produziu o efeito do estímulo, pelo exemplo, e trouxe a ideia de estudar na universidade para mais perto do grupo. Nesse primeiro momento, vejo que a “situação concreta” era tão desfavorável que esse exemplo encorajava, não porque garantia outras “aprovações”, mas porque acenava com uma possibilidade, até então muito distante desses estudantes.

Nessa direção, a noção de experiência adotada neste texto supõe também uma aposta pelo que não se sabe, um talvez, porque a abertura que a experiência “dá a abertura do possível, mas também do impossível” (Larrosa, 2011, p.16). Trago esse fragmento para dizer que, antes da presença do cursinho na comunidade, a ideia de estudar numa universidade era da ordem apenas do impossível, do inalcançável; a experiência, até então, não tinha dado abertura para o possível, porque Adriana não planejava continuar os estudos, pois a sua pretensão era outra, não fazia parte das suas condições de possibilidades de vida. Nesse sentido, para Larrosa (2011, p.12):

Embora nada garanta que o seja: o acontecimento se produz em certas condições de possibilidade, mas não se subordina ao possível. Por outro lado, uma mesma atividade [...] pode ser experiência para alguns [...] e para outros não. E, se é experiência, não será a mesma experiência para todos aqueles que a fazem. A experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não se pode reduzir. E, além do mais, sendo que não se pode antecipar o resultado [...] não é o caminho para um objetivo previsto, para uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não é possível antecipar e pre-ver.

Essa perspectiva ajuda a compreender esse acontecimento da entrada de um estudante na universidade, como um efeito que afetou Adriana e o grupo, de algum modo, produzindo marcas significativas, que ela narra como sendo um sentimento indescritível. Ao enfatizar essa experiência de “só um rapaz”, não tenho a intenção de mostrar o modo como ele se apropriou dos “conhecimentos específicos”, mesmo porque “mostrar uma experiência não é

mostrar um saber a que se tenha chegado” (Idem, p.12). Procuro, então, colocar a inquietude, a escuta e a abertura desse primeiro aprovado, ao lado da experiência de Adriana, para apreender a sua contribuição para a “tomada de consciência” dela, graças à qual pôde desenvolver inquietações subjetivas que se somaram a outras “táticas” do PRAAFRO e ampliaram a sua compreensão, formando-a e transformando-a. E aqui não falo em formação, do ponto de vista da aprendizagem no sentido cognitivo, mas do sujeito da experiência, singular, sensível, aberto aos acontecimentos, daí que o resultado da experiência seja essa formação ou transformação.

Sobre esses acontecimentos que formam e transformam ao longo do tempo, Hall (2006) apresenta uma perspectiva em que a identidade é formada ao longo do tempo, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Nesse sentido, o sujeito constrói suas identidades a partir de marcas referenciais provindas dos outros, razão pela qual elas não são fixas, mas dinâmicas, em que o indivíduo interioriza atitudes, comportamentos e costumes apreendidos no meio social. As identidades surgem, portanto, do nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. De acordo com essa perspectiva, a identidade torna-se uma “celebração móvel”, ou seja, se forma, se transforma e se define historicamente, não biologicamente. Desse modo, o indivíduo assume identidades distintas em diferentes situações, inclusive, existem em cada sujeito “identidades contraditórias”, impelindo para caminhos distintos, tanto que essas identificações estão sempre mudando (HALL, 2006).

Entendo a partir das singularidades do excerto dessa narrativa, que os acontecimentos vividos por Adriana ao longo da experiência do acesso, deixaram marcas reveladoras e significativas e foram convertidos por ela em pertencimento racial, solidariedade e autoconhecimento. Num processo de formação, transformação e busca, entre outros, pelos saberes da experiência, que, segundo LARROSA (2011, p.11):

se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai passando ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é. Ex-per-iên-cia significa sair para fora e passar através.[...] Esse saber da experiência tem algumas características essenciais que opõem ponto por ponto o que nós entendemos por conhecimento. Em primeiro lugar é um saber finito, ligado ao amadurecimento de um indivíduo particular [...]. Em segundo lugar, é um saber particular, subjetivo, relativo, pessoal.

Assim, apoiada também nesse conjunto de experiências vivenciadas também no PRAAFRO, ela ingressa na UESC, em 2006, para o curso de História, na quinta tentativa, e

certa de que se “*não tivesse passado pelo curso, teria entrado e saído praticamente do mesmo jeito, a diferença é que eu teria um diploma. Mas continuaria sem ter consciência que faço parte de um grupo que teve e ainda tem muitos direitos básicos negados, com relação ao acesso*”.

Entendo essa experiência feita por Adriana no PREAMFRO, que resultou também na sua aprovação na UESC, como um acontecimento revelador, para o exercício de apreender sobre o acesso desse grupo. Interpreto que o diferencial do cursinho se encontra na abordagem dada aos “conhecimentos específicos”, considerando não apenas o que os estudantes sabem, do ponto de vista objetivo, mas, sobretudo, o que eles são ou podem vir a ser. Trata-se de uma perspectiva da ordem do estranhamento das condições vividas até ali e inquietar-se frente o acúmulo de desvantagens a que estão submetidos, revelado pela ausência de direitos básicos, como escola, saúde, esporte etc. Essa outra percepção aguça o olhar para as desigualdades impostas na comunidade e aponta como viável, o até então considerado impossível, dando início a um processo de resistência que fortalece os estudantes para o enfrentamento do processo seletivo para ingressar na universidade.

Decorre daí que eles resistem/persistem e tentam muitas vezes, mas não se trata apenas de tentativas de serem aprovados e acessarem a universidade. Nessa ocasião, os sujeitos da experiência são outros e apesar de permanecerem com o mesmo objetivo de quando começaram a estudar no cursinho, a percepção sobre a universidade é outra. Acrescentaram ao desejo de continuar estudando, muitos questionamentos, outras procuras, outras inquietudes, porque durante o período que estudaram no PREAMFRO, puderam circular por outros espaços, fazer outras leituras, tiveram acesso a outros modos de entender as questões da sua comunidade. Não se trata de uma iniciativa para promover o acesso de um grupo a um espaço até então negado, mas ter o acesso como ponto de partida para incorporar as questões locais nas discussões de uma experiência educativa organizada por um grupo que ousou ir além da denúncia e acrescentou, em suas práticas cotidianas, táticas para intervir e contornar estratégias que ainda excluem a maioria dos estudantes da periferia.

O esforço gira em torno de pensar os temas a serem discutidos “como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos e nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (Larrosa, 2011, p.9). Trata-se de uma proposta de resistência que supõe “cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e o que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação com nós mesmos” (IDEM, p.10). Não significa, portanto, ensinar técnicas/modos de apropriação desses conhecimentos, mas de modificar as “maneiras de fazer” e assim dar abertura ao estudante

para questionar as formas como a sociedade, da qual a educação escolar faz parte, ainda está organizada, legitimando alguns conhecimentos em detrimento de outros, numa perspectiva de certo e errado, periferia e centro, belo e feio, alto e baixo prestígio.

3.2 QUANTOS ALÉM DE MIM? EXPERIÊNCIA DO RETORNO AO PRAAFRO

Neste segundo momento, assumo a ideia que a experiência é também um movimento de ida e volta para tratar das narrativas sobre as experiências do retorno desses protagonistas ao cursinho como professores, para contribuir com o acesso de outros estudantes. Compreendo esse retorno como um “evento bifurcação”, ou seja, aquilo “que faz efeito” e também pode exercer um papel fundamental na orientação daqueles que pretendem ingressar no ensino superior, possibilitando mudanças nas suas trajetórias. Vislumbro, em concordância com Passeggi (2010, p.17), “o aspecto potencialmente (de) formador do acontecimento em questão sobre o sujeito que o viveu ou o sofreu”, assim,

[...] Todo adulto, que foi um dia aluno, guarda consigo lembranças mais ou menos precisas de sua escolaridade [...] a passagem do tempo pode então brunir algumas dificuldades ou outras lembranças desagradáveis e embelezar certos momentos agradáveis. Assim, as boas e más lembranças participam da arquitetura da memória, ativando ou inibindo certas informações, quando o sujeito se encontra em uma situação que ele já experimentou na sua vida escolar.

Nesse sentido, proponho, a partir dessas narrativas, compreender essas experiências bifurcadas que imprimem novos significados a outras trajetórias. Assumo a perspectiva que na “construção das narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (Clandinin & Connelly, 2011, p.108). Assim, transformando os acontecimentos, as ações e as pessoas do vivido, em enredos e em personagens, ordenando os acontecimentos no tempo, tornando-se os próprios personagens de suas vidas e dando-lhes uma história (DELORY-MOMBERGER, 2012,).

Opto por apresentar as narrativas divididas em três partes, e blocos com quatro excertos, sendo um de cada protagonista, por ordem alfabética e obedecendo a uma sequência: o gesto do retorno, que considero como “evento bifurcação”, porque eles retornam para o mesmo espaço onde estudavam, dessa vez, como professor voluntário; o evento das aulas e a experiência do acesso de outros estudantes. Desse modo, entendo que a própria presença desses protagonistas já sinaliza como um encorajamento/fortalecimento para aqueles que

buscam ingressar na universidade, a partir do PREAFRO, como se parafraseassem Eduardo Galeano (1994) e perguntassem: Para que serve esse retorno? Serve para que vocês não deixem de caminhar.

Uma das coisas que mais me preocupava é o fato de ser exceção entre os moradores do local. Ter concluído o curso superior fazia de mim uma raridade no lugar e me fazia questionar: até quando serei exceção? Quantos além de mim terão a oportunidade de acessar espaços como esse? Então, tinha necessidade de voltar, não era uma obrigação, mas sentia como compromisso comigo, com o PREAFRO, com os estudantes, com a comunidade, eu precisava retornar. Foi como se eu tivesse devolvendo o que eu recebi daquela comunidade, as pessoas que estavam ali com o mesmo objetivo que tive antes, sabendo ser possível, eu estava entre os meus, meus vizinhos, são pessoas da minha comunidade. O PREAFRO foi a minha primeira experiência, lá foi diferente, ser professora, retornar para o lugar de onde eu saí e que reconheço ter contribuído a ainda contribuir muito para a minha formação. Sei que dificilmente teria acessado a universidade, se não tivesse passado por lá e dificilmente teria tido contato comigo mesma nesse processo de autoafirmação (Adriana Silva, Entrevista Narrativa, 2013).

Não é nem um retorno, diria que eu tenho necessidade de permanecer trabalhando no PREAFRO, como um dos idealizadores, como coordenador, estudante, professor para tentar apontar outros caminhos, e tentar que eles enxerguem o que está além da universidade, além do seu aprendizado, e questionar: o que eles querem com isso? Só um título para mostrar a todos que são pretos e que conseguiram? Pra mim, não, eu tenho que mudar a mim, eu tenho que aproveitar essa minha mudança de pensamento e tentar mudar junto com os outros, isso já é o começo. Não tem coisa melhor do que chegar no PRUNE e depois no PREAFRO e perceber que tem pessoas ali interessadas em estudar, em acessar outros espaços que não o tráfico de drogas, que não a violência, que não o que o sistema diz que a gente deve seguir (Egnaldo França, entrevista Narrativa, 2013).

Depois que eu comecei a estudar na UESC, quis voltar logo, justamente porque quero ajudar outras pessoas também a conseguir o mesmo que eu. Acho que a gente precisa ter essa consciência de retorno para o lugar de onde a gente saiu, é uma necessidade de ver as pessoas chegando onde a gente chegou ou até mais longe (Gilvan Nascimento, Entrevista Narrativa, 2013).

Mudei a forma de olhar o mundo, de perceber as coisas, acho que sintetiza a minha volta. Outra coisa que esse processo de movimentos negros de resistência ajuda é na nossa responsabilidade social também, não é porque tivemos acesso à universidade que permaneceremos somente dentro da universidade, sem nenhum retorno para a sociedade, sobretudo para o acesso de outros. Nesse caso, sentia a necessidade de retornar também para a minha origem para reconstruir uma nova história, uma nova forma de pensar e reconstruir o mundo e essa base esses movimentos sociais me deram. Nesse caso voltei para o PREAFRO, como professor voluntário, eu

trabalho a disciplina Atualidades (Wilton Macedo, Entrevista Narrativa, 2013).

No conjunto do excerto dessas narrativas, aparece um termo comum a todas: “necessidade” de retornar para contribuir/colaborar/ajudar o acesso de outros estudantes que se encontram na mesma condição deles, por ocasião das tentativas de ingressar na universidade. Outra preocupação comum é com a recusa da ideia de permanecerem como exceção, que interpreto como um dos motivos do retorno, porque não basta eles terem alcançado o objetivo, se faz necessário que outros também alcancem, ou: “quantos além de mim?”

Entendo que essa inquietação com a raridade/exceção fornece pistas para o desejo do retorno, revelada a partir do momento que eles contornaram as estratégias do processo seletivo da UESC, e perceberam não se tratar mais de uma impossibilidade, mas de um evento possível que produziu/produz efeitos significativos na sua trajetória. Nesse sentido, o evento da experiência bifurcada torna-se um diferencial para o processo de transformação que antecede o acesso à universidade, pois considero a presença deles também “uma presença em si política” (Freire, 1987, p.36), indicando para aqueles que planejam estudar numa Instituição de Ensino Superior que eles vislumbram um acontecimento “inédito-viável”, assim pode abrir espaço para a persistência, um elemento revelador nesse processo. Mesmo porque, aqueles que retornam na condição de professor fizeram muitas tentativas de acesso, logo, essa presença não passa despercebida, eles passam a ser vistos como referenciais positivos, ou sujeito de opções e não de omissões, por isso deve revelar a sua capacidade de decidir, de fazer justiça, comparar, avaliar, optar, romper e seu testemunho tem que ser ético (IDEM).

O excerto da narrativa de Adriana revela outra dimensão do PREAMFRO: ainda contribuir com a sua formação, já que foi a sua primeira experiência como professora. Apreendo que ao retornar ao cursinho, ela está formando e sendo formada na sua prática docente' num espaço onde ela se sente confortável, porque se encontra entre os seus próximos. Um lugar de onde ela saiu, mas do ponto de vista simbólico, porque continuou com um compromisso com ela mesma e com seus pares, por isso retornou.

Egnaldo, na sua narrativa, sintetiza que o seu retorno é mais uma permanência, porque ele sempre esteve presente no PREAMFRO, como idealizador/coordenador/estudante e por último como professor. Assumo a ideia de que essas diferentes identidades, por vezes, podem gerar tensões, pois a demanda de uma gera interferência na outra, nesse caso as ocupações

com a coordenação podem interferir nas de estudantes, uma vez que ele sempre esteve de algum modo atuando no cursinho.

Lembro que esse protagonista tentou 10 processos seletivos, até ser selecionado para o curso de História da UESC, indicando que muitas vezes deve ter havido contradição de interesses que podem ter resultado em conflitos entre uma e outra identidade, exigindo uma escolha. Sobre essa necessidade de assumir diferentes identidades, segundo Silva (2012, p.32), “podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as demandas da outra, e com frequência se contradizem”. Assim, nos diferentes contextos a identidade vai sendo negociada ou construída, por isso, o mais indicado seria dizer: “as suas identidades”.

Entendo que a partir dessas identidades, ele percebe o cursinho como uma possibilidade de recusar continuar num lugar “destinado” aos negros; assim, tentar acessar outros espaços significa ter a oportunidade de seguir na direção contrária. Assumo a ideia freiriana, na qual “desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou algo que não pode ser mudado” (Freire, 1987, p.28). Portanto, seguir nessa direção não significa que essa recusa/negação daqueles inconformados que se mobilizam pode ser utilizada como argumento para que a população “expoliada e sofrida” se rebelde, se mobilize, se defenda por conta própria para “mudar o mundo”.

Até porque táticas como a do PREAFRO não têm essa pretensão e possuem limitações, como ausência de recursos financeiros, um dos principais entraves a ser enfrentados, sobretudo, como menciona Glória (2007), na hora da inscrição do exame vestibular, porque a maioria não tem condições financeiras para pagar a taxa de inscrição, que representa outro fator excludente do processo seletivo. Esse cursinho busca desde 2002, ainda na configuração do PRUNE, lutar contra os critérios da isenção dessa taxa, pois entre as exigências para obtê-la, está que os alunos tenham tido média igual ou superior a sete durante todo o Ensino Médio, além de terem concluído no ano do vestibular ou no anterior. Exigência distante dos estudantes do PREAFRO, uma vez que a maioria concluiu há mais de cinco anos e com média abaixo de sete, conforme a exigida para a aprovação nas escolas públicas.

Sobre o evento das aulas, Adriana, Egnaldo, Gilvan e Wilton constroem suas narrativas e evocam os seus “modos de fazer” quando eles retornam como professores, mas na condição também de estudantes universitários, buscando contribuir para o acesso de outros estudantes.

*Dava aula de História do Brasil, foi uma experiência maravilhosa, porque os conteúdos não são apenas os formais, a gente procura, sobretudo, as questões da presença da população negra para a história brasileira. Era **uma forma de testar “o meu fazer”** como professora de História, pude me perceber como uma professora. Será que domino as técnicas do ensino, será que sou? Sim, sou, né? Foi um teste para a minha formação. Retornar foi excelente, muito interessante, um compromisso com os estudantes, eles davam retorno. Sempre procurei fazer aulas diferentes, fugia daquela ideia da professora cheia de conhecimento adquirido na universidade, era na base do diálogo, pedia que eles escolhessem o tema de interesse, **partia sempre do que eles queriam estudar**, as discussões envolviam ainda os processos de resistência negra na História do Brasil, tentava um olhar novo, considerando também o nosso lugar de homens e mulheres negras e negros. Assim, fui professora por dois anos (Adriana Silva, Entrevista Narrativa, 2013).(grifos meus)*

*Trabalho com Estudos Afros, os temas são escolhidos **a partir das questões locais**, tratamos da violência, do meio ambiente, da escravidão no Sul da Bahia. Um ponto alto é uma visita que fazemos ao Engenho de Santana⁵³, com o objetivo de repensar a história. A maioria dos estudantes não conhece a história dessa população escravizada, eles ficam surpresos, quando percebem que aqueles escravos sabiam ler e escreveram uma carta de reivindicações. Esse é só um exemplo de como a história foi distorcida ou contada de modo equivocado. O mais impressionante é eles se **autoafirmarem negros**, na medida em que as discussões avançam (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013) (grifos meus).*

*Geralmente, a Matemática é tida como um bicho de sete cabeças; tento, algumas vezes com êxito, trazê-la para o cotidiano das pessoas, porque muitas vezes, elas pensam que matemática, é só equação de “x ao quadrado” e tal. Mostro que ela está na realidade das pessoas, **no dia a dia de cada um**, por exemplo, quem é pedreiro, demonstro que a forma como ele levanta uma parede, envolve matemática, para quem é cozinheira, mostrar que na cozinha a Matemática está presente e assim vai. Outro dia, mostrei para quem é músico ou toca violão como eu, que a matemática está na divisão de tempo de uma música, entre uma nota e outra, que existe uma divisão de tempo. Na cozinha existe uma divisão, você vai cortar um tomate, você vai cortar pelo menos em duas bandas, assim aproximo dos estudantes. Na verdade, me lembro muito do meu professor de Física que tive, no segundo ano de cursinho e faço diferente igual ele me ensinou (Gilvan Nascimento, Entrevista Narrativa, 2013) (Grifos meus).*

*Nunca gostei da aula formal, porque foi assim a minha vida escolar inteira. Então, quando voltei para o PRAAFRO, fiz um acordo com os estudantes que a gente ia fazer um grupo de debates, eles aceitaram e foi excelente. Discutimos temas contemporâneos, **a partir das questões locais**, sem limitar apenas aos textos básicos. Utilizo filmes de curta duração, documentários, com o objetivo de preparar não só para o vestibular, mas pra ver o mundo com outra perspectiva. Trata-se de um processo de reconstrução constante dos conhecimentos específicos do vestibular, para eles compreenderem que*

⁵³ Distrito do município vizinho de Ilhéus conhecido pelos levantes de escravos ocorridos em fins do século XVIII (cf. SILVA; REIS, 1989)

a universidade é um espaço restrito, excludente, que não vai se adequar a eles, por isso sempre estarão na contramão da universidade. Assim, os estudantes entendem que uma vez lá dentro, eles terão oportunidade de questionar isso (Wilton Macedo, entrevista Narrativa, 2013).(Grifos meus).

Identifico, no conjunto desses excertos, um “modo de fazer” comum a todos: a escolha dos temas das aulas parte sempre das questões locais que mais interessam os estudantes. Leio essa concordância entre eles como uma recusa em continuar com as práticas da sua escolarização, que, naquela ocasião, já os inquietavam. Compreendo que “fazer diferente” significa aqui, sobretudo, superá-las, estudando os assuntos a partir das demandas de homens e mulheres negras que encontram nas ações do PREAFRO uma possibilidade de, por exemplo, utilizar os conhecimentos matemáticos, tanto para construir uma parede, cortar um tomate, como para acessar a universidade, sem que um exclua o outro.

Maravilhosa, interessante, dialogada são alguns dos termos utilizados por Adriana para se referir ao “evento” das aulas. Nesse excerto da sua narrativa, identifico dois momentos significativos: primeiro, para a sua própria formação, foi um período marcado por aprendizagens, superação, dúvidas, descobertas e certezas, ela foi tornando-se, na medida em que foi sendo professora. O excerto dessa narrativa me permite dizer que ser professora significa também esse exercício formativo de duvidar feito por ela: “*será que sou?*”. A resposta só poderia vir por meio do seu “fazer”. Nesse sentido, para Souza (2011, p. 88), “tornar-se professor é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e na superação e acolhimento dos modelos formativos que viveram nos seus percursos de escolarização”.

O segundo momento significativo que identifiquei foi o das discussões envolvendo os processos de resistência negra na História do Brasil, uma tentativa de mudar a percepção dos estudantes. Interpreto que essa proposta de Adriana, de incorporar esses conhecimentos que tratam dessa luta dos negros, contribui para superar os equívocos históricos, concernentes às diferenças e às desigualdades da/na sociedade brasileira. Nessa mesma direção, Gomes (2008) defende que se faz urgente que os conhecimentos produzidos pelos negros ao longo da luta pela superação do racismo, pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros, sejam incorporados. Tais conhecimentos tratam da produção histórica das diferenças e das desigualdades e tendem a

superar tratos “escolares românticos sobre a diversidade”. Para tanto, todos precisam passar por um processo de reeducação do olhar.

Digo que esse novo olhar dá abertura ao possível, leva a recusas, ao inconformismo, a outros “fazeres”, “pensares” e “sentires” fundamentais para a formação e a transformação, aquela dita por Larrosa (2011, p.10) que, entre outros, supõe “condição reflexiva, volta para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Por isso [...] eu já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho [...] porque algo tem lugar em mim”.

A narrativa de Wilton traz o diálogo com os estudantes como elemento principal, para o planejamento dos debates, que conta com vários recursos para ampliar as discussões, possibilitando um “*processo de reconstrução constante dos conhecimentos*”, que leva a compreender os mecanismos que ainda impedem e ou retardam o acesso desse grupo a muitos espaços considerados de prestígio social, inclusive das Instituições de Ensino Superior. Esse tipo de abordagem pode ser revelador no que se refere ao processo de fortalecimento da identidade do grupo, pois a compreensão da História do Negro a partir de outra perspectiva desvela as estratégias utilizadas para depreciá-la, resgatando também a autoestima do grupo.

A dúvida expressada na pergunta “Quantos além de mim?”, feita por Adriana começa a ser compreendida, a partir da experiência do retorno, que chamo aqui de “evento bifurcação” ou a ação que fez e “faz efeito” porque orienta/colabora/contribui e tornou possível o na ocasião inédito, para alguns estudantes, mas viável. Esses protagonistas fizeram a experiência de retornar, entendida aqui como deixar-se abordar por aquilo que lhe interpela. Assim, podem ser “transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (Larrosa, 2011, p.10), expressam, nos próximos excertos das narrativas, a alegria quando sabem que estudantes do PREAFRO foram convocados no processo seletivo da UESC. Afinal, “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE,1987,p.53). Compreendo que os excertos abaixo revelam esse sentido expressado por Freire:

E outra, não tem coisa melhor do que encontrar um aluno indo pra UESC, é indescritível encontrá-lo no ônibus e saber que você contribuiu, nem se trata dos conteúdos, mas do incentivo de dizer que é possível, “você consegue, vamos estudar, vamos marcar aulas nos finais de semana”. A universidade precisa saber que a gente está ali, as pessoas precisam se encher de si, tipo “eu sou fulano, moro no Fonseca, no Maria Pinheiro”, reconhecer-se entres os seus e para si (Adriana Silva, Entrevista Narrativa, 2013).

Eu sentia falta da negrada dentro da universidade, agora não, sempre encontro, pelos corredores da UESC, estudante com a camisa do PRAAFRO e penso: ainda bem que é um trabalho voluntário, porque não tem dinheiro que possa pagar essa satisfação em saber que eu comecei tudo isso em 2001, como um sonho que parecia muito distante. E hoje eu já estou até perdendo as contas de quantas pessoas já passaram de lá até aqui. Sei que eles têm uma forma de interpretar a universidade, quando esse jovem passa no vestibular, lá dentro ele percebe que é diferente dos outros e está preparado para os enfrentamentos (Egnaldo França, entrevista narrativa, 2013).

Me alegro muito, que tem uma menina que foi minha aluna no PRAAFRO que já terminou o mestrado em Biologia na UESC e está indo para o doutorado. Sou professor do PRAAFRO, desde 2007, então tem muitos estudantes que já terminaram seus cursos, de vez em quando encontro com eles. É muita satisfação saber que eu e eles continuamos caminhando e bem (Gilvan Nascimento, Entrevista Narrativa, 2013).

A responsabilidade social não somente para poder voltar e trabalhar na comunidade, trabalhar no cursinho, mas também de ser referência. Então, quando a gente vê ou sabe que um estudante conseguiu ultrapassar a barreira do vestibular, é como se a gente soubesse que essas pessoas também têm uma visão a partir de você, de nós, e que tiveram a oportunidade de ver um mundo para além dessa dificuldade social. Porque não basta a gente ter tido acesso ao curso superior, mas a gente quer que outras pessoas também tenham (Wilton Macedo, Entrevista Narrativa, 2013).

Poderia sintetizar esse conjunto de excertos assim: “Se ontem se culpavam, agora se tornaram capazes de perceber que não era apenas responsabilidade sua se achar naquela condição. Mas, sobretudo, se tornavam capazes de perceber que a situação de favelado não é irrevogável” (Freire, 1987, p.30). Mas, acrescento que essas narrativas revelam experiências marcadas pela recusa em aceitar o “sempre foi assim” e, movidos pelo inconformismo, começaram a pensar em outros caminhos, não sem obstáculos, mas modificaram o aparente imodificável e assim “*não tem coisa melhor do que encontrar um aluno indo pra UESC? É indescritível encontrá-lo no ônibus*”, ou “*indo para o doutorado*” e saber que “*eu e eles continuamos caminhando e bem*”. Aliás, tem coisa melhor sim: “*tiveram a oportunidade de ver um mundo para além dessa dificuldade social*”, por isso, “*lá dentro ele percebe que é diferente dos outros e está preparado para os enfrentamentos*”, porque “*a universidade precisa saber que a gente está ali, as pessoas precisam se encher de si, tipo: eu sou fulano, moro no Fonseca, no Maria Pinheiro e reconhecer-se entres os seus e para si*”.

Para Larrosa (2011, p.13), “sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. Essa seria uma relação com o conhecimento que não é experiência, posto que não resulta na formação ou na trans-formação do que somos”. Entendo que esse

fragmento sintetiza os efeitos que as ações do PREAFRO fazem nesses estudantes, evidenciado no conjunto desses excertos que falam da alegria da experiência de retornar e perceber as mudanças nas trajetórias dos estudantes, tornando-se um diferencial. Ao se preocupar e incorporar questões da ordem da subjetividade e relacioná-las com os textos, suscita-se questões voltadas para o pertencimento racial, construção de identidade negra, autoestima, significa também questionar quem eles podem ser ou colocar-se em questão naquilo que são. Essa é a transformação, pela qual esses protagonistas passaram; não se trata, portanto, de saber o que eles conhecem, mas como eles conheceram e se tornaram quem são.

Portanto, não se trata apenas de abordar os conteúdos exigidos, até porque isso os estudantes do PREAFRO fizeram no processo de escolarização; afinal, na escola deveriam estudar, principalmente tais conteúdos, para também instrumentalizá-los para os exames do vestibular. Porém, em se tratando desses protagonistas, as suas narrativas revelam que tal instrumentalização pode ser considerada incipiente, pois eles não acessaram a universidade apenas com os conhecimentos abordados pela educação escolar. Grosso modo, do ponto de vista do sujeito da experiência, não significa, por exemplo, fazer leituras dos ditos clássicos da literatura brasileira ou da História do Brasil, mas de considerar o que se passa com essas leituras. Trata-se de dimensões que se somam ou, associadas a essas leituras, deve haver subjetividade, refletividade e transformação, ou outra percepção de si.

“NÃO ME VENHAM COM CONCLUSÕES”

Para compreender um pouco mais essas experiências narradas aqui, vou mencionar uma indagação dita por Adriana em sua narrativa e que utilizei no título dessa dissertação: “quantos além de mim?” significa aqui uma síntese da preocupação desses estudantes do PREAMFRO ao acessar a universidade. Trata-se de um gesto de inconformismo daqueles que acessam espaços considerados de “prestígio social” e se recusam a continuar no âmbito da exceção, porque seus pares ainda não são partes dessa conquista.

Parto desse pressuposto, para dizer que a experiência do retorno significa, sobretudo, recontar a história de outros estudantes de forma diferente, apesar do contexto desfavorável, que ainda mantém a universidade como um espaço para a minoria. Nesse sentido, organizar por conta própria ações voltadas para o acesso quer dizer intervir para provocar mudanças para um grupo que, na maioria das vezes, não teve oportunidades de conhecer possibilidades de formar e transformar. Não quero dizer com isso que se trata de uma perspectiva fácil e comum a todos, até porque, do ponto de vista que assumo neste texto, a experiência não é a mesma em todas as ocorrências, por isso irrepetível. Entretanto, não equivale a um acontecimento da ordem do impossível, do esmorecimento, mas da resistência, da abertura, da inquietude, de produzir as condições para tornar viável que esses estudantes ultrapassem as estratégias organizadas.

Entendo que essas são experiências vividas por cada um, a partir das singularidades, concernentes a cada protagonista, mas todas tiveram o cursinho como parte do cenário que, nesse caso, promoveu encontros de estudos, com o mesmo propósito. Assim, vejo um entrelaçamento de intenções ou experiências distintas que enfrentam o mesmo acontecimento: estudar no PREAMFRO para acessar a universidade. Todos com a disposição de transformar-se numa direção até então desconhecida, decorre daí que engendram táticas, a partir das próprias demandas e exigências.

Desse modo, a partir das narrativas, compreendo a incorporação de temas locais de interesse dos estudantes, há uma mudança de perspectiva no modo como eles percebem a si, aos outros e assim a configuração de futuro passa a atender esse novo modo de pensar. Tornando-os ativos, envolvidos e preocupados em articular suas experiências em torno de uma identidade negra positiva e fortalecida, envolvendo novas possibilidades. Nesse período, já atravessaram os estágios do processo de construção da identidade racial e se encontram

mais resistentes para enfrentar espaços sociais, inviáveis; decorre daí da universidade também ser vista como uma possibilidade mais próxima. Entretanto, mediante esse processo de reconstrução e fortalecimento da identidade negra, revisitam as suas trajetórias, conscientes de que os estudos no cursinho estão aquém das exigências do processo seletivo da universidade, pois se trata de uma abordagem que provocou mudanças naquilo que eles podem vir a ser.

Compreendo essa experiência educativa, sustentada em práticas cotidianas que têm o “sujeito da experiência” como o centro e funciona no PREAFRO como um emaranhado de táticas de resistência para contornar as estratégias do processo seletivo da universidade. Essa ideia dos estudantes do cursinho que foram aprovados retornarem como professores voluntários para dar continuidade aos acessos consiste num diferencial importante, porque resulta do efeito do trabalho desenvolvido, quando eles estudavam no cursinho. Ao longo dessas aulas, o grupo passa por diferentes estágios, os posicionamentos mudam, deparam com uma realidade não percebida antes. Aliás, a proposta do cursinho gravita em torno de trazer elementos para o debate dos conteúdos que possam recuperar a autoestima do estudante e buscar construir novos vínculos de pertencimento, sustentados em dimensões positivas, sobre a história do negro no Brasil.

Nessa perspectiva, compreendo que há um encontro dos eixos que escolhi para nortear esta dissertação: trajetórias de escolarização e acesso à universidade; identidade racial e experiência do retorno, pois as desvantagens enfrentadas ao longo do percurso escolar, de certo modo os distanciaram da possibilidade de ingressar numa Instituição de Ensino Superior, retardando o acesso. Identifico entrelaçamentos entre esses eixos, posto que a trajetória de escolarização está diretamente relacionada com a desigualdade de condições que impedem ou retardam esse acesso, que por sua vez pode levar esses estudantes a aceitar como natural a sua ausência nos espaços de prestígio social, como a universidade. Mas, para perceber tais desvantagens, tiveram de passar por estágios fundamentais para a construção da identidade racial ou para se transformarem em outros com a consciência de pertencerem a um grupo que teve os seus direitos historicamente negados. Por isso, trago a experiência do retorno também como uma das “táticas” de resistências, envolvendo outras “maneiras de fazer” e de reconstruir suas histórias.

Considero essas “maneiras de fazer” adotadas significativas para o processo de construção da identidade negra do grupo, sobretudo, porque considero dois aspectos: do ponto de vista da formação e da transformação da subjetividade, envolvendo os princípios da subjetividade da reflexividade e da transformação. Além disso, os quatro estágios já mencionados, para a construção identitária do negro brasileiro tendem a mudar a percepção

desses estudantes sobre si, mudança possível graças a abertura dos sujeitos da experiência, posto que se dispõem a ouvirem aquilo que não sabem, a transformar-se também em direção ao desconhecido.

Então, considero que o retorno desses estudantes ao PREAFRO está relacionado com essa mudança de percepção, com essa transformação de si que os torna inconformados e prontos para intervirem para mudar o seu entorno. Intervenção essa que não pode ser tomada como uma iniciativa para encobrir as lacunas do sistema educacional ainda presentes para esse grupo, sobretudo aquelas que envolvem medidas para atenuar os baixos níveis de escolaridade encontrados nas comunidades onde esse cursinho atua.

Ressalto que esse é um trabalho voluntário, envolvendo resistência negra, organizado por ativistas de um movimento social negro, com o propósito de intervir para tentar reverter o acúmulo de desvantagens no campo da educação. Mas, também, uma forma de lembrar que os gestores públicos não podem se acomodar e deixar que esse grupo resolva um problema de responsabilidade das políticas públicas, pois cabe ao poder público organizar estratégias para diminuir as desigualdades que recaem mais fortemente sobre o grupo, do qual os estudantes do PREAFRO fazem parte.

Nessa perspectiva, escolhi o fragmento “Não me venham com conclusões”, extraído de um poema de Álvaro Campos, heterônimo de Fernando Pessoa, para intitular a parte final deste texto, pois não tenho pretensão de formular inferências irrefutáveis sobre as implicações dos processos de construção da identidade racial nas experiências de acesso à universidade. Busco bem mais apresentar as narrativas de quem fez experiências de ingressar num espaço, até então tido como inédito, em virtude de ainda não conhecer sequer a possibilidade de tentar. Entretanto, encontrou a capacidade de resistir e assumiu a luta permanente e diária em favor da igualdade de condições, recuperando e mantendo o inconformismo e a indignação frente às injustiças sociais. Portanto, não concluir aqui significa também um gesto de inconformismo, de quem como educadora e pesquisadora negra assume a indagação posta no título dessa dissertação: “Quantos além mim?” – O que supõe diversos questionamentos e possibilidades para outros pesquisadores elaborarem estudos com contribuições pertinentes sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

| ALVES, N.: GARCIA, R.L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro:DP&A,1999.

AMORIM; MULLER Andréia Maria da Cruz Oliveira, Maria Lúcia Rodrigues. **Educação e relações raciais: família, sucesso escolar e a Percepção de alguns universitários negros sobre a cor**. GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21. ANPEd. 2004.

BENJAMIN, V. **Obras escolhidas 1- Magia e Técnica Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo. Brasiliense. 1985.

BERGSON, H. **Matéria e Memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Tradução: Paulo Neves - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRANDÃO, A. A.. **Avaliando um pré-vestibular voluntário para negros pobres**. GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21. ANPEd. 2004.

BURDICK, John. **Procurando Deus no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAMPOS Á. **Lisbon Revisited** (1923). Disponível em:
<http://www.revista.agulha.nom.br/facam15.html>. Acesso em. jul.2013

CARDOSO, N. M. **Instituto Steve Biko: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior**. Dissertação (Mestrado) UNEB. – Salvador, 2010.

CASTRO, C. A. **Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Unesp Presidente Prudente/SP. Presidente Prudente, 2005.p 51.

CASTRO Edmara da Costa. **Educação superior: a importância das “redes de apoio” na trajetória escolar de alunos negros universitários– NEPRE-UFMT** GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21.ANPEd.2005.

| CATANI, Denice Bárbara-et al. (Org;) **Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

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

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Tradução Vera da Costa e Silva. 3.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1990

CLANDININ, D. Jean & CONNELLYN, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – Uberlândia: EDUFU, 2011

CONNELLY, M. & CLANDININ, J. **Relatos de Experiência e Investigación Narrativa**. In: *Déjame que te cuente*. Barcelona, Editorial Laertes, 1995.

COSTA O. S. **Pobreza e exclusão financeira: o caso do bairro Maria Pinheiro no município de Itabuna / BA** (Dissertação de Mestrado) UNIFACS. Salvador. 2012.

COULON, A. **A Escola de Chicago**. São Paulo: Papirus, 1995.

COUTO M. **Os sete sapatos sujos**. 2007. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/colunistas/22638-mia-couto-a-porta-da-modernidade-ha-sete-sapatos-sujos-que-necessitamos-descalcar>. Acesso jun. 2014

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

CRUZ JUNIOR, D. **O nego do limão uma história de violência na cidade de Itabuna**. Monografia. Ilhéus: UESC, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. (org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2001, p. 43-58

DE PAULO, N. R. dos S. **Movimentos de educação popular : um estudo sobre os pré-vestibulares para negros e carentes no estado do rio de janeiro, GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21**. 2004.

DIAS, G.E.; PEREIRA, L.S. O PRODAPE e as Ações Afirmativas: reflexões e ações de estudantes negros da UESC. In: **Ações Afirmativas na UESC: o programa Bantu-iê**. Wagner Duarte José (org.) Brasília; Ilhéus; SECAD; Editus, 2008.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERRAROTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo, EDUC/ Rio de Janeiro, Pallas, 2000.

FIAMENGUE, E. C.; JOSE, D. W.; PEREIRA;ALMEIDA, C. J. **A UESC em preto & branco: pesquisa de amostragem étnico-racial**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

FIGUEREDO, D.B.;NOBRE,C.P.;FERRAZ,M.I. Ações afirmativas no ensino superior: O efeito das reservas de vagas da Universidade Estadual de Santa Cruz no desempenho acadêmico. In: **Gestão estratégica: criatividade e interatividade**.Anais, Adm.2013. Disponível em: www.admpg.com.br/2013/selecionados.php Acesso: jun,2014.

FRANÇA, E. F. **Periferia e Auto Afirmação: resistência à flor da pele**. 2007. Disponível em <http://www.redireito.org/wp-content/uploads/2013/06/Periferia-e-Auto-Afirma%C3%A7%C3%A3o-resist%C3%A2ncia-%C3%A0-flor-da-pele.pdf> Acesso: jul.2013

FRANCHINI, A. S. Teseu e o Minotauro in:**As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana/** A. S. Franchini /e/ Carmen Seganfredo. — 9 ed. — Porto Alegre: L&PM, 2007.

FREIRE, Ana M. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** (O Cotidiano do Professor). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, SP: Ed. UNESP, 2000.

GADOTTI, M. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GALEANO, E. **O Livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GLÓRIA P. S. da. Monografia (Graduação em História). **Encantarte: uma análise histórica (2000-2007)**. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2007.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. Ed.7ª São Paulo. Cortez, 2009.

GOMES N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, A. A. **O surgimento da favela do Maria Pinheiro em Itabuna.** 56 f. Monografia (Graduação em História). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. **O acesso de negros às universidades públicas.** In: Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

HALL. S. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** Trad: Tomaz Tadeu da Silva. Guarareia Lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro. 2006.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Trad. Adelaine La Guardia Resende –[et.al] 1ª Ed.atualizada – Belo Horizonte: Editora UFMG. 2011.

HANCHARD, M.G.. **Orfeu e o Poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 - 1988).** RJ: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson. do Valle ; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson. do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça.** Rio de Janeiro: Vértice: Iuperj, 1992.

HENRIQUES R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** IPEA 2001.

_____. **Desnaturalizar a desigualdade e erradicar a pobreza: por um novo acordo social no Brasil.** In: _____. (Org). Desigualdade e pobreza no Brasil. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

JACOBO J. W. **Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil / Julio Jacobo Waiselfisz** Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPP/PR, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. Gaskel, 2000.

LANG, A.B.S.G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEHY, José Carlos Bom – **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã. 1996.

_____. **Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa**. In: Caderno do CERU, São Paulo, Série 2, nº 11. 2000.

LARROSA BONDÍA, Jorge **Notas sobre a experiência e o saber de Experiência** Trad. de João Wanderley Geraldi UNICAMP 2002.

_____. **Experiência e alteridade em educação**. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

LIMA A. **Ensino público superior e exclusão**. In Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 10, jun./2011.

LOPES, D. **Experiência e Escrita Experiência e escritura**. In: espaço Michel Foucault – www.filoesco.unb.br/foucault Disponível em: <http://michel.foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/art05.pdf> Acesso: ago. 2013.

MARÇAL, J. A. **Política de Ação Afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a Formação de intelectuais negros** (as) (Dissertação de mestrado) UFP:Curitiba, 2011.

MARIE-anne Mallet. **Essas lembranças que constroem o eu escolar**. Trad. Maria da conceição Passeggi in: Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 7-21, jan./abr. 2006.

MENIN; SHIMIZU. Maria Suzana De Stefano, Alessandra de Moraes. **Representações sociais de diferentes políticas de ação afirmativa para negros, afrodescendentes e alunos de escolas públicas numa universidade brasileira**. GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21. 2005

MUNANGA K. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN • v. 4, n. 8 • jul.–out. 2012 • p. 06-14

_____. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do ‘alunado’ negro. In: AZEVEDO, Clóvis, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Cátia. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação. 2000.

NASCIMENTO, A. do. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um Estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Trad. Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NÓVOA, A. Prefácio (2001). In: JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

OLIVEIRA, I.B. **Docência na Educação Básica: saberes, desafios e Perspectivas**. CONTRAPONTO – Volume 9; nº 3 - Itajaí, set/dez 2009.

OLIVEIRA, T. R. M. de. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Dagmar Estermann Meyer; Marlucy Alves Paraíso (org) Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PAIXÃO, Marcelo. **A santa aliança: estudo sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil**. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JR, João (Orgs.). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2008.

PARAÍSO M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Dagmar Estermann Meyer; Marlucy Alves Paraíso (org) Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASSOS, J. C. **Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo**. GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21. 2005.

PASSEGI, Maria da Conceição & SILVA, Vivian Batista da. (Orgs). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PAULO, N. R. dos S. de. **Movimentos de educação popular: um estudo sobre os pré-vestibulares para negros e carentes do estado do Rio de Janeiro. 2005**. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PEREIRA, L.S. Universidade e mestiçagem, espaços e relações de poder: uma análise do discurso sobre Cotas Raciais enunciado por estudantes da Universidade Estadual de Santa Cruz. In: **Ações Afirmativas na UESC: o programa Bantu-iê**. Wagner Duarte José (org.) Brasília; Ilhéus; SECAD; Editus, 2008.

PINEAU Tomo de. **Experiências de aprendizagem e histórias de vida**. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. (Org.). Tratado das ciências e das técnicas da formação. Tradução Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PINEAU, Gaston **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial**. Revista Educação e Pesquisa. v.2, n. 2. São Paulo: 2006.

QUEIRÓS, M.I. P. de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von. (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988.

QUEIROZ, D. M. (Org.). **O negro na universidade**. Salvador: UFBA, 2002

_____. **Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo**. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (Org.). O negro na universidade. Salvador: UFBA, 2002. p. 13-55. (Coleção Novos Toques)

_____. **Desigualdade no ensino superior: cor, status e desempenho**. GE: Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação /n.21. 2004

QUEIROZ, D.M.; SANTOS.J.T. **Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal**. In:Revista USP, São Paulo, n.68, p. 58-75, dezembro/fevereiro 2005-2006.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola – cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

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

SANTOS, A. A. P. dos. **Diagnóstico da violência e criminalidade em Itabuna -BA** / Alan Azevedo Pereira dos Santos. – 1. ed. – Itabuna, BA: Instituto - PROSEM, 2012

SANTOS, F. G. dos. **História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica: Origens e implicações da Lei 10.639/2003**. In: *Cadernos do CEAS*. N° 225. Salvador: centro de Estudos e Ação Social. 2003. p. 35-51.

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

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro, Graal, 1989.

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

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A. L. S. MORAES, S. C. **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada.** Porto Alegre: Redes editora, 2009.

SANTOS, Joelma Reis. **A enchente de 1967 e seus reflexos sobre o desenvolvimento de Itabuna.** 40 Monografia (Graduação em História). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2001.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, Roceiros e Rebeldes.** Trad. Jussara Simões. Bauru (SP): Edusc, 2001.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Política de democratização de acesso na Universidade Federal do Paraná. In: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Coords.). **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político.** Curitiba: Juruá, 2008.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, E.C. **O Conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** Tese (doutorado) UFBA. 2004

_____. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação.** In: Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

_____. **Dossiê (auto) biografia e educação: pesquisa e práticas de formação** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.327-332 | abr. 2011.

SOUZA, M. L. de. **Fobópole: o medo generalizado e a militarização da questão urbana.** São Paulo: Bertrand Brasil, 2008.

TELLES, E.. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relumê Dumará/ Fundação Ford, 2003.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. **Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 453-468, out./dez. 2005.

ZAGO N. **Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas.** In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG _____

Declaro participar desta pesquisa e que estou de acordo com a utilização para fins acadêmicos dos dados coletados a partir de entrevistas narrativas gravadas como parte da pesquisa intitulada **“Quantos além de mim”? Narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PREAFRO em Itabuna-Bahia** desenvolvida pela mestrandia Maria Rita Santos sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana, com o objetivo de apreender os processos de construção da identidade racial e suas implicações com as experiências de acesso à universidade.

Tenho ciência, ainda, que estou informado de:

- 1 A pesquisadora coloca-se a disposição para garantir quaisquer esclarecimentos quanto à metodologia adotada. Não haverá quaisquer tipos de despesas decorrentes da participação na pesquisa, não sendo previsto, portanto, quaisquer formas de ressarcimento.
- 2 Os resultados obtidos durante este estudo serão divulgados em publicações científicas, sendo mencionados os nomes dos entrevistados, em virtude de tratar-se de uma pesquisa que envolve protagonismo e resistência.

ITABUNA: _____/05//2014.

DECLARANTE

FICHA DE INSCRIÇÃO PARA INGRESSAR NO PRAEFRO
(POR FAVOR, UTILIZAR LETRAS MAIÚSCULAS)
Nº: _____

NOME: _____ **D.N.:** ___/___/___ **FONE(S):** _____

E-MAIL: _____

MSN: _____ **ORKUT:** _____

RG: _____ **CPF:** _____ **RESIDÊNCIA:** () PRÓPRIA () ALUGADA () CEDIDA () OUTROS: _____

ENDEREÇO: _____

() SOLTEIRO () CASADO () MORO COM OS PAIS E/OU FAMILIARES () VIVO SÓ () OUTROS: _____

TRABALHO? () SIM () NÃO

LOCAL: _____ **FUNÇÃO:** _____ **TURNO:** _____

CONSIDERO-ME: () NEGRO () BRANCO () INDÍGENA () PARDO () AMARELO () OUTROS: _____

OUTRA(S) PESSOA(S) TRABALHA(M) EM MINHA RESIDÊNCIA? () SIM () NÃO EM QUÊ? _____

QUAL A RENDA FAMILIAR BRUTA? _____ **QUANTAS PESSOAS DEPENDEM DESSA RENDA?** _____

QUAL O GRAU DE INSTRUÇÃO DO PRINCIPAL RESPONSÁVEL POR MINHA CASA? _____

ANO DE CONCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: _____ **CURSO:** _____ **COLÉGIO:** _____

TURNO: _____
POR QUE PRETENDO INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR? _____

DUAS OPÇÕES DE CURSOS NO VESTIBULAR? _____ e _____ **OPÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?** _____ **É IMPORTANTE PARA MIM E MINHA COMUNIDADE O MEU INGRESSO NA UNIVERSIDADE?** () SIM () NÃO **POR QUÊ?** _____

DE QUE FORMA POSSO CONTRIBUIR COM A MESMA APÓS ESSE FEITO? _____

COSTUMO ACESSAR INTERNET? () SIM () NÃO **ONDE?** _____ **QUANTAS VEZES NO MÊS?** _____
QUAIS OS SITES PREFERIDOS? _____

POSSUO: () TV () SOM () DVD () PARABÓLICA () VÍDEO () COMPUTADOR () IMPRESSORA () TANQUINHO OU LAVADORA

ENUMERO, POR PREFERÊNCIA, OS CONTEÚDOS DE TV QUE COSTUMO ASSISTIR COM MAIS FREQUÊNCIA: () JORNALÍSTICOS () PROGRAMAS DE AUDITÓRIO () ENTREVISTAS E DEBATES () RELIGIOSOS () FILMES E NOVELAS () "REALITY SHOW" () MUSICAIS () ESPORTIVOS () HUMORÍSTICOS () GASTRONÔMICOS () OUTROS: _____

GOSTO EM UMA MÚSICA (ENUMERO POR PREFERÊNCIA): () MELODIA () RITMO () LETRA () CONJUNTO

GOSTO DE LER? () NADA () POUCO () MUITO / **QUANTOS LIVROS LEIO POR ANO?** () DE 1 A 3 () DE 4 A 7 () DE 8 A 12

PREFIRO QUAL TIPO DE LEITURA? () ROMANCE () POLÍTICA () POESIA () RELIGIÃO () AVENTURA () HUMORÍSTICA

() CURIOSIDADES () CONHECIMENTOS GERAIS () CULINÁRIA () OUTRAS: _____

POR AFINIDADE, ENUMERO DE 1 A 12 A SEGUIR, AS DISCIPLINAS QUE TENHO MELHORES RENDIMENTOS: () PORTUGUÊS () PROD. TEXTUAL () LITERATURA () MATEMÁTICA () FÍSICA () QUÍMICA () BIOLOGIA () HISTÓRIA () ESTUDOS AFROS () ATUALIDADES () LÍNGUA

INGLESA () LÍNGUA ESPANHOLA () GEOGRAFIA.
PARTICIPO DE INSTITUIÇÃO SOCIAL, POLÍTICA OU RELIGIOSA? () SIM () NÃO **QUAL?** _____

O PRAEFRO É DESTINADO A PESSOAS NEGRAS E/OU DE BAIXA RENDA COMO FORMA DE DEMOCRATIZAR O ACESSO À UNIVERSIDADE, BEM COMO PARA

DISCUTIR O PROCESSO SELETIVO DESTA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E REFLETIR SOBRE O “ATUAL” MODELO DE EDUCAÇÃO DO NOSSO PAÍS. QUAL MINHA OPINIÃO EM TORNO DESSA PROPOSTA?

COSTUMO IR AO TEATRO OU CINEMA? ()SEMPRE ()ÀS VEZES () RARAMENTE ()NUNCA
O QUE ENTENDO POR RACISMO?

JÁ FUI VÍTIMA DE RACISMO OU PRECONCEITO? ()SIM ()NÃO COMO FOI?

QUAL FOI O ÚLTIMO LIVRO QUE LI? _____ BREVE COMENTÁRIO DESTACANDO O TEMA E O AUTOR:

O QUE COSTUMO FAZER NAS HORAS VAGAS?

JÁ PRESTEI VESTIBULAR ANTERIORMENTE? ()SIM ()NÃO QUANTAS VEZES? _____ QUAIS INSTITUIÇÕES?

COMO AVALIO MEU DESEMPENHO NO(S) ÚLTIMO(S) VESTIBULAR(ES)? _____

JÁ PARTICIPEI DO PRAAFRO? ()SIM ()NÃO QUANTOS ANOS? _____ ÚLTIMO ANO QUE ESTUDEI: _____ COMO AVALIO MINHA ATUAÇÃO E DESEMPENHO NO PROJETO NESSE(S) PERÍODO(S)? _____

O QUE ESPERO DE UM CURSO COMO O PRAAFRO?

TENHO DISPONIBILIDADE PARA ESTUDAR OU PARTICIPAR DE ATIVIDADES EXTRA AOS SÁBADOS E/OU DOMINGOS? ()SIM ()NÃO, PORQUE

DESENVOLVO ALGUMA HABILIDADE ARTÍSTICA, CULTURAL OU ESPORTIVA? ()SIM ()NÃO QUAL? ()ARTESANATO ()PINTURA EM: _____ ()CULINÁRIA ()BORDADO ()COSTURA ()CANTOR/A ()COMPOSITOR/A ()ATOR/ATRIZ ()JOGADOR/A ()ESCRITOR/A ()POESIAS ()CABELEIREIRO/A ()MAQUIADOR/A ()ENSINAR ()COMUNICAÇÃO EM PÚBLICO ()OUTROS: _____

EM 2008, FOI INSTITUÍDA COTAS PARA NEGROS NO VESTIBULAR DA UESC. QUAL A MINHA OPINIÃO A ESSE RESPEITO?

_____, _____ de _____ de _____

ASSINATURA
