



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Ciências Sociais

Juliana Athayde Silva de Moraes

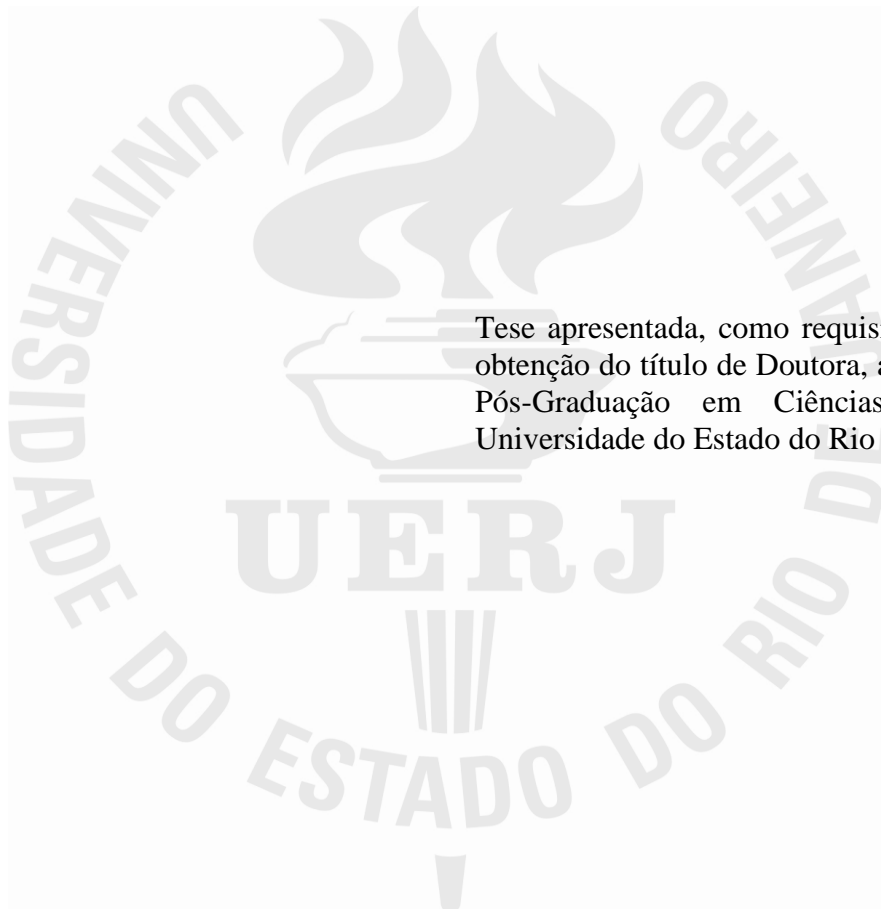
**Educação superior pública em movimento:
compromisso, afeto e luta na Baixada Fluminense**

Rio de Janeiro

2020

Juliana Athayde Silva de Moraes

**Educação superior pública em movimento:
compromisso, afeto e luta na Baixada Fluminense**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Paula Mendes Lacerda

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

M827 Moraes, Juliana Athayde Silva de.
 Educação superior pública em movimento: compromisso, afeto e luta na
Baixada Fluminense / Juliana Athayde Silva de Moraes. – 2020.
 310 f.

 Orientadora: Paula Mendes Lacerda.
 Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto
de Ciências Sociais.

 1. Educação superior – Teses. 2. Periferia - Teses. 3. Universidades e
faculdades públicas – Teses. 4. Estudantes universitários – Teses. I. Lacerda,
Paula Mendes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Ciências Sociais. III. Título.

CDU 378

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Juliana Athayde Silva de Moraes

**Educação superior pública em movimento:
compromisso, afeto e luta na Baixada Fluminense**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora, ao Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 20 de abril de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Paula Mendes Lacerda (Orientadora)

Instituto de Ciências Sociais – UERJ

Prof^ª. Dr^a. Lia de Mattos Rocha

Instituto de Ciências Sociais – UERJ

Prof^ª. Dr^a. Ana Lucia Silva Enne

Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dr^a. Andréa Lopes da Costa Vieira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^a. Neiva Vieira da Cunha

Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação –
UERJ

Rio de Janeiro
2020

DEDICATÓRIA

A todos os lutadores em defesa da educação pública nas “trincheiras” do Brasil.

AGRADECIMENTOS

São cinco anos no processo de construção da pesquisa e escrita desta tese. É difícil escapar ao clichê de afirmar que não é possível recuperar nominalmente, nesses breves agradecimentos, todas as pessoas que contribuíram ou me acompanharam nessa caminhada. É igualmente inevitável deixar de mencionar algumas.

Agradeço à Paula Lacerda, professora que me acolheu não só como orientanda, mas que me ensinou sobre como construir uma relação profissional baseada no afeto, na parceria e no cuidado. A partir dos diálogos com Paula fui ganhando a confiança necessária para conseguir começar e concluir este trabalho, justamente porque não havia constrangimentos em expor minhas fraquezas e dúvidas. Esse trato humano, ainda que devesse parecer óbvio, é um feito gigante para as relações acadêmicas. Por isso reforço publicamente o quanto aprendi com Paula, observando a solidez de seu trabalho como docente e pesquisadora, absorvendo seus conselhos sobre a tese e a vida, admirando sua força enquanto mulher. Obrigada.

Às professoras Ana Lucia Enne, Andréa Vieira, Lia Rocha, Neiva Cunha, Jussara Freire e Letícia de Luna Freire pelo aceite em participarem da banca avaliadora desta tese de doutorado e pela chance de interlocução que muito me honra. À Ana e Lia, agradeço especialmente pelo diálogo estabelecido na qualificação deste trabalho e em outros encontros, quando me mostraram que reflexões críticas importantes e necessárias podem ser acompanhadas de leveza.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPCIS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) pelos diálogos enriquecedores, representados aqui nominalmente pela professora Patricia Birman, que acolheu e contribuiu com meu projeto de pesquisa antes mesmo da aprovação no processo seletivo do doutorado. Aos funcionários do PPCIS/UERJ, principalmente Wagner e Sônia, pela presteza, delicadeza e paciência de sempre.

Aos colegas de pós-graduação da UERJ que estiveram ao meu lado nos momentos de maior felicidade e dificuldade: nas aulas, nos bares, nas assembleias, nos atos, nos corredores vivos entre os cafés e a xerox, mas também nos corredores escuros durante os longos meses de esvaziamento do *campus*. Destaco as parcerias, femininas e feministas, com Daniela Caruza, Lívia Abdalla, Raquel Carriconde, Suellen Guariento e Clara Faulhaber. Aos colegas dos grupos de pesquisa da UERJ, principalmente Frank Davies, Camila Pierobon, Andrew Reed, Bruno Pacheco, Sue Ellen Souza, Giulia Luz, Natália Guindani e Maria Eduarda Gonçalves.

Aos meus colegas de trabalho no Colégio Pedro II, *campus* Realengo, que tão bem me receberam e auxiliaram no primeiro semestre de 2015, quando aprendi o malabarismo de conciliar a docência na educação básica com as exigências do doutorado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), que permitiu que eu me afastasse de minhas atividades como professora efetiva de Sociologia para dedicação exclusiva ao doutorado, no ano de 2018, momento fundamental para conclusão da pesquisa e estruturação da tese.

Aos meus parceiros na lida cotidiana do IFRJ, principalmente Rafael Costa, querido amigo que me ensina tanto; Gabriela Podcameni, Flavia Vieira, Carla Santi, Thiago Ponce, Luciana Reis e Roberto Cruz, pelas trocas amáveis. Aos professores da equipe que me apoia, incentiva e da qual tenho orgulho em fazer parte: Ana Cristina Pimentel, David Souza, Katia Correia, Mariana Souto Maior e Sérgio Rocha. Aos colegas do grupo de pesquisa Observatório Indisciplinar de Fazeres Culturais e Letramentos (OiCult), que me receberam com carinho e me instigam a seguir: João Guerreiro, Pâmella Passos, Adriana Carvalho Lopes, Nivea Andrade, Lesliê Mulico e Adriana Facina. À Amanda dos Santos Luna, estudante aguerrida que orientou alguns dos passos dessa pesquisa.

Aos estudantes do IFRJ, que permitem que eu me faça professora enquanto aprendo, vocês são meu combustível e minha esperança.

Aos meus pais, Judith e José Maria, por moverem montanhas por mim. Os cuidados com a casa de Pedro do Rio são apenas uma parte de tudo o que vocês já me proporcionaram – essas páginas são marcadas por esse afeto.

À minha irmã Ana Terra, minha maior inspiração e incentivadora, com quem posso me comunicar pelo olhar e isso basta.

À minha grande família: avós, tias, primos-irmãos, cunhados e sogros, pelas alegrias, pelos afagos e pela compreensão nos momentos de ausência para realização deste trabalho.

Às amigas que me ancoram e impulsionam desde a escola, graduação e mestrado, pela nossa irmandade que não vem de hoje. Especialmente Luna Campos, Aline Borghoff, Caroline Santos, Maíra Ribeiro, Ana Paula Morel e Gabriela Pelosi, que acompanharam mais de perto alguns sufocos e alegrias do processo de escrita.

À Maria Luiza Zanotelli, por me ajudar a lidar com o tempo das coisas, digerir os perrengues da vida e aproveitar as belezas do inesperado.

Ao meu companheiro, Pedro Cazes, pelas longas horas de silêncio e cumplicidade em que permanecemos lado a lado, nas escrituras de nossas teses, mirando o horizonte ensolarado

que nos espera. Mas, principalmente, pelas horas (felizmente desmedidas) de cantorias, conversas, planos e gargalhadas que me dão fôlego, ânimo e coragem a cada dia.

Por fim, agradeço a todos os professores, estudantes e funcionários com quem interagi ao longo da pesquisa, sujeitos que me inspiram e emocionam pela forma como têm reinventado as instituições públicas de ensino superior no Brasil.

Agradeço especialmente àqueles que se dispuseram a conversar comigo e me concederam entrevistas fundamentais à elaboração da tese, docentes e discentes da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ), do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) e do *campus* Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (CNIL/IFRJ): Adriana Carvalho Lopes, Álvaro Nascimento, Ana Paula Esteves, Anderson Alves, Amália Rocha Bezerra, Eliana Laurentino, Fernanda Felisberto, Fernanda Piccolo, Flávia Motta, Ivanildo Amaro de Araújo, João Guerreiro, Lincoln Santos, Maria Lúcia Alexandre, Mário Brum, Mauro Amoroso, Nielson Bezerra, Otair Fernandes e Valter Pereira. Apesar da estratégia de não nomeá-los ao longo da maior parte do texto, por razões explicitadas na introdução deste trabalho, saibam da minha gratidão por terem contribuído com esta pesquisa e da admiração que tenho pela resistência e luta que vocês, junto a tantos outros, têm construído pela educação pública na Baixada Fluminense.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

MORAIS, J. A. S. *Educação superior pública em movimento: compromisso, afeto e luta na Baixada Fluminense*. 2020. 310 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta tese aborda o processo de expansão do ensino superior público brasileiro intensificado nos últimos quinze anos, período em que houve aumento quantitativo da oferta de instituições e implementação de políticas de ação afirmativa nos processos seletivos de ingresso. Com o objetivo de entender os desafios da formação universitária nas periferias e os impactos da descentralização dos *campi*, privilegamos a análise de práticas pedagógicas, ações coletivas e produções acadêmicas desenvolvidas por professores e estudantes vinculados a cursos superiores de Ciências Humanas, Linguagens e Educação em instituições de ensino da Baixada Fluminense, na região metropolitana do Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada a partir do trabalho de campo em diferentes espaços acadêmicos e de entrevistas com docentes e discentes das seguintes instituições: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em Duque de Caxias; Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em Nova Iguaçu; e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), em Nilópolis. Observamos como o processo de expansão e descentralização da rede pública de educação superior, com maior inclusão social, vem acompanhado de transformações, questionamentos e tensões que afetam não apenas os sujeitos que acessam a graduação, mas as próprias instituições de ensino e a forma como tradicionalmente vem sendo desenvolvida a formação acadêmica no Brasil. Esse novo e complexo cenário educacional tem demandado práticas pedagógicas com maior sensibilidade política, relações intelectuais baseadas no afeto e na escuta e uma produção acadêmica conectada às experiências e corporalidades daqueles que a desenvolvem. A tese demonstra como a construção de práticas e ações no meio universitário comprometidas e engajadas com a realidade social das periferias e com as condições de vida do corpo discente produz sentidos à experiência universitária favoráveis à permanência de estudantes negros, periféricos e trabalhadores, tornando-se especialmente relevantes em contextos de crise.

Palavras-chave: Educação superior pública. Periferia. Experiência universitária.
Práticas pedagógicas. Relações acadêmicas.

ABSTRACT

MORAIS, J. A. S. *Public higher education on the move: commitment, affection and struggle in Baixada Fluminense*. 2020. 310 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This thesis addresses the expansion process of Brazilian public higher education intensified in the last fifteen years, when there was a quantitative increase of institutions and the implementation of affirmative action policies in the admission processes. In order to understand the challenges of university education in the peripheries and the impacts of the decentralization of campuses, we privileged the analysis of pedagogical practices, collective actions and academic productions developed by teachers and students linked to higher education courses in Humanities, Languages and Education in Baixada Fluminense, a metropolitan region of Rio de Janeiro. The research was based on fieldwork in different academic spaces and interviews with professors and students of the following institutions: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) of Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), in Duque de Caxias; Instituto Multidisciplinar (IM) of Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), in Nova Iguaçu; and Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), in Nilópolis. I observe how the process of expansion and decentralization, with increasing social inclusion, provokes transformations, questions and tensions that affect not only the individuals that access higher education, but also the institutions and the way how traditionally academic formation has been developed in Brazil. This new and complex educational scenario has demanded pedagogical practices with greater political sensitivity, intellectual relationships based on affection and listening and an academic production connected to the experiences and corporealities of those who develop it. This thesis verifies how practices and actions built in university that are committed to local social reality and to the material conditions of students are favorable to the permanency of black, peripheric and working class students, becoming especially relevant in crisis contexts.

Keywords: Public higher education. Periphery. University experience.
Pedagogical practices. Academic relations.

LISTA DE SIGLAS

ACIDC	Associação Comercial e Industrial de Duque de Caxias
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ASDUERJ	Associação de Docentes da UERJ
CAp	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECIP	Centro de Criação de Imagem Popular
CEDERJ	Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDIM	Centro de Documentação e Imagem
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFETQ	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNIL	Campus Nilópolis do IFRJ
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnologia
COEX	Coordenação de Extensão
CONAFRO	Coletivo Negro Afronta
CSF	Ciência Sem Fronteiras
CST	Curso Superior de Tecnologia
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ESAMV	Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária
ESP	Escola Sem Partido
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FEUDUC	Fundação Educacional de Duque de Caxias
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEGRS	Instituto de Educação Governador Roberto Silveira
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IM	Instituto Multidisciplinar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAHB	Instituto de Pesquisa e Análises Históricas da Baixada Fluminense
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LABORAV	Laboratório de Audiovisual
LACE	Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação
LEAFRO	Laboratório de Estudos Afro-brasileiros
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e demais identidades e expressões de gênero e sexualidade
LGBTQI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais e demais identidades e expressões de gênero e sexualidade
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NUCA	Núcleo de Criação Audiovisual
NUDES	Núcleo de Estudo Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades
NuVISU	Núcleo de Estudos Visuais em Periferias Urbanas
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MN	Museu Nacional
MPRJ	Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro
OiCult	Observatório Indisciplinar de Fazeres Culturais e Letramentos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não-governamental
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PINBA	Programa Integrado de Cooperação Técnica na Baixada Fluminense

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPGECC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da UERJ
PROMOVIDE	Programa Movimentos Sociais, Diferença e Educação
PROPEC	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
PVS	Pré-Vestibular Social
RBA	Reunião Brasileira de Antropologia
REDUC	Refinaria Duque de Caxias da Petrobras
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPU	Secretaria do Patrimônio da União
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAB	Universidade Federal da Baixada Fluminense
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 -	Cursos de graduação presenciais ofertados na Baixada Fluminense.....	61
Figura 1 -	Campanha pela criação de universidade federal na Baixada Fluminense em 2003.....	64
Tabela 2 -	Evolução das Matrículas no Ensino Superior por categoria administrativa (1981-2010).....	72
Gráfico 1 -	Evolução das Matrículas no Ensino Superior por categoria administrativa (1981-2010).....	73
Figura 2 -	Prédio da FEBF/UERJ, desde 1998, localizado em Vila São Luís, Duque de Caxias.....	96
Figura 3 -	Estrutura dos cursos da FEBF/UERJ.....	97
Figura 4 -	Formandos de 2017 do curso de Pedagogia da FEBF/UERJ.....	99
Quadro 1 -	Histórico dos Seminários Acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/FEBF/UERJ).....	105
Figura 5 -	Faixa da ASDUERJ em recepção aos novos universitários em 2016, nas rampas do prédio sede da FEBF/UERJ.....	107
Figura 6 -	Cartaz na FEBF/UERJ sobre a crise na UERJ.....	109
Figura 7 -	Mural na FEBF/UERJ com cartazes sobre situação de crise na UERJ.....	110
Figura 8 -	Cartazes no auditório da FEBF ao longo do VIII Seminário Acadêmico do PPGECC/UERJ.....	116
Figura 9 -	Ilustração feita com estêncil na FEBF/UERJ em referência à mobilização e ocupação estudantil.....	118
Figura 10 -	Grafites na FEBF/UERJ.....	120
Figura 11 -	Sede do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), em Nova Iguaçu, inaugurado em 2010.....	125
Figura 12 -	Entorno do <i>campus</i> IM/UFRRJ.....	130
Figura 13 -	Estudantes no espaço dos Centros Acadêmicos do IM/UFRRJ.....	146
Figura 14 -	Fachada do <i>campus</i> do IFRJ em Nilópolis.....	148
Figura 15 -	Estudantes nos bares e restaurantes na esquina do <i>campus</i> Nilópolis do IFRJ.....	153
Figura 16 -	Visão aérea do Instituto Federal do Rio de Janeiro em Nilópolis.....	156

Figura 17 -	Registro do II Dia da Visibilidade LGBT do CNIL/IFRJ em 2017.....	160
Figura 18 -	Registro do evento A Bruxa tá Solta no CNIL/IFRJ em 2019.....	160
Figura 19 -	Registro do evento A Bruxa tá Solta no CNIL/IFRJ em 2019.....	161
Quadro 2 -	Produção Acadêmica de cursos de pós-graduação das IES pesquisadas.....	172
Figura 20 -	Registro do II Dia da Visibilidade LGBT do CNIL/IFRJ em 2017.....	255
Figura 21 -	Potencialização de vínculos com a experiência universitária engajada.....	267
Figura 22 -	Estudantes rede básica de Caxias montando mapa da Baixada Fluminense na FEBF/UERJ.....	269
Figura 23 -	Formatura do curso de Jornalismo da UFRRJ em 2019.....	281

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 -	Região Metropolitana do Rio de Janeiro.....	51
Mapa 2 -	Região Metropolitana do Rio de Janeiro, com localização das instituições pesquisadas na Baixada Fluminense e a Central do Brasil.....	92
Mapa 3 -	Trajetos desde o <i>campus</i> do Instituto Multidisciplinar, em Moquetá, à Escola Municipal Monteiro Lobato, no centro de Nova Iguaçu, sede provisória da instituição entre 2006 e 2010.....	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PERIFERIA E EDUCAÇÃO	35
1.1 Baixada Fluminense	37
1.1.1 <u>Estigmas e ressignificações</u>	37
1.1.2 <u>Mapeando as fronteiras</u>	50
1.1.3 <u>Mobilidade e circulação</u>	57
1.2 Educação na Baixada Fluminense	59
1.2.1 <u>Ensino Superior: demandas e disputas</u>	60
1.2.2 <u>Movimentos de Educação Popular: os cursos pré-vestibulares</u>	67
1.3 Expansão da educação superior pública no Brasil	71
1.3.1 <u>“Pensar nas trincheiras”: descentralização das instituições de ensino superior</u>	81
2 O CAMPO NOS CAMPI	91
2.1 Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) – Duque de Caxias	93
2.1.1 <u>FEBF como “um acidente de percurso” para a UERJ</u>	94
2.1.2 <u>Tornando-se visível: ensino superior no CIEP</u>	95
2.1.3 <u>Pesquisa, Extensão e Formação</u>	100
2.1.4 <u>Crise e Mobilizações</u>	106
2.1.5 <u>Rede de apoio na Baixada Fluminense</u>	112
2.1.6 <u>Atividades de greve</u>	114
2.1.7 <u>Os coletivos da FEBF</u>	119
2.2 Instituto Multidisciplinar (IM/UFRRJ) – Nova Iguaçu	121
2.2.1 <u>IM como “um imbróglio da Rural”</u>	123
2.2.2 <u>Um “campus noturno”: transporte, alimentação e serviços</u>	128
2.2.3 <u>Tornando-se visível: nem hospital, nem conjunto habitacional</u>	132
2.2.4 <u>“Aqui é uma maioria negra, graças a Deus!”</u>	135
2.2.5 <u>Os coletivos do IM</u>	138
2.2.6 <u>Pesquisa e Extensão pela Baixada</u>	139
2.2.7 <u>Crise e Mobilizações</u>	144
2.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (CNIL/IFRJ) – Nilópolis	147

2.3.1 <u>O curso de Produção Cultural</u>	149
2.3.2 <u>Produção Cultural como “um apêndice” no Instituto Federal</u>	150
2.3.3 <u>Transformações no perfil do curso</u>	151
2.3.4 <u>Tornando-se visível: ensino superior no Instituto Federal</u>	153
2.3.5 <u>“Pensamento sobre a Baixada”: desafios para as pesquisas</u>	157
2.3.6 <u>Crise e Mobilizações</u>	164
3 MOVENDO AS ESTRUTURAS ACADÊMICAS	169
3.1 Trabalho intelectual e compromisso político	174
3.1.1 <u>Universidade em estado crítico</u>	174
3.1.2 <u>De objetos de estudo a sujeitos de suas histórias</u>	180
3.1.3 <u>Engajamento, compromisso e militância</u>	191
3.2 Os Corpos Docente e Discente	198
3.2.1 <u>Autoria e autorização: o corpo no texto</u>	201
3.2.2 <u>“Outra universidade”: transformações, tensões e disputas</u>	208
4 PRODUZINDO SENTIDOS AO ENSINO SUPERIOR	226
4.1 Pertencimento e permanência	230
4.2 Escuta, afeto e cuidado	249
4.3 “Intelectuais dos pés descalços”: a cabeça pensa onde os pés pisam	260
CONSIDERAÇÕES FINAIS	273
REFERÊNCIAS	286
APÊNDICE - Atividades da pesquisa de campo e entrevistas	301

INTRODUÇÃO

Tudo começa com um sonho. “Eu tive muitos... Mas nenhum realizado.”. O trabalho em “hospitais, lanchonetes, padarias”, desde os 18 anos, impediu a senhora Edna de “ter as oportunidades” – por isso, “sonhos mesmo, [realizei] nenhum por enquanto”. Trabalhando como babá “em casas de família” desde os 12 anos, quando veio para o Rio de Janeiro do Ceará, dona Maria do Carmo conta que não teve condições de concluir o ensino fundamental. Já o senhor Paulo, pernambucano de 60 anos, lembra que “nosso sonho tinha limites que nós não podíamos ultrapassar”, afinal “na minha época era quase impossível um jovem pobre adentrar a universidade”.

Sentadas ao lado de Edna, Maria do Carmo e Paulo, nas cenas do documentário “O Custo da Oportunidade” (2017)¹, estão suas respectivas filhas. No plano de fundo, vê-se um *campus* de universidade federal em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, localizada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Para quem não pôde ter sonhos realizados, Edna conta orgulhosa que está se “realizando pelas duas filhas”: ambas estudantes do ensino superior; o mesmo é dito por Paulo, observado pela sua filha que sorri, “eu me realizo nela, de estar frequentando uma faculdade”.

Os relatos se repetem: abordam os sonhos de uma geração que não conseguiu prolongar os estudos e a possibilidade de ainda se sentirem realizados, através da juventude que foi criada sabendo dos custos dessa trajetória. Essa nova geração viu instituições públicas de ensino superior chegarem de forma mais consistente nas periferias e no interior do Brasil, acompanhadas de políticas de ação afirmativa. Nas falas das universitárias, fica evidente como a aprovação na graduação da rede federal extrapola em muito a conquista individual: é sobretudo a partir do desejo e esforço da mãe, do pai, do incentivo daquele professor, da dica do vizinho que essa história começa. “Foi um sonho, e hoje estou aqui”².

¹ “O Custo da Oportunidade” (2017) é um documentário realizado a partir de um projeto de pesquisa sobre acesso ao ensino superior na Baixada Fluminense, desenvolvido pelo Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em parceria com a Universidade de Duke, nos Estados Unidos. Abordaremos maiores detalhes sobre o projeto e a realização do documentário no capítulo 2.

² As aspas duplas serão utilizadas neste trabalho para citações bibliográficas, devidamente referenciadas, para trechos de entrevista e para transcrição de falas realizadas em eventos públicos que foram registradas no caderno de campo. O grifo em itálico será utilizado para marcar termos em língua estrangeira (como latim, inglês e espanhol) e para ressaltar algum conceito ou expressão. Quando constar o uso de itálico em citação bibliográfica, será explicitado se o grifo é de minha autoria ou do autor original. Os grifos em itálico nas citações de entrevista e de campo são evidentemente de minha autoria.

Ao longo dos últimos quinze anos acompanhamos no Brasil o mais recente processo de expansão do ensino superior público brasileiro, o que tem demandado a ampliação e atualização de estudos sobre acesso e permanência na educação superior. A interpretação dessa nova conjuntura tem mobilizado esforços de pesquisas no campo da Educação e das Ciências Humanas, interessados nos impactos, desafios e transformações decorrentes da implementação de políticas de ações afirmativas, a nível nacional, e da criação de novos *campi* no interior e nas periferias urbanas do Brasil.

Esta tese é dedicada às experiências acadêmicas vivenciadas em três instituições públicas que compõem esse cenário mais amplo de descentralização do ensino superior e ocupam relevante papel na formação universitária da Baixada Fluminense, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro³: a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no município de Duque de Caxias; o Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em Nova Iguaçu; e o *campus* em Nilópolis (CNIL) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Nesta introdução apresentaremos alguns percursos da pesquisa e escolhas realizadas ao longo de sua construção, assim como destacaremos questões e debates que fundamentam nossas análises e serão recuperados de forma aprofundada ao longo da tese. A região da Baixada Fluminense, como veremos no capítulo 1, é atualmente composta por treze municípios e foi historicamente construída enquanto periferia urbana do Rio de Janeiro. É interesse deste trabalho, particularmente, analisar as condições objetivas e as implicações subjetivas do processo de formação acadêmica em regiões entendidas, portanto, enquanto *periféricas*.

O processo de consolidação da rede pública de ensino superior na Baixada e o acesso de estudantes de origem popular, de maioria negra, a essas instituições suscitam um conjunto de questões que acompanham a realização desta pesquisa. Se o campo epistêmico é um campo de constante disputa política, quais lutas são travadas no processo de formação nas periferias e quais sentidos de academia estão em jogo? De que forma a experiência universitária promove deslocamentos e descobertas aos sujeitos que a vivenciam? Como se dão e o que produzem os

³ As categorias utilizadas que remetam a noções da Geografia – como *espaço, lugar, região* ou *território* – são permeadas por constantes negociações e disputas teórico-conceituais de diferentes campos de conhecimento. Nesta tese, ainda que não sejam sinônimos, pretendem dar conta da articulação de dimensões geográficas com as relações culturais, sociais e políticas que as constituem. Para explorar as possibilidades de conceituação desses termos, especificamente em relação à Baixada Fluminense, ver a tese de doutorado de Ana Lucia Enne (2002).

engajamentos sociais, políticos e intelectuais mobilizados por docentes e discentes dos *campi* descentralizados?

Dentro da multiplicidade de experiências acadêmicas possíveis de se vivenciar pelos corpos discente e docente das instituições de ensino pesquisadas, trataremos aqui especificamente daquelas que envolvem certo compromisso com a realidade social local – com o território, a população e suas condições sociais. Por isso, foi privilegiado o diálogo com professores e estudantes dos cursos de Ciências Humanas, Letras e Educação, pelo caráter crítico de suas produções científicas e práticas, que tendem a refletir sobre dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. Isso não quer dizer que discentes e docentes vinculados a outros campos de conhecimento não partilhem das experiências que serão aqui ressaltadas, pelo contrário. Mas dada a necessidade de um recorte para realização da pesquisa e o interesse em observar as ações e práticas encaminhadas no meio acadêmico que denotam certo engajamento e compromisso, concentramos nossa atenção em eventos, seminários, projetos de pesquisa e extensão, ações coletivas, práticas pedagógicas e intelectuais protagonizados por estudantes e professores vinculados a esses campos de atuação⁴.

A escolha de trabalhar com instituições de ensino superior (IES) *públicas* na Baixada Fluminense, e não com o setor privado que predomina na região, justifica-se pelo recente contexto de expansão de autarquias estaduais e de criação de *campi* federais que trazem especificidades em relação às instituições privadas. A diferença mais significativa para os estudantes talvez seja de cunho financeiro e material: as instituições públicas não cobram mensalidades ou taxas, além de terem como dever institucional a oferta de políticas de assistência estudantil. A localização de IES públicas na Baixada Fluminense também impacta financeiramente aqueles estudantes que não teriam condições de cursar uma faculdade privada na região e só poderiam optar por uma universidade pública longe do local de moradia, o que gera custos de mobilidade. Do ponto de vista simbólico, os prédios públicos permitem que a população em geral possa usufruir das instalações e dos eventos que a comunidade acadêmica oferece ou sedia sem a necessidade, *a priori*, de credenciais institucionais.

Ao contrário das faculdades privadas, é compromisso social das instituições públicas produzir conhecimento sem estar atrelado a interesses do mercado, ainda que no plano prático esse descolamento não seja absoluto. Em sua concepção, a universidade pública guarda como

⁴ Em levantamento recente realizado com estudantes universitários pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) foi verificado como o ativismo universitário tende a ser mais frequente entre discentes “pretos (as) e indígenas, [...] participantes de programas acadêmicos e de assistência estudantil, nas áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes” (ANDIFES, 2019, p.138), o que sustenta a escolha do recorte realizado nesta pesquisa.

função fundamental a produção de conhecimento científico de forma crítica, autônoma, laica, sem fins lucrativos e de interesse público (CATANI, 2008), concentrando mais de 90% dos programas de pós-graduação que são responsáveis por 97% da produção científica do país (MARQUES & CEPÊDA, 2012, p.183). Isso ocorre porque as bases para a formação educacional e produção científica universitária ocorrem na tríade de ensino, pesquisa e extensão. São as instituições públicas de educação superior que possuem, portanto, o compromisso com a produção e circulação de conhecimento científico, contribuindo para o desenvolvimento social do país. Por isso é especialmente interessante observar quais efeitos são produzidos pela maior presença de IES públicas nas periferias, nas zonas rurais e no interior do Brasil.

Nesta tese trataremos de instituições que possuem relevância central no cenário de ensino superior público da Baixada Fluminense, mas que não devem ser entendidas como homogêneas. Ao contrário, são universos institucionais muito diversos cujas especificidades serão abordadas no capítulo 2, incluindo a heterogeneidade das realidades sociais nas quais estão imersas, porque as diferentes cidades da Baixada Fluminense também não devem ser percebidas de modo unívoco. Não será foco deste trabalho, no entanto, abordar as trajetórias institucionais em detalhe. Objetivamos, na verdade, entender como o acesso a elas possibilita, ressignifica ou potencializa certos engajamentos aos quais professores e estudantes se vinculam (como os referentes a classe, raça, gênero, sexualidade e ao próprio território); de que forma operam esses engajamentos no cotidiano universitário; e o que, por sua vez, eles produzem.

Certos pressupostos e questões motivadoras desta tese têm relação com a pesquisa de mestrado que realizei sobre trajetórias de acesso ao ensino superior público federal, percurso reflexivo este que considero importante recuperar brevemente. Na dissertação (MORAIS, 2013) analisei 110 autobiografias escolares de universitários que haviam ingressado, entre 2000 e 2004, em quatro universidades federais: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Brasília (UnB). Essas histórias foram publicadas na coletânea de livros *Caminhadas de Universitários de Origem Popular*, um projeto do “Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares” do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁵, em parceria com o Observatório de Favelas.

⁵ A SECADI foi extinta em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, pelo então ministro da Educação Ricardo Vélez, sendo criada uma secretaria exclusiva para Alfabetização.

Na pesquisa do mestrado analisei as estratégias articuladas por estudantes oriundos das camadas populares para acessar o ensino superior, evidenciando as oportunidades e os obstáculos por eles encontrados ao longo da trajetória escolar. Considerando o cenário de desigualdades nas condições de acesso ao ensino superior público, busquei explicar como estudantes em desvantagem socioeconômica, em sua maioria egressos de escola pública, conseguiram obter êxito nos vestibulares mais competitivos do país à época, que eram justamente das universidades federais⁶. Um dos achados da dissertação foi entender a centralidade de redes sociais de apoio por meio das quais os estudantes conseguiam obter recursos materiais, simbólicos e informações básicas que permitiam o prolongamento da experiência educacional e o acesso à universidade⁷. Essas redes sociais eram formadas basicamente a partir de três espaços cotidianamente frequentados pelos estudantes: o ambiente de moradia, educacional e de trabalho.

Dessa experiência de pesquisa, gostaria de destacar duas dimensões que permaneceram ressoando em minhas reflexões a partir da leitura das trajetórias, mas que não pude me aprofundar na dissertação. A primeira dimensão relaciona-se com o fato de que o engajamento desses jovens a determinadas redes de relações sociais anteriores à universidade implicava, além da obtenção de recursos materiais e simbólicos, uma condição de *expectativa* por parte do círculo motivador do estudante. Identifiquei que a necessidade de *dar um retorno* às redes funcionava, ao mesmo tempo, como força impulsionadora para continuidade dos estudos e como geradora de uma *responsabilidade* com aqueles que contribuíram com a caminhada à universidade.

Essas expectativas em torno do acesso ao ensino superior ocorriam principalmente com a chamada “rede local” (MORAIS, 2013, p.107), composta pela família (nuclear e extensa), pela vizinhança, por grupos religiosos e pela participação em atividades político-culturais, como grupos artísticos (teatro, dança, música), partidos políticos e movimentos sociais.

⁶ O contexto desta pesquisa é o início dos anos 2000, anterior às primeiras políticas de cotas implementadas em universidades públicas, a partir de 2003, no estado do Rio de Janeiro: com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO); e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal a inserir políticas afirmativas em seus processos seletivos, a partir de 2004, como veremos no capítulo 1.

⁷ A existência de “dinâmicas integradoras” já foi identificada por outros pesquisadores como sendo fundamental para o ingresso de jovens pobres no ensino superior. Ainda nos anos 1990, o artigo “Os universitários da favela” de Mariz, Fernandes & Batista (1998) aponta para o papel da religião, da família e dos pré-vestibulares para negros e carentes nesse processo. Nos casos analisados neste artigo, todos os universitários possuíam algum tipo de relação com o ambiente religioso, fazendo os pesquisadores verificarem uma espécie de “afinidade eletiva” entre prática religiosa e ambição educacional (MARIZ, FERNANDES & BATISTA, 1998, p.335).

Inclusive a aprovação no vestibular era entendida, pela maioria dos estudantes, como uma conquista coletiva, desafiando argumentos individualizantes baseados no mérito pessoal que explicassem o sucesso escolar.

Geralmente era no fim das autobiografias que eu tinha pistas de que essa *responsabilidade social* com o território de origem e suas redes de apoio poderia se concretizar de diversas formas, todas geralmente intensificando a rede local a que este estudante estaria engajado: retornando enquanto professor(a) voluntário(a) de um pré-vestibular comunitário; fortalecendo laços com movimentos culturais e sociais, incluindo a militância em partidos políticos e a participação em espaços religiosos; ou, ainda, dedicando-se na vida acadêmica a refletir sobre desigualdades, sobre a condição periférica, seus problemas e potenciais.

A segunda dimensão marcante das narrativas que gostaria de destacar diz respeito efetivamente à *caminhada*, aos deslocamentos geográficos necessários para acessar o ensino superior público: a quantidade de horas nos ônibus, nos trens, nos barcos; a mudança forçada para a casa da tia, da prima distante ou para uma cidade nova onde não se conhece ninguém. Passados todos os obstáculos, que geralmente perduravam anos, para finalmente ler o nome na lista dos aprovados (ou ouvir no rádio, como nos contam alguns estudantes do Pará), haveria ainda um alto custo emocional e financeiro como condição para frequentar as aulas e vivenciar o *campus*. Essa era uma dimensão evidente nas trajetórias: a caminhada dos universitários de origem popular implicava ir até uma instituição de ensino federal longe do seu local de moradia.

O *deslocamento* e o *retorno* implicados no acesso à universidade pública para jovens das classes populares permaneceram como questões motivadoras do projeto desta tese. Afinal, aproximadamente dez anos depois de quando essas autobiografias foram elaboradas, quais são os possíveis impactos, nas trajetórias de universitários de origem popular e negros, da implementação das políticas de ação afirmativa? Quais experiências universitárias são produzidas com a construção de instituições de ensino superior público descentralizadas, nas periferias urbanas e no interior, onde acessam estudantes que moram no local? Quais impactos culturais, sociais e políticos estão implicados na existência de um *campus* público em espaços populares? O que a dimensão do *retorno* produz na experiência universitária e na comunidade de origem do estudante?

Acredito que caiba mencionar, se já não for evidente em minha escrita, que essa não é uma experiência pela qual passei ao longo de minha trajetória escolar: não frequentei a educação básica na rede pública, não sou a primeira da minha família a obter o diploma de graduação e tive condições de realizar o ensino superior público sem dificuldades financeiras que colocassem em risco minha permanência. Friso essa questão para já afirmar a importância

de termos sujeitos que vivenciaram experiências de desigualdade escrevendo em primeira pessoa sobre suas trajetórias, principalmente no âmbito acadêmico, o que ressalta a relevância e o pioneirismo de uma publicação como a coletânea Caminhadas de Universitários de Origem Popular, no início dos anos 2000, que contou com a participação de 2.200 estudantes em 33 universidades federais brasileiras.

Dito isso, meu interesse para refletir sobre desigualdades educacionais desde o mestrado talvez venha justamente por um caminho inverso. Ao longo da graduação dediquei-me às trajetórias de vida da elite intelectual brasileira, quando tive a oportunidade de trabalhar como bolsista de iniciação científica, entre 2008 e 2010, no projeto “Cientistas Sociais de Países de Língua Portuguesa: histórias de vida”, um projeto que possui relevância para as Ciências Sociais brasileiras por concentrar um acervo de memórias orais com mais de 80 depoimentos de pesquisadores e intelectuais que participaram do processo de consolidação da área de conhecimento⁸.

Menciono essa pesquisa porque este conjunto de entrevistas é um interessante retrato social sobre *quem*, majoritariamente, acessava a universidade nos anos 1970 e 1980 e *onde* concentrava-se a produção de conhecimento acadêmico nas Ciências Sociais do Brasil. Dentre os intelectuais selecionados para compor o projeto, temos 64,4% de homens, nenhum(a) pesquisador(a) negro(a), todos formados ou inseridos (mesmo que de passagem) em instituições de ensino superior no eixo centro-sul do Brasil e no exterior. Inclusive todos os (poucos) que possuem graduação em universidades federais das regiões norte e nordeste em algum momento vão continuar seus estudos em Brasília, no sudeste do Brasil ou fora do país.

Os tempos, felizmente, são outros. Não só temos uma significativa transformação quantitativa e espacial em relação à oferta de instituições com vagas para os cursos de Ciências Humanas, como questões nodais que fomentam as reflexões acadêmicas nesse campo de conhecimento também são pautadas, atualmente, por uma desnaturalização do fazer científico que não estava dada há 40 anos atrás. O recente movimento de ocupação do ensino superior público por grupos historicamente excluídos desse espaço acompanha, dentre muitas nuances, um novo processo de reflexão sobre si, sobre o “outro”, sobre a produção de conhecimento e sobre a própria formação acadêmica. Ou seja, importa discutir *quem* tem produzido conhecimento acadêmico no Brasil e *onde* isso tem sido feito.

⁸ O projeto “Cientistas Sociais de Países de Língua Portuguesa: histórias de vida” foi realizado através de uma parceria entre o Laboratório de Antropologia Urbana da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas e instituições de Portugal e Moçambique. Os depoimentos orais estão disponíveis em: <<https://cpdoc.fgv.br/cientistassociais/lista>> (Acesso em 20/01/2020).

Nesse sentido, tem sido recorrente a produção de críticas a características elitistas e racistas que seriam reproduzidas no ambiente universitário brasileiro, enfatizando, dentre outros aspectos, uma possível falta de compromisso com demandas e realidades dos territórios e populações que são estudados ou que fazem parte da universidade – seja pela sua localização na periferia ou por acolher estudantes de origem popular. Como subtexto das problematizações está a construção histórica das tradicionais *academias* como espaço de formação intelectual de elites políticas, econômicas e culturais, desempenhando uma função de “formação da psicologia da classe dominante”, como desenvolvido por Gramsci (1988, p.125) em seus escritos sobre intelectualidade e organização cultural.

Nas críticas atuais à academia, encaminhadas principalmente por intelectuais periféricos ou subalternizados, como discutiremos, persiste um imaginário sobre a universidade como “símbolo de separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo” (Ibidem, p.125), de onde as classes populares ou populações subalternizadas estiveram historicamente excluídas ou foram objetificadas⁹. Somada à imagem das academias como espaços de reprodução das classes dominantes, leituras pós-coloniais recuperam ainda como a constituição dessas instituições de saber estiveram vinculadas a processos de edificação das instituições colonizadoras europeias, onde “explicações culturais produzidas por estudiosos autorizados se alinhavam à violência epistêmica” de projetos de controle e dominação de territórios e populações, como explorado pela intelectual indiana Gayatri Spivak (2010, p.66).

O debate provocado atualmente nas universidades brasileiras acaba recuperando esses históricos e perspectivas críticas, trazendo como ponto de conflito o fato de que não há, efetivamente, possibilidade de produzir conhecimento de forma neutra, principalmente nas Ciências Humanas. Não reconhecer que toda ciência é localizada, porque é sempre produzida por *alguém* em *algum lugar*, seria invisibilizar os processos que conformaram as instituições de ensino superior, inclusive no Brasil, e que historicamente marginalizaram determinados sujeitos. Quando indivíduos com outras experiências de vida, particularmente as atravessadas por desigualdades de classe, raça, gênero e sexualidade passam a acessar de modo mais significativo a universidade, são potencializados discursos críticos e práticas engajadas que apontam como a suposta “neutralidade” na academia reflete, na verdade, a falta de diversidade daqueles que ocupam suas cadeiras e que, por representarem a norma, não são necessários de

⁹ Durante o evento “A Vez e a Voz dos coletivos urbanos – Disputas pela Cidade”, ocorrido na Universidade Federal Fluminense (Niterói/RJ) em setembro de 2015, uma produtora cultural da Baixada Fluminense utilizou as seguintes expressões para se referir à universidade: “feudo”, “castelo”, “guerra de vaidades” e “bloqueada para a comunidade”.

serem nomeados. Abordaremos as nuances desse debate, de forma mais densa, no capítulo 3 da tese.

Ainda que as críticas impulsionadas pelo recente processo de expansão universitária discutam dimensões relacionadas às diretrizes curriculares dos cursos e da produção acadêmica, não foi objetivo desta tese analisar materiais empíricos que permitam avaliar se de fato ocorreram mudanças nas abordagens teóricas ou epistemológicas das instituições pesquisadas. Dediquei-me, principalmente, à análise da produção de *discursos* engajados que apontam conflitos e transformações, interessada em perceber como os sujeitos acionam essas disputas e produzem contraposições, ou não, em suas práticas no meio acadêmico. De todo modo, aproveitando a menção à existência de críticas a respeito de diretrizes curriculares e perspectivas teóricas, gostaria de destacar alguns aspectos do enquadramento teórico privilegiado nesta tese.

Trataremos ao longo do trabalho de questões que orbitam as ideias de *periferia*, *desigualdades*, *produção de conhecimento*, *práticas pedagógicas* e *compromisso político* que mobilizam um repertório amplo de referências bibliográficas das Ciências Humanas. Nesse sentido, acionamos desde explicações teóricas mais clássicas para tratar da produção de estigmas com Erving Goffman (2008), de desigualdades educacionais com Pierre Bourdieu (1992; 2007; 2010; 2011a; 2011b) e de relações de poder com Michel Foucault (1979; 1999; 2010); ao trabalho crítico desenvolvido por intelectuais que refletem, ainda que de forma diversa, sobre dimensões coloniais do poder que afetam a produção e legitimação de saberes, como Gayatri Spivak (2010), Frantz Fanon (2008) e Achille Mbembe (2015; 2016a; 2016b). Nos debates a respeito dos nexos entre práticas pedagógicas, intelectuais e ação política, mobilizamos autores como Paulo Freire (1967; 1979; 1989) e Boaventura de Sousa Santos (1996).

Mas ao longo da tese prevalece, sobretudo, o diálogo com intelectuais negras ou não-brancas que contribuem com a interpretação dos desafios e das implicações dos processos de transformação do mundo acadêmico que temos observado no Brasil: me refiro principalmente a bell hooks¹⁰ (1984; 1995; 2017; 2019), Grada Kilomba (2019), Glória Anzaldúa (2000) e Djamilla Ribeiro (2017). Sobre esse corpo teórico que destaquei, é importante mencionar como alguns autores ocupam dimensões na tese que extrapolam a mera fundamentação das análises do material de pesquisa aqui propostas.

¹⁰ A grafia em letras minúsculas do nome de bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, é uma preferência da autora, que visa questionar convenções acadêmicas e chamar atenção ao conteúdo de seus escritos, e não à sua pessoa.

Um primeiro ponto a ser destacado envolve pensar que intelectuais como Grada Kilomba, bell hooks e Djamilla Ribeiro, por exemplo, costumam ressaltar em seus trabalhos a experiência que vivenciam enquanto mulheres negras que acessam espaços de poder, como a academia, oferecendo ao leitor informações interessantes sobre algumas dinâmicas envolvidas nesse processo. Seus textos me interessam não apenas pelas considerações e importantes análises que oferecem a respeito daquilo que se dispõem a discutir, mas porque existe uma aproximação entre as cenas que as autoras descrevem e interpretam, e aquelas que observo na educação superior pública brasileira, que está em pleno movimento.

Outra dimensão, quanto aos usos dos autores, reside no fato de que boa parte da literatura que utilizo também conforma as referências intelectuais de meus próprios interlocutores. Os sujeitos desta pesquisa, que são justamente docentes e discentes que contestam os modos hegemônicos, e consequentemente excludentes, do fazer acadêmico, são informados por reflexões sociológicas das quais compartilho. Michel Foucault, Boaventura de Sousa Santos, Audre Lorde, Lélia Gonzalez, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Frantz Fanon e Djamilla Ribeiro são exemplos de autores que foram mencionados e registrados nos cadernos de campo. Ou seja, as ferramentas teóricas que utilizo para interpretar o que observo são também, muitas vezes, ideias que informam as práticas, produções e os discursos daqueles com quem interagi ao longo da pesquisa.

Não se trata de uma coincidência. Ainda que possam implicar em desafios metodológicos, considero importante evidenciar essas dimensões que revelam também pistas sobre meu posicionamento enquanto pesquisadora. Inevitavelmente, encontro-me mobilizada politicamente pela aposta de que a produção de saberes encaminhada nas universidades periféricas e descentralizadas do Brasil, que formam principalmente trabalhadores, negros, mulheres, quilombados e indígenas, ofereça algumas saídas para as muitas encruzilhadas em que nos encontramos enquanto sociedade. A realização da pesquisa, como era de se esperar, me mostrou uma realidade mais complexa e difícil daquela que talvez eu desejasse encontrar.

Entre 2015 e 2018, acompanhei mais de uma centena de eventos acadêmicos, debates e seminários que abordavam temáticas associadas à expansão universitária, à maior inclusão social no ensino superior e aos desafios atrelados a essas mudanças. Frequentei espaços de debate público na FEBF/UERJ, no IM/UFRRJ e no CNIL/IFRJ, mas também em instituições “de fora” da Baixada, como nas unidades da UFRJ no Rio de Janeiro, no *campus* Maracanã da

UERJ, na UFF em Niteroi, entre outras¹¹. O trabalho de campo, portanto, extrapolou os limites geográficos da Baixada Fluminense.

As transformações no perfil da comunidade acadêmica decorrentes da expansão também estão presentes em instituições localizadas nos *centros* socialmente estabelecidos, afetando o ensino superior público brasileiro de forma ampla e não apenas as universidades descentralizadas, interiorizadas ou periféricas. De todo modo, observo que os discursos críticos que têm movimentado o campo acadêmico são geralmente produzidos por coletividades de estudantes e professores socialmente subalternizados na universidade, como os de origem popular, mulheres, LGBT+, indígenas ou negros. Levando isso em consideração, fui guiada pelo desejo de entender quais os impactos que a implementação de instituições públicas nas periferias pode produzir nas formas de encaminhar as pesquisas, práticas pedagógicas e produção de conhecimento no ensino superior. Afinal, quais caminhos as experiências acadêmicas de instituições que abarcam um leque mais diverso de docentes e discentes, com presença majoritária de jovens negros, trabalhadores, moradores das periferias e favelas, podem nos indicar?

É importante destacar, neste momento do texto, que o universo compartilhado com os interlocutores da pesquisa não se limitou ao arcabouço teórico, mas envolve também meus vínculos e práticas profissionais. Sou professora efetiva de Sociologia do IFRJ, no *campus* Maracanã, cargo que assumi seis meses após o início do doutorado na UERJ e que impactou os rumos da pesquisa. Ainda que eu trabalhe principalmente com cursos do ensino médio técnico, incluindo a modalidade para jovens e adultos, foi através do IFRJ que me vinculei como pesquisadora e passei a frequentar periodicamente reuniões do projeto de pesquisa “Ações Culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações”, coordenado pelo professor João Guerreiro, do bacharelado em Produção Cultural no *campus* Nilópolis do instituto federal, na Baixada Fluminense¹².

¹¹ Ver a descrição dos eventos frequentados ao longo do trabalho de campo na tabela do Apêndice, ao fim da tese.

¹² Cada *campus* da rede de Institutos Federais no Brasil possui cursos de ensino médio técnico, graduação e pós-graduação diversos. No *campus* Maracanã do IFRJ, onde estou lotada, ainda não existem cursos de nível superior na área de Ciências Humanas. Os professores de Sociologia do *campus* atuam na graduação em apenas uma disciplina voltada aos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) de Gestão Ambiental e de Processos Químicos. Cabe destacar que institucionalmente o *campus* onde trabalho é conhecido por “Rio de Janeiro”, mas como existe o *campus* Realengo, que também fica na cidade do Rio de Janeiro, prefiro nomeá-lo a partir do bairro onde está localizado para justamente não corroborar com a invisibilização de uma unidade descentralizada da instituição.

A participação no projeto “Laboratório Da Baixada”, como foi nomeado posteriormente, foi motivada por meus interesses de pesquisa no doutorado, mas eu não era apenas uma pesquisadora *externa* interessada em observar as atividades do grupo, essa inserção também era parte da minha atuação enquanto docente da instituição. Através do diálogo com o professor João Guerreiro, do CNIL/IFRJ, fui apresentada ao grupo de pesquisa Observatório Indisciplinar de Fazeres Culturais e Letramentos (OiCult), vinculado ao IFRJ e do qual passei a fazer parte, que concentrava pesquisadores de diferentes *campi* do IFRJ (Maracanã, Nilópolis e Pinheiral), da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do *campus* de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Foi através desse vínculo, a partir de outubro de 2015, que comecei a frequentar de forma mais assídua o ambiente acadêmico da Baixada Fluminense.

Em 2016, tive um projeto de pesquisa vinculado ao OiCult aprovado pelo edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT) do IFRJ, a partir do qual eu pude selecionar como bolsista um(a) graduando(a) de instituição de ensino superior federal¹³. Na ausência de candidatos do próprio IFRJ que se encaixassem no perfil da bolsa, selecionei uma estudante do curso de Letras/Espanhol do IM/UFRRJ – nascida e ainda moradora da Baixada Fluminense, jovem mulher negra e primeira de sua família a acessar a universidade pública. A partir desta pesquisa e do trabalho realizado em parceria com a estudante bolsista, passei a frequentar de forma mais sistemática o *campus* de Nova Iguaçu da UFRRJ, onde realizamos juntas, inclusive, a primeira entrevista para esta tese.

Recuperando esse percurso de entrada no campo desejo ressaltar certa dualidade da minha atuação enquanto pesquisadora que permeou o processo de pesquisa: pesquisei a unidade de Duque de Caxias da UERJ enquanto era estudante da mesma instituição no Maracanã, chegando a ocupar a cadeira de representação discente do programa de pós-graduação que faço parte no auge da crise que atingiu a universidade a partir de 2015 – que vivenciei portanto não somente como pesquisadora, mas também doutoranda; pesquisei o *campus* Nilópolis do IFRJ quando também era professora da casa, ainda que de outra unidade; e iniciei a pesquisa no Instituto Multidisciplinar em Nova Iguaçu enquanto orientava academicamente uma universitária da instituição.

Os vínculos com as instituições pesquisadas foram construídos não apenas pelos interesses de pesquisa da tese, o que inevitavelmente gera impactos à pesquisa. Por um lado, minha disponibilidade ao campo, em três municípios diferentes da Baixada Fluminense, era

¹³ Refiro-me ao projeto de pesquisa “Educação superior e periferia: movimentos sociais, território e escolarização” (Edital PIBICT 2016/2017).

limitada pelo meu regime de trabalho de 40 horas semanais no Rio de Janeiro. Por outro lado, os vínculos institucionais prévios com a UERJ, o IFRJ e o IM abriram caminhos para realização da pesquisa e me ajudaram a perceber de forma mais aproximada transformações que vinham, e ainda vêm, ocorrendo na educação superior pública. Participei de movimentos grevistas, de atos políticos em defesa da educação e acompanhei ocupações estudantis não somente porque pesquisava o tema, mas porque sou simultaneamente docente e discente de instituições públicas de ensino. Penso sobre práticas pedagógicas e estratégias de acolhimento à diversidade porque também sou convocada pela minha vivência profissional a refletir sobre essas questões.

Enquanto estudante, professora e pesquisadora estive integralmente implicada nas reflexões desenvolvidas nesta tese, tendo acionado meus múltiplos pertencimentos para frequentar diferentes espaços acadêmicos e acompanhar debates (presenciais ou virtuais) em que o tema da expansão e inclusão social na universidade estivesse presente¹⁴. O trabalho de campo foi realizado de forma “multissituada”, como desenvolve o antropólogo George Marcus (1995), a partir do qual pude realizar a pesquisa em diferentes escalas, articulando uma trama de informações que capturam o movimento pelo qual a educação superior pública brasileira tem passado. Através dos discursos e práticas de diferentes pessoas e instituições pude conectar “múltiplas perspectivas e situações” (SCIRÉ, 2009, p.98), que compõem os fios da pesquisa e permitem tecer um melhor entendimento das configurações que moldam fenômenos associados ao ensino superior público no Brasil. Essa estratégia etnográfica “multissituada” tem sido, inclusive, estimulada por alguns autores, a exemplo de Dean Pierides (2010), como a forma ideal de realizar pesquisa no campo educacional, justamente porque possibilita a análise e reconstrução de fluxos, interações e trajetórias diversificadas que caracterizam os processos educacionais contemporâneos.

Além do trabalho de campo, realizei entrevistas semiestruturadas com 14 professores e 4 estudantes da FEBF/UERJ, do IM/UFRRJ e do CNIL/IFRJ. As entrevistas serviram para explorar com maior profundidade aspectos que já vinham sendo observados nas falas de docentes e discentes em eventos, no encaminhamento de projetos de pesquisa, na organização de ações coletivas e nas produções acadêmicas. O objetivo era escutar de forma mais pessoalizada algumas percepções sobre as instituições de educação superior pública pesquisadas na Baixada Fluminense. Para isso, os relatos centraram-se nas experiências

¹⁴ Além das transcrições de entrevistas, todas as citações na tese de falas registradas no caderno de campo foram proferidas em eventos públicos, nunca em conversas informais ou reuniões que frequentei por ser professora do IFRJ ou estudante da UERJ.

vivenciadas por esses sujeitos nas instituições, a partir dos quais pude observar algumas regularidades, afinidades e tensões que atravessam o cotidiano universitário.

Em um primeiro momento, dado o acúmulo de material já registrado nos cadernos de campo, considerei que as entrevistas realizadas em 2018¹⁵ seriam um meio para sistematizar e analisar qualitativamente dimensões já mapeadas pela pesquisa de campo. Isso de fato ocorreu, mas a riqueza do conteúdo de questões exploradas pelos professores e estudantes nas entrevistas fez com que o material transcrito ganhasse uma centralidade na organização do texto desta tese. Ou seja, as reflexões aqui desenvolvidas não são pautadas exclusivamente pelas dezoito entrevistas, pelo contrário, são consequência de um esforço de análise dos depoimentos em conjunto com o trabalho de campo realizado em diversos espaços acadêmicos.

Mas como os *discursos* elaborados nas entrevistas foram centrais à construção do texto e ao desenvolvimento dos argumentos desta tese, precisamos agora justificar uma escolha referente à nomeação desses interlocutores mais diretos, os entrevistados, ao longo do trabalho. Para isso, gostaria primeiro de lembrar alguns fatos que fizeram parte do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e a tese escrita: os últimos cinco anos. Nesse período, podemos considerar que vivenciamos no Brasil a agudização de crises políticas, econômicas e culturais que geraram implicações diretas à pesquisa realizada. Existem, sobretudo, três marcos temporais que merecem ser destacados a respeito da conjuntura política.

O ano de 2015 foi marcado como o início do fim da era de governos federais do Partido dos Trabalhadores (PT). Filiada ao partido político que somava quatro vitórias sucessivas na corrida eleitoral à presidência da República, a primeira mulher presidenta do Brasil não veria seu segundo mandato terminar de modo regular. Dilma Rousseff assumiu a presidência após dois mandatos seguidos de Luís Inácio Lula da Silva, reelegendo-se em 2014 com menos de quatro pontos percentuais de diferença em relação ao candidato opositor no segundo turno. As eleições ocorreram no ano seguinte à grande mobilização popular que tomou conta das ruas do Brasil em 2013, agregando um espectro amplo de movimentos, grupos e bandeiras que externalizavam insatisfações e demandas diversas.

Evidente que não é intenção oferecer uma descrição detalhada que dê conta das complexas nuances políticas que marcaram o período. Mas considero importante destacar que inicio uma pesquisa sobre a recente expansão do ensino superior público, que foi impulsionada pelo governo do PT, como veremos no capítulo 1, justamente quando é intensificada a crise

¹⁵ Com exceção de uma entrevista, realizada com um docente em abril de 2017, em Nova Iguaçu.

política que atinge o partido, o que afeta no mínimo simbolicamente os projetos e feitos associados mais diretamente ao governo.

Dois meses antes do presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, aceitar a denúncia contra Dilma Rousseff por crime de responsabilidade em dezembro de 2015, o Brasil também assistia os estudantes secundaristas ocupando escolas em São Paulo contra, principalmente, o projeto de reorganização da rede pública de educação, com fechamento de escolas e precarização da rede, encaminhado pelo governo estadual de Geraldo Alckmin (PSDB). Foram mais de duzentas escolas ocupadas em um movimento que conseguiu suspender a reorganização planejada pelo governo, derrubar o secretário de Educação e inaugurar um novo modo de atuação política estudantil.

Quando assisti, em março de 2016, uma aula inaugural sobre “Movimentos Sociais e Juventude” no *campus* Nilópolis do IFRJ, na Baixada Fluminense, estava presente um corpo estudantil que exalava os ânimos das ocupações ocorridas poucos meses antes em São Paulo, dando anúncios das mobilizações que aconteceriam, ainda naquele mês, também nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Ao palestrante convidado, que recuperava o histórico de criação dos Institutos Federais em 2008 e a criação da lei federal de cotas em 2012, os estudantes do CNIL/IFRJ disseram: “O PT não nos representa como gostaríamos”.

Essa cena mostra a complexidade de questões que atravessavam a conjuntura: o fortalecimento de forças conservadoras, a desconfiança frente à organização partidária, inclusive do campo progressista, pela juventude que reinventava suas formas de engajamento, a crise econômica que atingia de forma mais grave a classe trabalhadora, os sismos políticos provocados desde 2014 pela Operação Lava Jato do Ministério Público Federal – são alguns exemplos que ilustram as instabilidades do momento.

A abertura do processo de *impeachment* contra Dilma Rousseff (PT) foi aprovada por parlamentares da Câmara dos Deputados em 17 de abril de 2016, ocasionando seu afastamento da presidência no mês seguinte. O golpe político foi efetivado com a posse do então vice-presidente, Michel Temer (PMDB), em 31 de agosto de 2016, após ocupar interinamente o cargo presidencial por aproximadamente três meses. O governo Temer marca a segunda dimensão temporal que gostaria de destacar na introdução desta tese.

As propostas de contingenciamento orçamentário para saúde e educação e de reformas nas legislações trabalhista e previdenciária, iniciativas de grande impacto às famílias trabalhadoras brasileiras, foram colocadas de forma concisa por Michel Temer (PMDB) logo no início de seu governo. Diversas instituições da rede federal de educação entraram em greve a partir de outubro de 2016 como forma de lutar contra a Proposta de Emenda Constitucional

(PEC 55 – antiga PEC 241), que foi aprovada em 13 de dezembro, fixando o teto para os gastos públicos do Governo Federal por até vinte anos. A aprovação da PEC impactou os investimentos para educação superior pública não apenas na rede federal, mas também os repasses que eram encaminhados pela União aos estados.

No âmbito do estado do Rio de Janeiro, onde realizei a pesquisa nas instituições de ensino, o agravamento da crise em 2015 que atingiu a rede educacional implicou no atraso do pagamento dos salários dos servidores da educação, sem previsão de regularização, bolsas e auxílios estudantis foram cortados, trabalhadores terceirizados foram demitidos. No mesmo mês em que a PEC 55 era aprovada em Brasília, em dezembro de 2016, Sérgio Cabral Filho (PMDB), governador do Rio de Janeiro entre 2007 e 2014, foi preso pela Polícia Federal acusado de corrupção passiva, lavagem de dinheiro e evasão de divisas. Essa conjuntura de crise e consequente mobilização da educação, a nível estadual e nacional, será recuperada a partir das experiências institucionais pesquisadas no capítulo 2.

Mas ressalto que dentre as várias pautas que permeavam a mobilização das redes de educação federal e estadual no Rio de Janeiro, constava também o projeto Escola Sem Partido (ESP), que apesar de existir enquanto “movimento” desde 2004, encontrava nesse cenário político as lacunas necessárias para avançar¹⁶. É um momento em que pautas ideológicas antidemocráticas ganham mais força no cotidiano educacional, incentivando o controle contra práticas pedagógicas que o ESP entende por “doutrinação esquerdista” nas escolas e universidades. Partindo da ideia de que existem “militantes disfarçados de professores”¹⁷, é iniciada uma caçada moralizante e conservadora ao pensamento crítico, autônomo e questionador do *status quo*. Há o incentivo, inclusive através de projetos de lei encaminhados por parlamentares, de que aulas e atividades sejam registradas para divulgação e denúncia das práticas condenadas pelo grupo, o que fere um direito Constitucional, baseado no Artigo 5º, incisos X e XXVII, e garantido pela Lei nº 9.610/1998, de preservação da imagem, da produção intelectual e da liberdade de pensamento.

Chegamos, então, ao terceiro e último marco temporal que acompanhou a realização desta pesquisa e que eu gostaria de destacar: a eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República do Brasil em 2018. “O ambiente acadêmico com o passar do tempo vem sendo massacrado pela ideologia de esquerda [...]. Neste contexto a formação dos cidadãos é

¹⁶ Para saber mais sobre o “movimento” Escola Sem Partido, ver por exemplo a dissertação de Colombo (2018), que problematiza justamente a ideia desta frente conservadora configurar um movimento, por isso o uso das aspas.

¹⁷ Expressão que consta na página oficial do ESP: <<http://escolasempartido.org/>> (Acesso em 30/01/2020)

esquecida e prioriza-se a conquista dos militantes políticos”, disse o presidente através de uma postagem na rede social *Twitter* em 11 de março de 2019. No mês seguinte, o segundo ministro da Educação de seu governo, Abraham Weintraub, afirmou equivocadamente que gravar os professores sem consentimento é um direito dos estudantes, defendendo o presidente Bolsonaro que havia publicado um vídeo em suas redes sociais, expondo uma docente, com a legenda “professor tem que ensinar, e não doutrinar”. Esses exemplos, dentre inúmeros outros que poderíamos citar, ajudam a ilustrar o cenário em que nos encontramos desde principalmente 2019.

Ainda que descritos brevemente, todos os três marcos políticos destacados impactaram diretamente nas instituições pesquisadas: i) em 2015, com a dimensão simbólica da crise política que atingiu o PT, particularmente para as IFES descentralizadas que são fruto do processo de expansão, e o agravamento da crise econômica no Rio de Janeiro que impactou a rede estadual de educação; ii) em meados de 2016, representando o início do governo Temer, com aprovação da PEC 55 e a mobilização da rede federal; iii) e a partir de 2018, com certo reordenamento cultural e político provocado pela eleição, e consequente governo, de Jair Bolsonaro, intensificando pautas conservadoras no campo educacional. É particularmente essa temporalidade política mais recente que justifica, em parte, a escolha realizada nesta tese a respeito da nomeação de meus interlocutores de pesquisa na citação de suas falas.

Visando explicitar o processo de transformações que vem acontecendo no ensino superior público brasileiro, privilegiamos na pesquisa a observação de práticas pedagógicas, ações coletivas e produções acadêmicas que denotam certo *engajamento* ou *compromisso* com a realidade social local de onde as instituições estão inseridas e do corpo discente: estudantes majoritariamente negros e trabalhadores, moradores de regiões entendidas socialmente como *periféricas*. Valemo-nos do *discurso* de estudantes e professores, principalmente dos cursos de Ciências Humanas, Letras e Educação, para analisar situações que explicitam os desafios presentes no cotidiano universitário das instituições públicas das periferias. A pesquisa, como mencionamos, concentrou-se no trabalho de campo realizado em eventos públicos ocorridos no ambiente acadêmico e nas entrevistas.

Com intuito de preservar os entrevistados em um contexto de perseguição política aos mais engajados, optei durante a escrita da tese por omitir seus nomes quando cito as falas transcritas, indicando apenas o vínculo institucional (se docente, discente e de onde), além de marcadores identitários (de gênero, raça, sexualidade, origem de classe, local de moradia), quando relevantes. Como não tratamos aqui de um mapeamento de rede, tampouco de um estudo de trajetórias, importa o que o *discurso*, a *fala* dos sujeitos nos informa, e não a *pessoa*

em si. Ainda que os entrevistados possam ser identificados a partir das citações, porque constam nos agradecimentos da tese e podem ser rastreados através da instituição da qual fazem parte, a estratégia de não ficar repetindo os nomes envolve, inclusive, a tentativa de evitar certa fixidez a *quem* especificamente disse *o quê*.

Existem duas situações, no entanto, que fogem à regra de omissão do nome: a primeira trata-se de quando trabalho uma ideia ou expressão cunhada pelo entrevistado. Tratamos nesta tese sobretudo da formação superior nas periferias, e no capítulo 3, por exemplo, discutiremos como esse processo envolve a autorização acadêmica às autorias que ali vão sendo construídas. As ideias que serão apresentadas nas páginas que seguem à introdução são produzidas por sujeitos que justamente compartilham das reflexões críticas, realizadas no âmbito acadêmico dos cursos de Ciências Humanas, Letras e Educação. Ainda que tenham sido elaboradas ao longo das entrevistas, e não exatamente em produção intelectual mais formal (como um texto ou uma palestra), algumas ideias possuem densidade conceitual que considero demandar o reconhecimento da autoria de quem as formulou e, por isso, nesses casos, faço a referência direta. O outro momento em que as citações das transcrições de entrevistas são associadas diretamente aos professores envolve quando, principalmente no capítulo 2, estamos descrevendo projetos ou grupos de pesquisa dos quais os professores fazem parte ou coordenam. Quando suas falas oferecem informações interessantes de serem mencionadas na descrição da atividade de pesquisa, informamos quem disse.

Sigamos, então, à tese. Começamos justamente pela Baixada Fluminense, região de onde partimos para refletir sobre as transformações e os desafios implicados no ensino superior público brasileiro atualmente. Desde a Baixada refletiremos sobre as ideias de *periferia* e *educação*, buscando entender como foi travada a luta pela educação superior pública na região e quais as aproximações possíveis de serem feitas com *outras periferias* do país. O segundo capítulo é dedicado às instituições que foram foco da pesquisa: a FEBF/UERJ em Duque de Caxias, o IM/UFRRJ em Nova Iguaçu e o IFRJ em Nilópolis. Mapeamos e descrevemos algumas especificidades, projetos e iniciativas dessas experiências educacionais que nos ajudam a entender melhor a presença de IES públicas na Baixada.

No terceiro capítulo abordamos transformações, rupturas, tensões e disputas que acompanham a expansão e a implementação das ações afirmativas no ensino superior público, explicitando o que a universidade das periferias nos informa sobre esse novo cenário. É no quarto e último capítulo da tese que analiso, principalmente, como operam e o que produzem as práticas pedagógicas e ações encaminhadas no meio intelectual que são compromissadas com o território e os sujeitos *periféricos*.

1 PERIFERIA E EDUCAÇÃO

“A gente *também tem* isso aqui!”, me afirmou com orgulho uma historiadora formada pelo IM/UFRRJ, em Nova Iguaçu. Nascida, criada e moradora da Baixada Fluminense, a pesquisadora hoje realiza doutorado em uma prestigiosa instituição privada localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Sua origem social e seu interesse em pesquisar a própria Baixada causam impacto em alguns de seus colegas do doutorado, que insistem em olhá-la “de rabo de olho, meio de canto”, com “uma certa estranheza”, conforme me disse. Afinal, a Baixada Fluminense não é só feita de violência, “uma coisa que está impregnada na memória, no imaginário das pessoas de uma forma geral”, pelo contrário: *também tem* história, movimentos sociais precursores, patrimônio cultural e produção de conhecimento acadêmica de qualidade.

O relato não diverge muito do que me contou uma pedagoga, atualmente mestranda da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ), em Duque de Caxias: “mas por que você quer estudar Baixada Fluminense? Ninguém quer saber!”, disse-lhe um estudante do *campus* Maracanã da UERJ, no Rio de Janeiro. Também nascida e criada na Baixada, a pedagoga menciona que o desestímulo que recebeu do colega teve um efeito contrário ao pretendido, servindo como motivação para realização de sua pesquisa de monografia sobre uma escola básica de Nova Iguaçu. Para ela, seu trabalho de conclusão de curso focado na História da Educação da Baixada Fluminense pretende desconstruir a ideia de que na Baixada “não tem nada, é aquilo que passa na TV: um lugar que só tem violência e descaso, que não tem história”.

A *Baixada Fluminense*, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, é historicamente atrelada à categoria *periferia*, de forma variada, por estudos acadêmicos, produções midiáticas, práticas estatais, movimentos político-culturais, organizações do terceiro setor e empresas. Ainda que essa categoria não explique a complexidade de narrativas e sentimentos que permeiam a ideia de *Baixada Fluminense*, conexões entre os termos são acionadas pelos sujeitos desta pesquisa como forma de inscrever a Baixada em determinada experiência periférica.

Como toda atribuição de significado, a noção de *periferia* é atravessada por contradições e disputas, permitindo formulações tanto no polo de acusação “da violência, criminalidade e drogadição”, quanto de celebração “da dignidade, resistência, crítica e luta dos que se

identificam como periféricos” (CUNHA & FELTRAN, 2013, p.11). É justamente esse caráter ambivalente do conceito que nos interessará para pensar a Baixada Fluminense, uma vez suas histórias de luta e resistência caminham juntas aos seus processos de marginalização: reinventando representações consolidadas no debate público, permitindo diferentes usos dos estigmas, negociando linguagens e desconstruindo fronteiras. A identificação com a ideia de *periferia* evidentemente não é restrita à Baixada, uma vez que os sentidos polissêmicos do termo permitem associá-lo a “processos ou espaços geográficos e sociais similares” (D’ANDREA, 2013, p.20), como favelas, classes populares, bairros pobres e conjuntos populacionais associados a esses espaços.

Difícilmente territórios e sujeitos marginalizados socialmente são atrelados a espaços legitimados de poder, como é considerada a universidade, o que justamente coloca em relevância a reflexão sobre o acesso às instituições públicas de ensino superior nos meios populares: quais impactos e desafios existem em acessar a universidade *na periferia*? Essa questão foi pontuada durante uma defesa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da FEBF/UERJ. A pesquisadora, moradora de uma favela na zona norte do Rio, destacou na apresentação de sua dissertação como a experiência de “vir para uma periferia, com professores iguais a mim”, na Baixada Fluminense, distancia-se muito do que vivenciou ao longo da graduação na Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), localizada na Gávea, bairro nobre da zona sul do Rio.

O fato de o curso de mestrado do PPGECC ser localizado em Duque de Caxias foi um dos motivadores para sua inscrição no processo seletivo, pois era um desejo estudar especificamente em uma universidade pública na Baixada Fluminense, um território periférico, com estudantes e alguns professores que compartilham experiências de vida das camadas populares. Algo similar é apontado por um pedagogo formado pela FEBF/UERJ, durante a IX Semana de Integração da Geografia do IM/UFRRJ em Nova Iguaçu: a FEBF é apresentada por ele como um “*campus* diferenciado, em Caxias, na Baixada Fluminense”. Mas a quais marcadores de diferenças esses sujeitos se referem? O que essa diferenciação produz?

Cabe destacar que pensar sobre possíveis diferenças nas condições de produção do conhecimento, na realidade social dos *campi* ou em como são encaminhadas práticas pedagógicas nas chamadas periferias não devem servir à essencialização dessas instituições. Serão inclusive problematizados ao longo da tese aspectos estruturantes do poder que acompanham a formação das academias onde quer que elas estejam – e portanto não é intenção

construir um quadro de “especificidade” dessas instituições que as fixe em um lugar engessado (muitas vezes subalternizado).

Ainda que possam servir enquanto espaço de reprodução de violências simbólicas e desigualdades sociais, as instituições de ensino superior públicas descentralizadas produzem experiências que merecem ser observadas com maior atenção. Uma estudante do IM/UFRRJ, moradora da Baixada, descreveu-me como o acesso à universidade possibilitou que ela construísse um “olhar diferenciado” frente às narrativas hegemônicas sobre as periferias, o que faz pensar sobre os impactos de ingressar em uma universidade periférica e a possibilidade de modificar percepções sobre o próprio território que habitam. Não à toa, a universidade pública é a única “instituição de Estado” que uma comunicadora popular, militante e favelada formada na Baixada afirmou, durante um evento que assisti, ter interesse em “disputar”. Afinal, estudantes negros e de origem periférica também, ou principalmente, têm direito de acessá-la: “a academia precisa aceitar a gente”.

Neste capítulo de abertura da tese, trataremos de conceitos centrais para o desenvolvimento do trabalho. Abordaremos alguns dos campos de disputa que orbitam e formam as *periferias* e as *instituições de ensino superior* (IES), focando nos sentidos e atritos em torno dos conceitos de *Baixada Fluminense*, *periferia* e da própria *universidade*. Na seção 1.1 exploraremos, principalmente a partir da literatura sobre a Baixada Fluminense e dos materiais de campo desta pesquisa, alguns dados, consensos, conflitos e disputas em torno da região; na seção 1.2 abordaremos alguns aspectos da luta pela educação na Baixada; e na seção 1.3 conectaremos as particularidades do campo realizado na Baixada Fluminense com o contexto de expansão do ensino superior público no Brasil que embasa, de forma mais ampla, a construção dessa pesquisa.

1.1. Baixada Fluminense

1.1.1. Estigmas e Ressignificações

Você precisa conhecer minha jurisdição
 Vá prestando atenção
 Lugar que ocupa um pedaço
 Do meu coração
 Mas infelizmente tem fama de barra pesada
 Isso tudo é intriga da oposição
 É muita mentira e conversa fiada
 Eu explico por quê
 O melhor lugar pra morar é na minha Baixada
 [...]

“Olha, gente, longe mesmo *é aqui!*”, provocou Roberto Lara no lançamento de seu livro “Algumas poucas coisas sobre o melhor lugar do mundo” (2016) – uma compilação de causos e análises apuradas sobre viver na região que já foi rotulada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como a mais violenta do mundo: a Baixada Fluminense¹⁸. O lançamento ocorria no Instituto de Estudos da Religião (ISER), localizado na Glória, bairro da zona sul do Rio de Janeiro. O músico e poeta Roberto Lara, importante personagem do movimento cultural da Baixada, organizou em formato de livro um conjunto de correspondências que trocou com o antropólogo Hélio R. S. Silva, professor visitante da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), sobre a vida cotidiana e suas impressões da Baixada.

Em seus escritos Lara põe a teste as teorias sobre estigmatização, evidenciando que a construção do “eu estigmatizado” de quem vive na Baixada Fluminense só se dá em interação com o “outro normalizado” do Rio de Janeiro, que é produzido socialmente. A função social geral dos estigmas, para o sociólogo Erving Goffman (2008, p.149-150), é de funcionar como um meio de controle social formal, afastando as identidades deterioradas de diversas vias de competição. Toda estigmatização é produzida por interesses e definições de outras pessoas em relação àquele cuja identidade está em questão.

Ainda que Goffman (2008, p.116) analise de forma mais complexa a maneira pela qual ocorre a internalização e manipulação pelos indivíduos de rótulos estabelecidos na interação social, podemos aproveitar essa formulação mais geral do autor para observar como Lara (2016, p.46) constrói sua defesa da Baixada. Para o poeta, a vida na Baixada Fluminense “é uma experiência absolutamente esplêndida e em nada triste como de longe se imagina que seja, [...] quando se fotografa ou se escreve sobre isso estando à distância (mental ou física) daqui” (Ibidem, p.46). Afinal,

ninguém é feio, desassistido, deselegante, de mau gosto ou tem a infelicidade de morar assim tão mal, pelo menos até que alguém venha e diga. O melhor lugar do mundo é aqui, [...] só esquecemos ou desistimos de perceber quando chega o outro com seu repertório estigmatizador. (Ibidem, p.46)

Uma professora da FEBF/UERJ me relatou que apenas entendeu o que era “ser da Baixada Fluminense” quando foi cursar a graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no centro da capital: “quando eu saía do colégio no ensino médio ninguém dizia: ‘vai lá quem

¹⁸ Na década de 1970, a UNESCO realizou uma pesquisa em 95 países que apontaria um município da Baixada Fluminense – Belford Roxo, então distrito de Nova Iguaçu – como o “lugar mais violento do mundo”. Ver mais sobre a pesquisa, que é alvo de críticas em relação a metodologia e intenções políticas, em: SOUZA, 1980.

mora mal'. Foi no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais que ela começou a “entender que eu morava muito mal, que eu morava muito longe, que era tudo muito distante, que eu não podia ficar pras festas, que eu não podia frequentar as casas das pessoas, porque não tinha nem como sair da Baixada no fim de semana”. Ainda que considere não ter se sentido preterido ao longo da trajetória acadêmica por sua origem social, outro professor da FEBF/UERJ, também historiador, nascido e criado na Baixada Fluminense, mencionou durante entrevista que era chamado de “Baixada” por um professor ao longo do doutorado que realizou na Universidade Federal Fluminense (localizada na cidade de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro)¹⁹.

A constante localização dos professores à Baixada Fluminense ao longo da trajetória educacional em universidades dos centros urbanos, realizada com frequência de forma pejorativa, felizmente não prejudicou de forma determinante os percursos profissionais dos docentes mencionados acima. Não se pode dizer o mesmo sobre outras tantas histórias, como a relatada por Roberto Lara (2016) em seu livro, onde conta o caso de seu amigo Jurandi Ferreira, que rompeu com as expectativas sociais das décadas passadas e conseguiu acessar o ensino superior público na capital. Sua permanência, no entanto, foi limitada ao dia em que foi ofendido em uma “progressista universidade pública da cidade do Rio de Janeiro pelo simples fato de morar por aqui”, na Baixada, como relata seu amigo e autor.

Inconformado, a reação de Jurandi foi “abandonar aquela cidade e também um curso de Ciências Sociais que por lá fazia”, conta Lara, evitando ao máximo frequentar a capital em seus percursos. Ao invés de obter o diploma de graduado, Jurandi honrou seu compromisso com “essas ruas e bairro empoeirados” da Baixada e se dedicou a “fazer algo aqui mesmo, construir algo aqui, mudar a rua, melhorar tudo em volta e desta forma ir melhorando a paisagem brasileira toda”. Para poder “fazer pelos seus”, Ferreira teve que abandonar um projeto de vida pessoal, como o próprio Lara afirma, rompendo com a universidade e com a cidade do Rio de Janeiro. Dada a “tensão inadministrável” provocada pelo “sentimento de estranhamento, de ser um estrangeiro num mundo que não tem contato com o seu” (FREIRE; MAMANI, 2012, p.11), aparentemente foram as pessoas da universidade e do Rio de Janeiro que romperam com Jurandi.

Essa experiência de “contato misto”, que produz vulnerabilidade àquele que se apresenta como sendo “da Baixada Fluminense” (Ibidem, p.10), pode ser considerado um caso

¹⁹ Cabe mencionar que a associação do professor com a Baixada Fluminense não era construída por terceiros apenas no sentido de subalternizá-lo, como era no caso mencionado acima. Na mesma entrevista, o docente compartilhou comigo que seu ingresso no doutorado em História da UFF foi motivo de muito orgulho para seus colegas de trabalho, amigos e familiares – que reafirmaram seu pertencimento à região ao comemorarem sua aprovação: “você é o doutor da Baixada na UFF!”.

exemplar da realidade vivenciada com regularidade por jovens de favelas e periferias que acessavam o ensino superior público no Brasil, principalmente antes dos anos 2000. Um relato semelhante foi exposto no artigo de Conceição & Cunha (2010, p.100), demonstrando a importância da descentralização do ensino superior público no Brasil: uma estudante da Baixada Fluminense que pleiteou ingressar no “mestrado em educação de uma importante universidade pública carioca” foi desclassificada na última etapa da seleção “sob alegação de que a distância do seu local de moradia poderia atrapalhar o desenvolvimento dos estudos”. Como nos confirma Heraldo HB, fundador de um dos mais importantes coletivos de audiovisual da Baixada Fluminense, o Cineclubes Mate com Angu:

Até meados dos anos 1990, se declarar morador de Caxias era uma vergonha mesmo, constrangimento certo; todo esse imaginário está impregnado em tudo o que foi feito e pensado na cidade desde muito tempo. E é nesse terreno do simbólico que o cineclubes começou a levantar essa questão: Que cidade é essa? Que vergonha é essa? Por que os cidadãos daqui carregam esse receio de viver e conhecer sua cidade? Por que o sonho da juventude era ficar ‘bem de vida’ e se mandar daqui? (HB, 2013, p.26).

A Baixada Fluminense, assim como a maioria dos territórios e populações estigmatizados, deve muito aos “olhares dos outros” (LARA, 2016) ou às representações construídas “de fora para dentro”, que produzem consenso e homogeneidade no debate público a seu respeito (FREIRE, 2016, p.349). Para o pesquisador José Cláudio de Souza Alves (2003), desde meados do século XX diferentes narrativas e interpretações sobre a Baixada estiveram relacionadas com um jogo de interesses entre as classes dominantes e dominadas do estado do Rio de Janeiro.

A hipótese de Alves é que a região da Baixada Fluminense se constituiu efetivamente enquanto uma periferia do Rio quando o processo de segregação urbana passou a ter um vínculo imediato com a violência, o medo e o crime. Isso porque a crescente violência da região não se tornou um campo para mudanças na configuração do poder estabelecido, mas ao contrário, forneceu as bases para perpetuação da dominação, da discriminação e da segregação (ALVES, 2003, p.19). Como me disse um professor que é morador de Nova Iguaçu e militante do movimento negro: “essa imagem da Baixada foi criada do Rio de Janeiro, da metrópole, dos jornais cariocas em relação à Baixada, associando a um lugar de pobre, nordestino e violento. Ocorriam desovas de corpos do Rio na Baixada!”²⁰.

A pesquisa de Ana Lucia Enne (2004) sobre representações sociais da Baixada Fluminense através da imprensa carioca, entre as décadas de 1950 e 2000, mostra como os

²⁰ Existe um boato que é muito simbólico, inclusive, de que nas obras de construção do *campus* Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), próximo à Rodovia Nova Dutra (principal conexão entre Rio e São Paulo), foram encontrados corpos enterrados no terreno.

jornais O Dia e Última Hora foram os maiores responsáveis pela construção de uma memória coletiva acerca da Baixada na mídia – memória essa que se cristalizou como sendo as “representações reais” acerca da região. Com isso consolidou-se, a partir das décadas de 1970 e 1980 principalmente, a associação da Baixada Fluminense com as imagens de “terra sem lei”, “maior violência do mundo”, “terra em que até galinha cisca pra trás”, “faroeste fluminense”, dentre outras classificações negativas e estigmatizantes que atestam certo desprezo e distanciamento com a região.

De acordo com a autora, também participaram desse processo jornais associados à “credibilidade” jornalística, como O Globo e Jornal do Brasil (Ibidem, p.14) – sendo exemplar o editorial deste, publicado em 1977, que definiria a Baixada enquanto “câncer vizinho” do Rio de Janeiro:

A porta de entrada do Rio está ocupada por uma outra sociedade, onde a vida vale tão pouco que é objeto de comércio. Por ausência da lei e dos agentes da lei, surge a ordem paralela dos que vendem proteção. [...] Há uma estranha relação entre o crime e os lugares excessivamente feios. E seria preciso, igualmente, que os prefeitos locais pensassem um pouco mais em termos humanos do que em obras a serem inauguradas, relegando à polícia o cuidado do subterrâneo social. Trata-se, em última análise, de salvar o Rio de um câncer que pode estrangulá-lo. (Jornal do Brasil, 11/08/1977 *apud* ALVES, 2003, p.141).

É nítido o potente papel que a imprensa tem como instrumento de segregação da região, (re)produzindo significados hegemonicamente construídos ao identificá-la como terra sem lei ou lugar onde a feiúra se associa ao crime e a doenças (ALVES, 2003, p.148). Essa é uma crítica compartilhada por um docente que entrevistei do curso de graduação em Produção Cultural do Instituto Federal do Rio de Janeiro, localizado em Nilópolis, na Baixada: “o *mainstream* só fala que aqui tem carência, necessidade, violência. A única coisa que tem demais é violência, não tem potencialidade, não tem nada”.

O enquadramento enquanto “lugar problemático”, marcado por uma série de desqualificações (FREIRE, 2016, p.31), somado à existência de índices de criminalidade elevados, consolida o processo sociohistórico de marginalização da região. De acordo com Alves (1995), a Baixada deve ser compreendida na conjunção de aspectos geográficos e sociais, onde a classe trabalhadora encontra-se historicamente submetida a múltiplas segregações: econômicas, políticas, espaciais, culturais e sociais.

A construção social da região em relação à cidade do Rio de Janeiro ocorre desde o século XIX, quando as novas funções que a capital passa a receber só são possíveis com as novas funções da Baixada: uma região afastada o suficiente de suas belezas naturais, a ponto de não prejudicar o mercado imobiliário, e próxima o bastante para permitir o deslocamento

diário dos trabalhadores (ALVES, 1999, p.84). Um marco para a ocupação dessa região de planícies baixas, entre o litoral e a Serra do Mar, é a construção da Estrada de Ferro D. Pedro II – onde existe a atual malha ferroviária Supervia (BARRETO, 2009, p.17). Com o crescimento industrial no início do século XX, algumas indústrias têxteis se instalam na Baixada atraídas pelas vantagens dos recursos hídricos – o que ocasiona, dentre outros motivos, a duplicação populacional da região neste período.

Na tentativa de dar vazão à demanda habitacional dos trabalhadores do Rio de Janeiro, que continuavam a se alojar nos cortiços, a linha ferroviária passou a ter seu entorno ocupado pela massa trabalhadora migrante que chegava ao Rio de Janeiro vinda das regiões norte e nordeste do país e contribuiu, junto com a chegada do saneamento básico, da luz elétrica e da água potável, para a valorização das fazendas decadentes existentes na região (ALVES, 2003, p.54-57). Começa então, a partir de 1920, uma forma de ocupação urbana central para compreensão histórica da região: os loteamentos de terras.

Situados em grandes unidades fundiárias que normalmente pertenciam a um único proprietário, os loteamentos foram colocados à disposição para resolver o problema de habitação para a população crescente. Nesse contexto, era o próprio trabalhador que ficava responsável por seu problema habitacional, utilizando parte do salário para a compra do lote e autoconstrução. É o início de um processo em que a Baixada passou a ser disputada por proprietários e empresas loteadoras “cuja principal estratégia de conquista e manutenção da propriedade foi o uso dos grupos de jagunços armados e a resolução dos conflitos pela violência” (Ibidem, p.57-60).

Entre 1930 e 1960 a população da Baixada Fluminense aumentou em oito vezes. Na década de 1950, ainda que a região firme-se como o principal colégio eleitoral do estado do Rio de Janeiro, os índices de serviços públicos eram precários: menos de 10% dos domicílios possuíam água encanada e a rede de esgoto praticamente inexistia. É nesse período que as lutas camponesas se intensificam, transformando a Baixada em um “barril de pólvora”, como noticiavam os jornais (Ibidem, p.71). O histórico “lado militante muito ativo” da Baixada é invisibilizado, de acordo com uma professora do IM/UFRRJ com quem conversei, quando se constrói uma narrativa hegemônica sobre a região, tornando-se uma dimensão desconhecida para quem “está de fora” do território: “a gente ouve falar de Baixada – de morte, de crime, de assassinato, de pobreza. Só chega à gente os problemas”.

Os problemas existem, evidentemente. De acordo com Alves (2003, p.127), o primeiro grupo de matadores profissionais organizado na Baixada Fluminense surge justamente em

meados dos anos 1950, na caça ao Mineirinho, homem que cometia assaltos e mortes na região de São João de Meriti. Dois dos “comparsas” do Mineirinho que fizeram um acordo com a polícia e facilitaram sua captura foram posteriormente nomeados investigadores da polícia: um deles se tornou um dos maiores matadores da Baixada, unindo-se a outro “policia matador” que se tornou contraventor e chegou a ser deputado estadual. No período da ditadura militar consolida-se um tipo de organização criminosa que se convencionou chamar de “Esquadrão da Morte”, ocorrendo diversos casos de execução sumária de jovens pobres por policiais que realizavam, por conta própria ou com aval institucional, investigações financiadas por particulares (Ibidem, p.132-133).

Em 1962, por exemplo, ocorre uma grande revolta popular em Duque de Caxias, quando milhares de trabalhadores insatisfeitos com a falta de alimentos e de transportes para irem trabalhar no Rio de Janeiro (devido à greve geral em curso) iniciam uma série de saques e “quebra-quebra” às casas comerciais da região (Ibidem, p.93). O delegado-chefe do município, atendendo a um pedido da Associação Comercial e Industrial de Duque de Caxias (ACIDC), convocou voluntários para o policiamento da cidade, formando a Brigada de Defesa da Família Caxiense. A força paramilitar era reconhecida pelo Juiz da 1ª Vara de Duque de Caxias como ilegal, porém necessária para defesa do patrimônio dos comerciantes locais (Ibidem, p.96-97). Além da ação das milícias, todo um batalhão da polícia militar passou a ser mantido pela ACIDC para tratar do caso, reprimindo supostos “vândalos”, “ladrões” e “assassinos”²¹.

Nesse contexto, então, a polícia passa a funcionar como grande prestadora de serviços na formação de grupos armados em defesa de propriedades privadas. Os grupos de poder locais também disputavam o controle da distribuição do acesso a recursos e serviços para a população, organizando a massa de migrantes em clientela (GRYNSZPAN, 1990, p.5). A administração de serviços como moradia, saúde, saneamento e educação é um ponto crucial para compreensão das relações de poder e dominação que perduram na Baixada Fluminense até os dias de hoje. Ainda que práticas violentas e ilícitas existam e atuem na perpetuação do poder local, é também na administração de instituições de educação superior privadas, de hospitais, transportes e demais serviços que empresários e políticos controlam a região.

A reocupação populacional, as transformações econômicas, a incorporação loteadora e consequente escalada da violência durante o século XX são os fatores principais para identificar

²¹ Esse episódio está registrado no documentário “1962 – O Ano do Saque”, dirigido por Rodrigo Dutra em 2014. Nesse mesmo ano, Dutra, que é historiador, cineasta e mestre pela FEBF/UERJ, recebeu o título de Personalidade Audiovisual da Baixada Fluminense, concedido pelo Fórum Cultural da Baixada Fluminense. Em 2019, também foi agraciado com a Medalha Francisco Carlos Maciel, pelo conjunto da obra cinematográfica, concedida pela Câmara Municipal de Duque de Caxias.

a transformação da Baixada Fluminense em uma periferia urbana da metrópole do Rio de Janeiro:

A junção da região-dormitório à região-exterminio, da área de loteamentos à área de ‘desova’ inscreve-se numa estratégia de dominação específica. Os detentores do capital e do poder político somados aos controladores dos meios de comunicação e das agências do Estado, sobretudo aquelas responsáveis pelo exercício da segurança/violência legal, propiciam uma tamanha degeneração do tecido social que os referenciais normativos e disciplinadores das panópticas metrópoles modernas são implodidos diante da visão de uma região autofágica, que se alimenta de milhares de pessoas sistematicamente abatidas e da inversão ou perda de qualquer referencial de segurança pública (ALVES, 1995, p.4-5).

Os estigmas em torno da região impactam inclusive o interesse de estudantes que acessam o ensino superior na região a dedicarem-se a pensar sobre a própria Baixada. Uma historiadora formada pelo IM/UFRRJ que entrevistei acredita que o desinteresse dos estudantes pela região tem relação com a construção de identidade e pertencimento local. Como a doutoranda, atualmente, afirmou em situação de entrevista a mim:

[é uma questão] de achar que é um lugar que não vale a pena... Enfim, Baixada? O que é que a Baixada tem a oferecer? Fontes, será que tem coisa pra pesquisar aqui? Porque são anos de negligência! São anos nesse lugar sem saber o que é isso aqui, quem são essas pessoas; [...] de entender que isso aqui tem uma importância geográfica, histórica, econômica... Porque você cria a sensação de identidade e pertencimento quando você se reconhece e muitas das vezes as pessoas não têm esse reconhecimento. (Discente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Um professor da FEBF/UERJ me relatou algo semelhante: ao ofertar a disciplina História da Baixada Fluminense, ele perguntou à turma quem estava no curso apenas pelos créditos, por não haver outra eletiva que pudesse fazer e, portanto, que não estava ali por interesse efetivo na ementa. Uma minoria na turma de aproximadamente 60 alunos levantou a mão, ao que o professor começou a instigar sobre a importância de refletir sobre a região. Um estudante, que também mora e trabalha na Baixada, disse a ele: “Professor, eu não gosto da Baixada, é tudo uma droga, *tô* aqui porque não tenho para onde ir”.

O professor me contou que semanas depois, esse mesmo aluno que estava resistente a pensar sobre a Baixada Fluminense o abordou para relatar que ficou surpreso quando em um evento que estava no Rio de Janeiro, um mulher falava “animadíssima” sobre Tinguá, um bairro de Nova Iguaçu, “falando que era um máximo”. Impelido pelo relato entusiasmado, o estudante confessou: “professor, quando eu me peguei, eu estava defendendo a Baixada: esse é o lugar onde eu moro!”. Essa mudança de percepção do estudante, de vergonha a orgulho, relaciona-se a certa resignificação da região que a experiência universitária no território pode proporcionar. Nas palavras do professor: “quando você começa a olhar a região com outro olhar, você não percebe que você começa a se olhar também diferente”. É “uma fala muito

recorrente” entre os estudantes, me disse outro docente, o reconhecimento de que “a FEBF me fez olhar de modo diferente a minha comunidade”.

A estigmatização que recai sobre a Baixada produz diferenciações inclusive quando comparada com experiências das camadas populares que poderiam ser lidas como semelhantes, como morar em uma favela. Um professor da FEBF/UERJ me relatou que tem observado em sua pesquisa de campo na Vila Operária, uma favela em Duque de Caxias, a distinção produzida por seus moradores quando se comparam com habitantes de favelas da zona sul do Rio de Janeiro: “esse cara é *playboy*, morador do Santa Marta, do Vidigal, é *playboy*. Esse cara não tem nada a ver comigo”. A pesquisa de Jussara Freire (2012) em Nova Iguaçu ilustra, a partir da fala de um de seus entrevistados, como a estigmatização de territórios produz marcas nos corpos e, portanto, na construção de subjetividades:

‘A gente tem um jeito diferente. O povo da Baixada Fluminense é um povo fodido, sem dentes, sem roupa, sem xampu, alguns sem pasta de dentes, sem dentistas, esta música [Cariocas de Adriana Calcanhoto] não me representa, não tem nada a ver comigo...’ (tom exclamativo). Sebastião, situação de entrevista, 2003. (FREIRE, 2012, p.920).

No entanto, são diversos os discursos relacionados à categoria *Baixada Fluminense*, como afirma a pesquisadora Ana Lucia Enne (2002, p.70-71): não sendo estáticos e exclusivamente pautados pelo tema da violência e criminalidade. Historicamente, o território e a população da Baixada também são referências de mobilizações coletivas, particularmente no campo da cultura, educação e dos esportes – uma memória que tem sido resgatada com mais fôlego nas últimas quatro décadas. Mais recentemente, as instituições de ensino superior público na região têm ocupado um papel relevante nesse cenário de produção de outras narrativas sobre a Baixada.

Por ser uma região que abrigou grandes engenhos de açúcar desde o século XVI, a Baixada guarda como herança práticas culturais da população negra escravizada, concentrando a maior quantidade de terreiros do estado do Rio de Janeiro. Dentre as milhares de casas religiosas de matrizes africanas que existem na região, temos o Terreiro de Candomblé Ilé Omiojúârò, considerado Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2015, pelo trabalho de preservação da cultura africana²². Também em Nova Iguaçu, existe o Instituto de Pesquisas Afro Cultural Odé Gbomi, espaço cultural que guarda grande coleção de peças vindas de África; e em São João de Meriti, com quase 130 anos de história

²² Terreiro liderado por Mãe Beata, que faleceu em maio de 2017 e costumava chamar a Baixada Fluminense de “esse grande pedaço de África”, evidenciando as conexões diaspóricas da região que possui maioria populacional negra (aproximadamente 60% identifica-se como preta ou parda, de acordo com dados do IBGE de 2010).

na Baixada, temos a Casa de Candomblé Ilé Àsé Òpó Afònjá, referência cultural por ser considerado o primeiro terreiro da nação Ketu no estado do Rio de Janeiro²³.

No campo educacional, a Escola Proletária Meriti é uma referência pioneira. Voltada para a escolarização de filhos dos trabalhadores rurais da região, foi fundada em 1921 por uma mulher educadora e ativista pelos direitos das mulheres: Armanda Álvaro Alberto. Localizada na atual cidade de Duque de Caxias, a escola ficou conhecida por ser a primeira da América Latina a servir merenda a seus estudantes, recebendo o apelido de Mate com Angu. Seu nome inspira um dos coletivos de audiovisual mais influentes da Baixada Fluminense desde os anos 2000 – o Cineclube Mate com Angu²⁴.

No ano de 2014, um projeto de demolição da escola Mate com Angu (que hoje atende ao ensino fundamental público) para construção de um shopping motivou a criação do movimento Fórum de Oposição e Resistência ao Shopping (FORAS), formado por diversas entidades políticas, acadêmicas, religiosas e movimentos sociais. A mobilização conseguiu o tombamento da instituição através do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHed) e impediu a demolição do prédio.

No âmbito artístico-cultural, a Baixada é reconhecida mundialmente, por exemplo, por receber o maior encontro de grafite da América Latina, *Meeting of Favela* (MOF), que ocorre na Vila Operária há mais de 10 anos, em Duque de Caxias. Além disso, também fica na região a primeira pista de *skate* da América Latina, inaugurada em 1976 em Nova Iguaçu, sendo um dos principais pontos de encontro de skatistas do Brasil²⁵.

Ainda que movimentos culturais de resistência sempre tenham feito parte da formação sociohistórica da região, é com o fim da ditadura militar, em meados dos anos 1980, que ações coletivas mobilizadas “na defesa e construção da causa da cultura da Baixada Fluminense” (FREIRE, 2016, p.28) são consolidadas. A militância organizada em partidos políticos,

²³ Como reflexo da importância da cultura africana na região, Joãozinho da Gomeia, que é referência do Candomblé de Duque de Caxias, inspirou a nomeação de um espaço de trabalho colaborativo inaugurado em 2016 por diversos coletivos, organizações e empresas locais (dos campos audiovisual, cultural, urbano e da comunicação): o Gomeia Galpão Criativo. O processo de nomear implica dimensões políticas e disputas de poder que ficam evidentes na escolha de Gomeia para o galpão colaborativo, ressaltando a recuperação da memória e visibilização de personagens de importância histórica e cultural da Baixada Fluminense.

²⁴ Em parceria com o Núcleo de Estudos Visuais em Periferias Urbanas (NuVISU) da FEBF/UERJ, o cineclube finalizou em 2017 um documentário sobre esta história (produzido pela Dunas Filmes e patrocinado pela FAPERJ).

²⁵ A “Praça do Skate” também foi documentada enquanto filme por um cineasta da Baixada Fluminense, Paulo China, em 2013.

movimentos culturais, associação de moradores, instituições religiosas e redes de educação e memória tinha por objetivo transformar a representação social hegemônica sobre a Baixada, que carregava no debate público os estigmas relacionados à criminalidade e pobreza.

A partir dos anos 1990, com intensificação nas últimas duas décadas, houve a proliferação de coletivos e mobilizações acerca da “causa da cultura” na Baixada Fluminense, sendo identificados centenas de grupos que atuam com o objetivo de construir, de dentro para fora, outra representação sobre a região e seus moradores²⁶. Como mostra a pesquisa de Jussara Freire sobre mobilizações coletivas em Nova Iguaçu, a gramática política produzida pelos “dinossauros” (geração pioneira) e pelos “moleques” (atual juventude engajada) apresenta transformações, mas guarda como motivação central atuar na autoestima da população e na resignificação das representações sobre o local:

Do fim da década de 1970 até hoje, o movimento cultural é continuamente caracterizado como um movimento poético: a poesia como forma de deixar as pessoas da Baixada “felizes” porque torna mais “belas” suas vidas (como se observa no documentário *De alguns poetas da terra da laranja*, dirigido por Tigú Guimarães, s/d) por meio de uma intervenção pública estética no seu cotidiano. (Ibidem, p.353).

A recente reconfiguração de mobilizações em torno da “cultura da periferia” tem sido algo presente em outros cenários urbanos do Brasil, contribuindo para a ampliação da arena de publicização de problemas sociais e constituindo “uma forma de ação coletiva transperiférica” (Ibidem, p.34). No escopo das novas formas de organização da juventude, têm sido elaboradas na Baixada Fluminense ações tão diversas quanto o próprio território. São saraus, cineclubes, rodas de conversa, apresentações musicais, intervenções artísticas nas praças, nos bares e nos trens, que não apenas vibram e reverberam a riqueza cultural da Baixada, mas são produtores de críticas sobre as condições de marginalização que impuseram o apagamento de determinadas memórias locais²⁷.

Essas ações têm significativa conexão com as instituições de ensino superior público da região, seja porque são articuladas pelos universitários ou porque os movimentos utilizam o espaço acadêmico de forma objetiva (enquanto espaço físico – para encontros, eventos,

²⁶ Existem diferentes mapeamentos da cena cultural da Baixada Fluminense, um deles em construção pelo Laboratório da Baixada Fluminense do IFRJ (Campus Nilópolis). Um dos levantamentos já divulgados é o Mapeamento dos Grupos Criativos da Baixada Fluminense, disponível em: <<http://profarthur.com/blog/wp-content/uploads/2016/01/Mapeamento-Cultural-Grupos-Criativos-Baixada-Fluminense.pdf>> (Acesso em 12/06/2019).

²⁷ Dentre centenas de coletivos e mobilizações recentes, destaco: Cineclube Mate com Angu, Cinema de Guerrilha da Baixada, Terreiro de Ideias, Movimento Enraizados, Baphos Periféricos, Cineclube Buraco do Getúlio, Rede em Cena, Sarau Poetas Compulsivos, Roque Pense e Pagufunk. Sobre a “Baixada Cultural”, ver dissertação de Leonardo Onofre (2016).

utilização de laboratórios e recursos no desenvolvimento de projetos) e intelectual (enquanto espaço de produção crítica e formação educacional).

Inclusive é interessante observar como indivíduos atuantes na militância política e cultural da Baixada inserem-se e circulam pelas instituições de educação da região desde as décadas passadas. Um professor do IM/UFRRJ que entrevistei atua em mobilizações sociais pela Educação e Cultura da Baixada desde os anos 1980: quando eu solicitei na entrevista que ele me contasse sobre sua trajetória educacional, o professor mencionou que “chegou um momento em que a gente tinha que começar um investimento de forma que não fosse muito mais só do movimento social”, destacando a necessidade de haver um “respaldo do certificado”.

É o que Pierre Bourdieu (2007, p.79) chamaria de eficácia social ou “magia coletiva” das credenciais institucionais (certificados, diplomas, identidade de acesso, matrículas), que atestam o capital cultural apropriado por determinado agente. A busca por formação universitária, incluindo a pós-graduação, foi um movimento feito por diversos atores que já participavam de ações coletivas nos anos 1980 e 1990, inclusive enquanto “disputa de narrativa mesmo, que se coloca frente aos meios de comunicação hegemônicos no Brasil”, como me relatou o professor.

A obtenção do diploma também possibilitaria caminhos profissionais distintos da perspectiva de somente “viver de cinema, de filme, audiovisual, produção cultural”, como era inicialmente o desejo do atual docente, havendo uma recusa ao perfil considerado academicista, ou seja, àqueles que desenvolvem ações e reflexões exclusivamente na esfera universitária. “Não curto esse negócio de virar acadêmico, quero sair da academia, [...] não quero ir pra universidade”, pensava o atual professor quando era mais jovem.

A despeito das resistências com a academia, o acúmulo de ações realizadas durante esse período de efervescência dos movimentos educativos e audiovisuais populares também motivava esses atores a desenvolver pesquisas e produzir reflexões no âmbito da universidade sobre as experiências que estavam em curso. Atualmente, dezenas de militantes dessa geração dos anos 1980/90 atuam como docentes e pesquisadores nas instituições de educação e memória localizadas na Baixada Fluminense.

A expansão das instituições públicas de ensino superior nos últimos anos tem possibilitado que mais atores engajados a movimentos locais sejam incorporados aos corpos docente e discente e multipliquem suas ações também no meio acadêmico, produzindo uma intensa circulação de saberes. O pesquisador Leonardo Onofre (2016, p.40), morador da Baixada que já frequentou cursos de graduação e pós-graduação nas três instituições pesquisadas nesta tese, confirma em sua dissertação de mestrado como “são crescentes as

conversas e diálogos entre o universo das produções culturais da Baixada e a esfera acadêmica, principalmente com as universidades do entorno”.

Militantes que se tornaram professores, produtores culturais consolidados que ingressam enquanto estudantes, graduados que retornam às instituições como funcionários técnicos, professores da rede básica de ensino que desejam continuar seus estudos. Além, claro, de estudantes que se engajam em movimentos sociais, partidos políticos e coletivos atuantes na região a partir do vínculo universitário. Como me disse um professor da FEBF/UERJ, existe uma produção cultural e intelectual sendo desenvolvida “na Baixada, para a Baixada, pela Baixada” que é refletida nesses trânsitos institucionais. São pessoas que se esbarram em diversos espaços: na universidade, nas escolas, nas esquinas, nos bares e saraus, nas manifestações e assembleias – formando uma “tribo que dialoga e que está sempre circulando”, definiu outro docente da FEBF/UERJ com quem conversei.

A existência de instituições públicas de ensino superior na região permite inclusive trajetórias como a deste docente, que foi criado na Baixada Fluminense, realizou graduação em Pedagogia na FEBF/UERJ nos anos 1980, militou no movimento estudantil, ajudou a construir o Partido dos Trabalhadores em Nilópolis, e depois retornou à FEBF enquanto membro do corpo docente. “Eu sou fruto disso”, ele afirma, fruto do impacto que o ensino superior público tem na Baixada Fluminense, produzindo trajetórias sociais que divergem das expectativas atreladas à juventude de um lugar “de muita miséria, de muita exclusão, de muita pobreza”.

Às pessoas que não são da Baixada Fluminense, incluindo professores que atuam nessas instituições, a produção de conhecimento e formação universitária na região possibilitam “por dentro da periferia construir um outro significado de periferia”, como me explicou outro docente:

É interessante quando você está numa universidade pública em uma região que é considerada marginalizada, periférica, e que ali muda o conceito de periferia - não é mais um conceito só em termos regionais, locais, territoriais, geográficos, é também uma narrativa que se faz do que é periferia. Se narra periferia como ausência e como marginalidade, incluindo aí a ideia de violência, e você começa a perceber que não: que os sujeitos que estão ali são sujeitos que produzem conhecimento, que têm outra visão, que têm outra perspectiva [...]. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Em outras palavras, é a possibilidade de afirmar “a gente tá aqui, a gente tem algo pra dizer, não é isso que as pessoas acham que é, a gente é muito mais do que isso”, defende uma historiadora formada pelo IM/UFRRJ. Ou ainda, conforme uma professora do *campus* Nilópolis do IFRJ me disse: há um empoderamento apreendido ao longo do curso universitário *para a Baixada* – “começam a surgir muitos alunos que pensam a Baixada, que lutam pela Baixada. E

alguns já tinham inserção [em movimentos] e vêm pensar o seu lugar, trabalhar a Baixada. [...] Então isso eu vejo, a ressignificação do que é a Baixada Fluminense”.

1.1.2. Mapeando as fronteiras

Ressignificar a *periferia*, ressignificar a *Baixada Fluminense*: ambas categorias são acionadas pelos sujeitos desta pesquisa em diversos momentos. Por isso, assim como Freire & Mamani (2012, p.3), não proporemos uma definição geral e fixa das categorias, pois o caráter situacional que as conforma acompanha os atores, as arenas e a maneira como são mobilizadas. A noção de *periferia* pode ser utilizada como um recurso adjetivo de diálogo que extrapola o local, o território, e serve como signo comunicacional, havendo certo “imaginário político específico” em torno do termo, como destaca Regina Novaes (2012, p.195), que permite a “unidade na diversidade”. Em bom português de Mano Brown, “periferia é periferia em qualquer lugar”²⁸. Então seja a partir de imagens que evoquem precariedade, violência, potência ou resistência, há algo que permite unir diferentes localidades e experiências sob um mesmo conceito.

O mesmo exercício interpretativo pode ser feito ao pensarmos sobre a *Baixada Fluminense*. Estamos tratando especificamente de uma região com determinados enquadramentos geográficos e ainda não foi apresentado um mapa. A possível demora em ilustrar visualmente esse território é proposital, uma vez que a ideia de *Baixada Fluminense* é permeada por significados simbólicos, afetivos e socioculturais, produzidos constantemente e por diferentes atores sociais, que tornam suas delimitações mais amplas e fluidas do que a mera demarcação espacial. Como Roberto Lara (2016, p.84, grifo nosso) indaga, de forma provocativa, “mas será que existe a *Baixada*, mesmo?”.

Nos interessa, fazendo jus ao questionamento de Lara, pensar sobre as diversidades existentes nessa unidade que é nomeada enquanto *Baixada Fluminense*: resultado da interação e negociação entre moradores ou pessoas de fora, mídia, autoridades do Estado, agentes públicos e privados, artistas, militantes, acadêmicos e pesquisadores. Trata-se de uma “categoria polissêmica” (ENNE, 2002, p.45-47) que é mobilizada por uma variedade de

²⁸ Título de canção do Racionais MC's, composta por Mano Brown.

discursos e narrativas, produzidos por diferentes redes, de forma que as fronteiras e os limites do que se entende por Baixada Fluminense são (re)construídos cotidianamente.

Inclusive do ponto de vista geográfico, a classificação do que seria a Baixada Fluminense em termos espaciais tem sido historicamente mais objeto de disputas do que de consenso. Cabe à Nova Iguaçu o papel de núcleo das preocupações historiográficas e memorialísticas, por ser o distrito a partir do qual originaram diversos outros municípios (Ibidem, p.58). Para o poeta Roberto Lara, foi o desmembramento de Nova Iguaçu que permitiu a construção da identidade “ser da Baixada”:

Dizer-me de Nova Iguaçu me passou a ser pouco, porque não mais incluía aqueles lugares também meus. É como se a expressão ‘Baixada’ viesse – por uma certa contramão dos históricos desejos separacionistas – juntar toda a gente desses lugares num só nome e nalguma identidade agora. (LARA, 2016, p.58-59)

A tese de doutorado de Manoel Simões (2006) mostra como os processos de emancipações municipais na Baixada Fluminense são resultado da reorganização de arranjos econômicos e da composição de forças no jogo político interno à região e no estado do Rio de Janeiro como um todo. Assim como são produzidos, esses recortes geográficos também são produtores de diversas e complexas identidades territoriais, sociais e culturais.

Mapa 1 – Região Metropolitana do Rio de Janeiro.



Legenda: Em destaque vermelho, os treze municípios da Baixada Fluminense.

Fonte: Fundação CEPERJ – Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro, 2011.

Os primeiros municípios emancipados a partir de Nova Iguaçu, na década de 1940, são: Duque de Caxias, São João de Meriti e Nilópolis. Essas quatro cidades formam o centro de referência de pesquisas sobre a região, além de concentrarem os maiores fluxos migratórios das últimas décadas. Durante os anos 1990 ocorre outra leva de emancipações, quando são fundados os municípios de Japeri, Belford Roxo, Queimados e Mesquita. Observa-se pelo mapa acima que, inclusive geograficamente, esses oito municípios possuem uma centralidade na região da Baixada Fluminense.

A partir de 2005, a Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Baixada e Região Metropolitana (SEDEBREM) passa a considerar que a Baixada Fluminense é composta, além dos municípios citados acima, por Paracambi, Guapimirim, Itaguaí, Magé e Seropédica. O conjunto dos 13 municípios concentra o segundo maior volume populacional do estado do Rio de Janeiro, depois da capital, com aproximadamente quatro milhões de habitantes – de acordo com dados do Censo de 2010 do IBGE.

Como é possível, então, juntar os cacos de uma região “estilhaçada” (SIMÕES, 2006) em um só nome e identidade? A partir da pesquisa que realizou em Nova Iguaçu, Jussara Freire (2016) entende que a Baixada Fluminense não é propriamente definida por seus moradores, mas é apontada como um referencial de ação coletiva ampliada. Há um conjunto de experiências singulares vivenciadas por seus moradores que passam a um nível de generalidade, acionando o pertencimento “ser da Baixada” para evidenciar e denunciar determinados problemas públicos “como forma de ancorar reivindicações de movimentos sociais da Baixada e divulgar sentidos de injustiça provocados pela fragmentação de acesso a direitos sociais e de cidadania” (Ibidem, p.33).

Essa é uma atribuição de sentido possível para o pertencimento à região: mobilizando emoções que compõem um quadro de vivências afetivas compartilhadas pelos moradores, relacionadas à indignação, humilhação, tristeza, compaixão e ao desamparo (FREIRE, 2012, p.920). Ao mesmo tempo, esses sentimentos também podem motivar o distanciamento da identificação com a Baixada: os municípios nas extremidades do mapa (Paracambi, Guapimirim, Itaguaí, Magé e Seropédica) com frequência são descolados ou descolam-se do pertencimento baixadense, ainda que inseridos geograficamente na delimitação oficial da região. A fala de um interlocutor da pesquisa de Jussara Freire, que é morador de Nova Iguaçu, é exemplar para pensar essa diferenciação:

Esta história do jeito de ser da Baixada Fluminense, ou você percebe com a sensibilidade ou você não percebe... Magé e Guapimirim e Seropédica e Itaguaí e Paracambi, eles não têm o mesmo ar de Baixada Fluminense, embora os indicadores econômicos e sociais são parecidos, mas o povo de Magé, eles parecem mais com o interior de Minas. De Caxias para cá, Caxias, Belford Roxo, Queimados, Japeri e São

João de Meriti... Isso para mim é o centro nervoso da Baixada Fluminense [...].
(FREIRE; MAMANI, 2012, p.14).

A mesma percepção de descolamento da Baixada é exposta pelo artigo de André Rocha (2013), através do pronunciamento de um representante da prefeitura de Itaguaí que menciona, durante uma reunião, que “nós não temos nada a ver com a Baixada!”. O autor evidencia as estratégias envolvidas no processo de inclusão ou exclusão de um município à região, que geralmente implica os usos políticos e sociais de “ser da Baixada”. Quando, por exemplo, é momento de demandar por recursos ou investimentos, veste-se a camisa baixadense, incluindo as características negativas que denotam problemas sociais; ao passo que quando se deseja construir uma imagem distanciada dos estigmas, há uma recusa do pertencimento à Baixada.

Alguns de meus interlocutores de pesquisa apontam criticamente essa dimensão também vinculada às IES, ou seja, a existência de determinado “carimbo de periferia” que é mais usado para “atrair financiamento, atrair empatia” na realização de pesquisas, do que de fato para construir um compromisso com a realidade social local: “às vezes as pessoas usam as coisas a favor do que quiserem. Aí tem uma hora que ser periferia, ser Baixada, é potência, é bacana, alimenta”, me disse uma professora.

Em outros momentos, ser vinculado à ideia de *periferia* ou *Baixada* é algo que reforça estigmas, “empobrece”, consolidando o que me relataram ser uma “síndrome de vira-lata” e “vitimização”. No caso dos estudantes, pode ser utilizado como estratégia para persuadirem os professores a rebaixarem suas expectativas e exigências – argumentando, por exemplo, que “você não pode querer que eu leia isso [...] porque eu tenho uma escolarização precária, porque eu não escrevo muito bem – como assim você quer que eu faça uma prova escrita?”. No caso de determinados professores, esse tipo de argumento também pode servir como justificativa para a falta de dedicação em adaptar suas práticas pedagógicas à realidade dos estudantes. Como me foi relatado: “é muito mais no sentido de não estimular, porque se entende que é um alunado carente” e não tem condições de acompanhar o curso.

Os estigmas vinculados ao pertencimento periférico podem ter diferentes usos sociais e políticos, inclusive reproduzidos internamente na própria Baixada Fluminense. Uma professora do *campus* Nova Iguaçu da UFRRJ me disse instigar os bolsistas do grupo de pesquisa que coordena a não se acomodarem ao lugar subalternizado onde são constantemente inseridos:

Eu percebi como um projeto em que a maioria dos alunos são cotistas, são de baixa renda, é um PET²⁹ identificado como o mais frágil da universidade, não por acaso. [...] Só que eu falei ‘não!’, primeiro eu provoquei todo mundo: ‘por que vocês se acomodaram nesse lugar? O PET dos pretinhos é o PET mais fraco? Por quê? O PET da Baixada é o mais fraco?’. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

²⁹ Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes da Baixada (PET/Conexões Baixada).

Ao mesmo tempo, ainda que a percepção estigmatizada da Baixada seja utilizada e reproduzida por pessoas que habitam ou circulam na região, há também uma defesa de que apenas aqueles que se identificam com o pertencimento “ser da Baixada” são autorizados a criticá-la. Um professor que é “de fora da Baixada” me relatou essa postura protecionista como “tem aquelas coisas: ‘você não pode falar mal de Caxias porque você não mora aqui, só eu posso falar mal do meu município’”.

Aqueles que pertencem à Baixada também podem reproduzir e transferir determinados estigmas, dos quais a região padece, a outras localidades – construindo os seus próprios *outros*. Isso porque as definições de *periferias*, em relação a determinados *centros*, está sempre em movimento e depende de como os atores sociais as mobilizam (FREIRE & MAMANI, 2012, p.4). Por exemplo, um caso interessante sobre esse tema me foi relatado por uma docente cujos familiares são de Padre Miguel, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro. Eles consideraram absurda a hipótese da professora se mudar para a Baixada para ficar mais próxima do trabalho, justamente devido aos estigmas que rondam a região. Na perspectiva deles “a Baixada era muito violenta, na Baixada tinha AIDS – na Baixada se pegava AIDS!”, ela reforça em tom de espanto crítico.

Tempos depois de ter conversado com seus familiares, a professora me conta ter exibido em uma de suas aulas o documentário “Nunca fui, mas me disseram...”, produzido pelo Cineclube Mate com Angu, em 2007, sobre a percepção dos moradores da zona sul do Rio de Janeiro em relação à Baixada. Ao longo da exibição, enquanto os estudantes da Baixada escutavam as preconceituosas impressões dos protagonistas do filme sobre a região onde moram, a professora relata que percebeu agitação e desconforto de um grupo, que reagiu afirmando que, na verdade, o que estava sendo dito sobre a Baixada Fluminense no filme era um equívoco: “não, professora! Isso daí é lá em Padre Miguel!”. Ao que ela me resume: “então todo mundo tem sua Baixada e seu Padre Miguel, né?”.

Definir a Baixada Fluminense exclusivamente a partir da perspectiva geográfica, da delimitação territorial, não parece dar conta da diversidade de estilos de vida, sociabilidades e pertencimentos identitários que distanciam ou aproximam os municípios, incluindo aspectos característicos da vida rural ou urbana que também produzem diferenciações na região. As cidades que foram inseridas oficialmente em 2005 enquanto Baixada Fluminense, mencionadas anteriormente, são as mais suscetíveis a desvincularem-se ou serem desvinculadas da Baixada.

É o caso de Seropédica, berço do primeiro *campus* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que foi inaugurado em 1947, como veremos melhor no capítulo 2. Professores

do *campus* Nova Iguaçu da mesma universidade chegam a se referir a Seropédica como “Serotexas” porque “realmente parece muito pouco Baixada Fluminense”. Ir ao município quer dizer, para alguns, “se despencar”, “dar a volta ao mundo”, ir a um lugar “sem eira nem beira”, “lento”, o que torna um verdadeiro “problema” e “dor de cabeça” – particularmente por conta do transporte. Como me descreveu uma estudante de Nova Iguaçu: “o ritmo de Seropédica é diferente do nosso. [...] A nossa dinâmica é outra. A gente é rápido, a gente é acelerado, a gente é urbano, é outra lógica, entendeu? [...] A rotina deles é diferente da nossa”.

A percepção de que Seropédica não pertence à Baixada Fluminense parece ser também interna ao município. Como me disse um professor:

Seropédica acha que não é Baixada. Só que Seropédica é Baixada. É um dos treze [municípios], só que eles não se reconhecem. São muito mais capturados por Campo Grande e Itaguaí do que por Nova Iguaçu e Caxias. E é longe fisicamente, né? O transporte é péssimo, é horrível. (Docente do CNIL/IFRJ, situação de entrevista).

Assim como existem os municípios que são da Baixada Fluminense, mas não se reconhecem ou são reconhecidos, há também o contrário: bairros limítrofes do Rio de Janeiro que compartilham identidades e modos de vida com a região. Um professor que entrevistei, morador da Baixada, destacou essa dimensão espacial que abarca redes de troca, interações e fluxos, mais do que a fixidez de fronteiras geográficas:

Onde está a fronteira? Você tá ali em São João [de Meriti] e passa pra Pavuna – Pavuna é Rio! Você tá ali em Nilópolis, mas Olinda e Anchieta são Rio! Então quer dizer, essa questão do território, dessa linha imaginária entre Rio e Baixada, ela foi construída, dando esse diferencial de que quem mora na Baixada era marginal, era pobre. Alguns amigos nossos que foram trabalhar no Rio tinham que esconder o endereço, tinham que dar o endereço de colegas no Rio, de parentes, porque eram objeto de discriminação. Principalmente nos setores de comércio ou então na área social, de clubes, que você chegava e era discriminado pelas pessoas por ser morador da Baixada. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Essa hierarquização social de localidades próximas geograficamente, conferindo maior ou menor *status* e prestígio, não é feita exclusivamente em comparação ao Rio de Janeiro, mas também pode ser produzida dentro da Baixada Fluminense. Por exemplo, o processo emancipatório de alguns municípios oriundos de Nova Iguaçu impactam no sentimento de identificação de seus moradores, de forma que uma estudante da FEBF/UERJ comentou comigo que “alguns alunos não falam que moram em Belford Roxo, que é super recente a emancipação; mas falam que são de Nova Iguaçu, porque isso faz uma diferença enorme entre os municípios”.

Essa “diferença enorme” também diz respeito às segregações e clivagens de poder, inclusive de cunho econômico, que são percebidas internamente às próprias cidades da Baixada Fluminense. Existe, principalmente em Nova Iguaçu e Duque de Caxias, uma elite local cujas condições materiais de vida assemelham-se às classes médias altas do Rio de Janeiro. Devido

ao parque industrial existente em Duque de Caxias, capitaneado pelo polo petroquímico da segunda maior Refinaria da Petrobras (Reduc), o município registra o segundo maior Produto Interno Bruto do estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2017)³⁰. Não se trata, portanto, de uma região homogeneamente pobre ou periférica apenas quando comparada à capital, mas que guarda internamente distâncias sociais significativas.

Por isso é importante a compreensão de que o espaço urbano é socialmente produzido e inserido na lógica do conflito de classes, da dominação e das relações de poder, sendo um reflexo das dinâmicas sociais. Para o autor Flávio Villaça (2011, p.39-40), a descrição “centro *versus* periferia”, inspirada pela teoria dos círculos concêntricos da Escola de Chicago do início do século XX, não permite que se entenda a segregação urbana como a dimensão espacial da exclusão social, com os ricos situando-se “no centro” e os mais pobres “na periferia”. Na perspectiva do autor, a análise por “região da cidade” permite observar não apenas a segregação residencial, mas a segregação dos empregos, do comércio e dos serviços. Essa reflexão também vale para espaços urbanos socialmente marginalizados como a Baixada Fluminense.

Na concepção de Pierre Bourdieu (1993, p.160), “não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais”. Alguns interlocutores desta pesquisa destacaram durante as entrevistas como essas nuances são percebidas na Baixada Fluminense, evidenciando a existência de periferias dentro da própria Baixada. Um professor, ao falar sobre determinada localidade em Nova Iguaçu, se referiu a esta como “periferia da periferia”; outro docente, ao relatar a realização de um projeto de extensão, também indicou essa diferenciação: “a gente vai pra Baixada, mas não para o centro de Nova Iguaçu, a gente vai para a periferia, para Morro Agudo”.

Sobre as distinções em relação à classe social, alguns professores destacam a presença nas instituições, ainda que minoritária, de estudantes que fazem parte da elite local – principalmente nos cursos mais prestigiados, como Direito no IM/UFRRJ: “tem gente com dinheiro aqui também”. Como exemplo dessas diferenciações, um professor da FEBF/UERJ comentou comigo sobre um evento cultural que ele participou em Duque de Caxias que o fez pensar sobre as corporalidades periféricas dentro da própria Baixada, o que envolve dimensões identitárias particularmente relacionadas à sexualidade:

Eles [participantes do evento] ficam ali no bairro Vinte e Cinco de Agosto, com a elite de Caxias... Isso obviamente foi uma afronta, toda uma comunidade periférica vindo

³⁰ O polo petroquímico da Baixada Fluminense não é conhecido apenas pela geração de emprego e renda, mas também por seus impactos ambientais e sociais, que motivaram a criação do Fórum dos Atingidos pela Indústria do Petróleo e Petroquímica nas cercanias da Baía de Guanabara (FAPP-BG), em 2012, como consequência do seminário “50 anos de REDUC: ganhos, perdas e danos”, sediado na FEBF/UERJ, na Câmara Municipal de Duque de Caxias e na Secretaria Municipal de Educação.

ocupar aquele espaço: e indo ocupar aquele espaço de boa, sem violência. Era um espaço de curtidão, de música, de roupa, de comportamento, e que vai demarcando um pouco isso. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Ou seja, ainda que em determinados espaços “ser da Baixada” já indique um enquadramento periférico, existem outros marcadores sociais que potencializam essa dimensão, havendo uma “comunidade periférica” dentro da própria Baixada. Como afirmou o professor, que passou a desenvolver pesquisas sobre gênero e sexualidade no *campus* da UERJ de Duque de Caxias, “ser gay na Zona Sul é totalmente diferente de ser gay em Duque de Caxias ou Belford Roxo”³¹.

1.1.3. Mobilidade e Circulação

Existe uma questão crucial para pensar a Baixada Fluminense e particularmente o acesso ao ensino superior público na região: a mobilidade urbana. Para o urbanista Flávio Villaça (2011, p.49), o controle do tempo de deslocamento é a força mais poderosa que atua sobre a produção do espaço urbano como um todo. É um eficaz controle da população em relação à distribuição de locais de trabalho, serviços, compras, lazer e outras atividades da vida social.

Mais de 85% dos moradores de periferias do Rio de Janeiro se deslocam à capital para trabalhar, levando mais de uma hora nesse trajeto. Dados do SEBRAE sobre a mobilidade urbana indicam que

os trabalhadores moradores dos municípios da Baixada Fluminense, que contam com o sistema de trens urbanos e que, em geral, trabalham na cidade do Rio, apresentam as maiores médias (em minutos) e também os maiores percentuais que passam mais de uma hora no percurso até o trabalho. (SEBRAE, 2013, p.11)

É o chamado “movimento pendular”: mais da metade do emprego de toda a metrópole está concentrado na área entre a Barra da Tijuca e o centro da cidade do Rio de Janeiro³². A situação é ainda mais dramática quando se pensa a circulação por transporte público dentro da própria Baixada Fluminense. “Os municípios da Baixada não são feitos pra se comunicarem”, me disse uma professora que mora na região; outro afirmou que é assim que produzem o isolamento da região: “você tem ônibus pro centro do Rio, mas não tem pro bairro do lado”.

Isso produz um impacto concreto para o morador da Baixada que deseja acessar o ensino superior na região, mas em outro município. Ambos professores mencionados acima deram

³¹ Essa questão é pontuada por diversos coletivos e movimentos LGBT+ das periferias e favelas, como o Baphos Periféricos da Baixada Fluminense, que destacam a potencialização de demarcações identitárias ao afirmarem-se não apenas como “bichas”, mas também “pretas” e/ou “periféricas”.

³² Dados de 2015 do Mapa da Desigualdade organizado pela Casa Fluminense.

exatamente o mesmo relato: é mais fácil para um estudante morador de Caxias ou Nova Iguaçu ir para o Rio de Janeiro do que se deslocar de uma cidade para outra dentro da Baixada. Uma estudante que é moradora de São João de Meriti me contou como foi seu processo de escolha para estudar na UERJ de Caxias:

Eu escolhi a FEBF porque pensei ‘ah, é mais perto... É tranquilo de chegar’. Mas depois eu percebi que não tem muita diferença [para o Maracanã], porque a mobilidade é horrível, é muito ruim. Esse ônibus que eu pego, o ponto final é mais perto lá de casa. ‘Perto’ né: eu ando uns 20-25 minutos até o ponto final. Então depois eu vi que não fazia a menor diferença [ir pro Maracanã], eu podia ir por São João [de Meriti], pegar o metrô [na Pavuna]... Agora o meu irmão comprou uma moto e às vezes ele me traz, e são 10 minutos! Mas o ônibus dá uma volta, vai no centro de Caxias e demora 50 minutos pra chegar. (Discente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

A proximidade física não significa facilidade de deslocamento dada a precariedade do sistema de transportes, construído para levar a massa de trabalhadores da Baixada Fluminense ao Rio de Janeiro através da linha férrea. O sistema de trens atende 11 dos 13 municípios da Baixada Fluminense (com exceção de Itaguaí e Seropédica), mas não é possível realizar baldeação entre os ramais na Baixada – é necessário se deslocar até o Rio de Janeiro, principalmente até a estação Maracanã, para ir de trem de Nova Iguaçu para Caxias, por exemplo. Com exceção de Magé e Guapimirim, cujos ramais acessam Duque de Caxias, os demais municípios da Baixada apenas se comunicam pela linha férrea quando pertencem ao mesmo ramal: 1) Nilópolis, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados, Japeri e Paracambi; 2) São João de Meriti e Belford Roxo; 3) Duque de Caxias com conexão a Magé e Guapiririm.

Dada a desigual distribuição de serviços (lazer, cultura, educação, saúde, trabalho) na região, é muito frequente o constante trânsito dos moradores da Baixada entre os municípios, apesar da precariedade no deslocamento por transporte público. Evidente que não é apenas a distribuição de serviços que justifica essa circulação pela Baixada, mas fatores também afetivos, familiares, que ajudam a entender inclusive a sensação de pertencimento à região como um todo, e não apenas ao município em que a pessoa nasceu ou foi criada.

Os percursos de meus interlocutores de pesquisa, estudantes e professores que atuam na Baixada, ilustram essa dimensão: um professor que entrevistei, por exemplo, nasceu em Duque de Caxias, cresceu em Belford Roxo, estudou durante a escola básica em Nova Iguaçu e São João de Meriti, voltou à Duque de Caxias para realizar a graduação e trabalhou enquanto docente e pesquisador em outros municípios da Baixada, como Japeri e Magé. Outro docente morou em Belford Roxo e Nova Iguaçu, além de ter percorrido intensamente diversos municípios da Baixada com um projeto de comunicação popular que participava na juventude.

Uma mestranda da FEBF/UERJ, à época que entrevistei, me relatou como foi o processo de fazer graduação na PUC-Rio (na Gávea, zona sul do Rio), compartilhando a dificuldade de se deslocar diariamente à universidade desde a Baixada. Para descrever sua rotina, ela frisou que “estava em Caxias” quando foi aprovada no vestibular. A utilização do verbo *estar* é interessante para pensar o percurso de uma jovem que nasceu em Belford Roxo, cresceu em Caxias, fez pré-vestibular em São João de Meriti, estudou na Gávea, trabalhou e morou em cinco diferentes bairros do Rio para ficar mais próxima dos estudos. “De volta para a minha terra” define o marco que foi a aprovação no mestrado da FEBF/UERJ, com o retorno à cidade que ela considera, de brincadeira, ser seu “país” (dadas as particularidades identitárias), conseguindo finalmente concentrar estudo, trabalho e família em um mesmo lugar: “[atualmente] tudo meu é em Caxias, então estou de domingo a domingo aqui”.

1.2 Educação na Baixada Fluminense

O pertencimento à Baixada Fluminense, refletido na intensa circulação de seus moradores pela região, também produz significados mais complexos à existência de instituições de ensino superior público no território. As justificativas para a expansão do ensino pautadas na ideia da educação superior pública enquanto um direito social, tendo de ser capilarizada aos espaços periféricos, é o que fundamenta, em grande medida, as demandas por maior igualdade no acesso ao ensino superior, ocupando há décadas o centro de preocupações do movimento negro, por exemplo.

No entanto, pude observar através da pesquisa que a construção dessas instituições de ensino na Baixada Fluminense extrapola essa dimensão e não deve ser entendida como a mera instalação de um prédio público que vem a funcionar como universidade na localidade. Tal como um corpo que ali se cria, é também construída uma dimensão de identificação e reconhecimento com o território que merece ser melhor compreendida. Como mencionou um professor durante entrevista: “A FEBF está encravada efetivamente na Baixada. De certa forma há um reconhecimento, uma identificação da FEBF com a Baixada Fluminense”.

De acordo com o docente, acessar o ensino superior na FEBF/UERJ, e não em outra universidade pública fora da Baixada, teria diferença para os estudantes justamente pelo reconhecimento e identificação “de serem moradores, de terem nascido em grande parte na Baixada, de serem ali de Nova Iguaçu; de terem o reconhecimento disso e não abrirem mão

dessas identidades”. Quando houve, em 2014, o debate de transferirem o curso de bacharelado em Produção Cultural do Instituto Federal do Rio de Janeiro em Nilópolis para o Centro de Artes Calouste Gulbenkian (localizado na Praça Onze, centro do Rio), houve grande mobilização e resistência dos estudantes.

Nenhum desses discentes perderia sua vaga com a transferência do curso, mas como me disse um docente do instituto, é uma questão “de entender a importância do projeto na Baixada Fluminense. [...] Então teve uma luta de permanecer na Baixada, de não ser mais um no centro do Rio”. O reconhecimento também extrapola o local e passa a atrair, inclusive, pessoas “de fora” da Baixada: “tem um reconhecimento dos alunos, tem um reconhecimento do chamado mercado e tem um reconhecimento de outros cursos de que a gente está indo num caminho interessante”.

A presença dessas instituições na Baixada produz um “movimento pendular” contrário daquele histórico deslocamento de trabalhadores para o Rio de Janeiro. Possibilita que estudantes que moram no Rio, principalmente nas zonas norte e oeste, em menor escala da zona sul ou de outros estados, desloquem-se à Baixada para estudar. Permite também o fluxo de “grandes figuras do cenário acadêmico”, personalidades intelectuais e autoridades políticas no território: “Ora, quando é que um Ministro da área de Educação estaria aqui na Baixada participando de um encontro com a gente?”, me questionou um professor do IM/UFRRJ. Driblando os estigmas, a contagem de corpos passa a ser realizada a partir de listas de presenças de uma juventude viva e ativa, nas assembleias e encontros estudantis.

1.2.1 Ensino Superior: demandas e disputas

As opções para continuação dos estudos em instituições públicas para os jovens que concluem o ensino médio na Baixada Fluminense não são diversas. As principais ofertas de cursos de graduação em IES públicas atualmente concentram-se em sete municípios: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis, Mesquita, Paracambi, São João de Meriti e Seropédica, tendo a maioria dos cursos sido criada a partir de 2003³³. Em Belford Roxo e São João de

³³ Duque de Caxias: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (*campus* Xerém) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ); Nova Iguaçu: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) – em parceria institucional, sem sede própria; Nilópolis e Mesquita: Instituto Federal de

Meriti foram implementados *campi* do IFRJ recentemente, com projetos de cursos de graduação em andamento, mas ainda não efetivados. Em 2004, havia poucos cursos de graduação presenciais ofertados por instituições públicas na Baixada Fluminense, como verificado na tabela abaixo.

Tabela 1 – Cursos de graduação presenciais ofertados na Baixada Fluminense.

Municípios*	Faculdade e Centro Universitário		Universidade			CEFET / IFET	Total de Cursos
	Federal e Estadual	Privado	Federal	Estadual	Privado	Federal	
Duque de Caxias	0	7	0	4	30	0	41
Nova Iguaçu	0	3	2	0	31	1	37
São João de Meriti	0	0	1	0	23	0	24
Belford Roxo	0	13	0	0	0	0	13
Nilópolis	0	5	0	0	0	4	9
Queimados	0	0	0	0	6	0	6
<i>Total</i>	0	28	3	4	90	5	130

Fonte: SOUZA & SOUZA, 2015. Dados MEC/INEP, 2004.

As instituições pesquisadas nesta tese condensam os principais momentos de expansão do ensino superior público na Baixada Fluminense e possuem as marcas de duas décadas de lutas pela educação pública na região: a FEBF/UERJ, com o pioneirismo de sua consolidação enquanto *campus* nos anos 1990; o IM/UFRRJ, como símbolo da luta por uma universidade federal na Baixada Fluminense nos anos 2000; e o CNIL/IFRJ, representando a expansão da Rede Federal de Ensino Superior nos anos 2010. A história de transformações do ensino superior público no Brasil é também a história dessas três instituições, como veremos melhor no capítulo 2.

O cenário de expansão e maior consolidação da educação superior pública na Baixada Fluminense é, portanto, recente. Nos anos 1980, a realidade para quem desejava ingressar na universidade e morava na Baixada era ainda mais limitada, como nos lembra um professor entrevistado:

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ); Paracambi: além do IFRJ, Instituto Superior de Tecnológico (IST) da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec); São João de Meriti: Universidade Federal Fluminense (UFF) – em parceria institucional, sem sede própria; Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Eu sou fruto dessa coisa: de que já éramos pobres e tínhamos dificuldade de mobilidade, aí tínhamos que pegar o trem pra fazer curso superior no Rio de Janeiro ou em outros lugares fora do estado que você conseguisse vaga. O que coloca um sacrifício muito grande pra juventude e pros adultos da Baixada que desejam estudar. As faculdades privadas, a maioria surgiu na época da ditadura com a expansão do ensino superior, que depois vão se tornar as primeiras universidades da Baixada. Mas em termos de ensino público não tinha, então era uma demanda dos movimentos sociais. Eu me lembro que na época do movimento pró-participação popular da Constituinte, em 1987, uma das demandas dos vários encontros que a gente fazia era a questão da educação superior pública na Baixada. Era uma demanda específica. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

As faculdades privadas acabavam atendendo um público trabalhador da região que não podia frequentar cursos diurnos ou distantes do local de moradia. Foi o caso de um professor do IM/UFRRJ, morador da Baixada que já trabalhava com comunicação popular, mas relata necessitar do diploma universitário para alçar outros voos: “eu sempre trabalhei durante o dia e não tinha como ir pra uma universidade pública. Até a UERJ [de Caxias] era difícil pra mim na época e eu falei: ‘bom, é por aqui [em Nova Iguaçu] mesmo então’, porque eu vi uma possibilidade de eu continuar fazendo as minhas coisas, então ia facilitar”.

A rede privada é um ator fundamental na correlação de forças do ensino superior na Baixada, sendo controlada majoritariamente por tradicionais famílias locais que também possuem atuação político-partidária e se consolidaram no campo educacional principalmente durante a ditadura militar. Outro docente reforça, durante entrevista a mim, essa dimensão:

A luta pelo ensino superior sempre foi uma disputa acirrada, um jogo de interesses muito grande. Porque você tem nos anos 1970 uma expansão do ensino superior privado como orientação política da ditadura militar. Se você fizer uma análise das faculdades privadas que existem hoje na Baixada Fluminense, todas elas têm 40, 50 anos. [...] Então você tinha um *cinturão de defesa do ensino privado* na Baixada Fluminense e o impedimento de expansão [da rede pública]. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

O contexto após a ditadura militar é de plena efervescência política na Baixada e favorece a construção de um “cinturão de resistência” do ensino superior público. Os dois mandatos de Leonel Brizola como governador do Rio de Janeiro pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), entre 1983-1987 e 1991-1994, somados ao fortalecimento de movimentos sociais (que pautavam questões referentes a classe, raça, cultura e educação) motivado pelo contexto da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, impactaram os rumos eleitorais dos governos municipais do Rio de Janeiro nos anos noventa. Algumas prefeituras do campo político à esquerda passaram a ser eleitas na Baixada, onde até então predominavam os

interventores ou a eleição de membros das importantes famílias locais filiados a partidos de centro-direita³⁴.

Desde meados dos anos 1980, então, há uma guinada significativa na Baixada Fluminense para “erguer e preservar os *lugares de memória*” da região, o que envolve a construção de “museus, centros de memória e institutos históricos” (ENNE, 2002, p.135, grifos da autora). Esse processo, como destaca a pesquisadora Ana Lucia Enne (Ibidem, p.139), tem a memória como “fator fundamental para a construção de pertencimentos sociais” que visam contestar as representações estigmatizantes e contribuir para o resgate da autoestima da Baixada e sua população.

A partir dos anos 1990 há uma expansão e complexificação da rede em defesa da educação, cultura, história e memória da Baixada, que envolve professores, estudantes, pesquisadores, movimentos sociais, grupos políticos e religiosos (ENNE, 2002, p.140). A institucionalização de alguns espaços é um reflexo desse cenário: como, por exemplo, o Instituto de Pesquisa e Análises Históricas da Baixada Fluminense (IPAHB), os Institutos Históricos de São João de Meriti, Nova Iguaçu e Duque de Caxias, a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e o Museu Histórico de Nilópolis.

Essa rede de atores sociais que circulam por essas instituições é importante na mobilização pela expansão da educação superior pública na região, tendo destaque a atuação estudantil em defesa da FEBF/UERJ no fim dos anos 1980 e os movimentos de educação popular. Uma das demandas pautadas desde décadas anteriores, mas que ganha corpo no início dos anos 2000, é a campanha pela criação de uma universidade federal na Baixada Fluminense³⁵, apoiada por movimentos sociais, pela igreja católica, sindicatos trabalhistas, políticos locais, organizações não-governamentais e reitores de instituições federais atuantes na Baixada Fluminense, como Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

³⁴ É importante mencionar que nem todas as implementações de instituições públicas na Baixada foram capitaneadas por políticos do espectro progressista. Foi informada durante uma entrevista que a antiga Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ), criada nos anos 1990 em Nilópolis, é um exemplo de negociação articulada com o governo federal pelo então deputado Simão Sessim, que foi prefeito de Nilópolis entre 1973-1977 e é primo do patrono da Beija-Flor de Nilópolis Anísio Abraão David. Sessim cumpriu dez mandatos enquanto deputado federal pelo Rio de Janeiro e seu filho, Sérgio Sessim, foi eleito prefeito de Nilópolis em 2008. Em 2019, após perder a disputa eleitoral, Sessim foi nomeado, aos 83 anos, representante do governo de Wilson Witzel (Partido Social Cristão – PSC) em Brasília.

³⁵ Seropédica, município que sedia a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro desde a década de 1940, só é considerado oficialmente como parte da Baixada Fluminense a partir de 2005. E, ainda assim, com as devidas ressalvas no pertencimento à região que destacamos na seção 1.1.

Figura 1 – Campanha pela criação de universidade federal na Baixada Fluminense em 2003.



Legenda: Em destaque na foto, de terno, o vereador Carlos Ferreira (Partido dos Trabalhadores).
Fonte: CEDIM/IM/UFRRJ.

Em 2003 é organizada uma campanha, iniciativa da Câmara Municipal de Nova Iguaçu através do mandato do vereador Carlos Ferreira (Partido dos Trabalhadores), conhecido como Ferreirinha, quando foram coletadas mais de cem mil assinaturas em um abaixo-assinado enviado ao Ministério de Educação. Em 2004, é apresentado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 4104/04 para criação da Universidade Federal da Baixada Fluminense (UNIBAF), em Nova Iguaçu. Consta na justificativa do autor do projeto, o deputado federal Dr. Heleno (Partido Progressista), o fato de que a Baixada Fluminense é a maior região metropolitana do país, e “há muito vem sendo reclamada a criação de um polo educacional de ensino superior na região”³⁶. A proposta foi encaminhada ao exame das comissões técnicas e terminou por não ser efetivada.

O caso da UNIFAB é interessante para refletirmos sobre como a expansão do ensino superior público na região não é resultado apenas de pressão popular ou da elaboração de projetos com objetivo de democratizar o acesso à educação, mas é principalmente objeto de

³⁶ Texto do Projeto de Lei 4104/04 disponível na página da Câmara dos Deputados: <<http://www2.camara.leg.br/agencia/noticias/55276.html>> (Acesso em 10/12/2019)

disputas e negociações políticas que envolve determinados arranjos e capitais. De acordo com meus interlocutores de pesquisa, as tentativas de criação de universidades públicas na Baixada que foram realizadas “na canetada” fracassaram. Ou seja, foram ações articuladas por parlamentares sem efetivo debate público, como a proposta da Universidade Estadual da Baixada Fluminense ou da Universidade Municipal de Caxias.

São iniciativas que têm muito mais um efeito imediato, político, na hora, mas você não tem depois o desenvolvimento da implementação dessa política. Porque isso significa o que: comprometimento, financiamento. E quem controla o financiamento da educação superior no Brasil são as instituições privadas. Elas estão tomando conta, dizendo ‘aqui vocês não podem investir mais’. E eu tenho certeza que muitas dessas iniciativas, que são iniciativas isoladas e de caráter pessoal, elas não vão pra frente por conta também dos interesses privados. Eles são presentes [nos debates], são lobistas, são profissionais, os caras vivem para isso nos conselhos estaduais de educação. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Diferente de faculdades pertencentes a grandes grupos de educação privada, que são mais flexíveis aos interesses do mercado, aquelas que são vinculadas às famílias tradicionais da Baixada possuem um poderoso enraizamento local que produz um “processo permanente de disputa silenciosa” entre as instituições públicas e a rede privada: “a gente sabe muito bem que nós estamos cercados aqui”. Existem rumores, inclusive, de que empresários da rede privada criam empecilhos para que empresas de ônibus não identifiquem em seus letreiros a existência de universidades públicas na região, intensificando a falta de informação sobre essas instituições, o que é um problema persistente.

Estudantes da FEBF/UERJ também me relataram ter recebido e-mails direcionados especificamente a eles com promoções nas mensalidades de cursos durante a pior crise da história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que impactou em um longo período de greve. A FEBF teve uma significativa evasão de estudantes nesse momento, com relatos de efetivamente alguns terem ido concluir seus cursos nas instituições privadas. Após retornar a certa estabilidade, a FEBF/UERJ tem investido na divulgação de seus cursos e realizado parcerias com governos municipais da Baixada para recuperar o quantitativo de estudantes que já teve – e nesse momento, há relatos de que algumas faculdades têm criado dificuldades na liberação de documentos de seus estudantes interessados na transferência externa: “as privadas daqui ficavam segurando os documentos dos candidatos que queriam sair de lá pra cá, porque realmente aparecia muita gente que estava nas universidades privadas porque não sabia que a FEBF existia”, me disse uma professora.

Mas há brechas interessantes construídas por dentro das instituições privadas, principalmente a partir de profissionais que trabalham nessas faculdades e seus estudantes. Destaco a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (atual Fundação

Educacional de Duque de Caxias - FEUDUC), que possui o curso de História mais antigo da região e vem passando por uma grave crise financeira nos últimos anos. Criada em 1968, no auge da ditadura militar, a FEUDUC acabou concentrando pesquisadores de referência para a Baixada Fluminense que participaram da criação do Centro de Memória, Pesquisa e Documentação da História da Baixada Fluminense (CEMPDOCH) e da Associação de Professores e Pesquisadores de História da Baixada Fluminense (APPH-Clio).

A instituição possui importante papel na formação de “pesquisadores para estudar a região”, contribuindo para “valorizar o povo da Baixada” (ENNE, 2002, p.206). Um professor entrevistado que se formou pela FEUDUC relatou o início do projeto de um docente que estimulava os estudantes a fazerem “monografias de bairro”:

Você fazia a história de um bairro de Caxias – não podia ser de qualquer município porque ele concentrava [em Caxias]. Aí eu fiz no bairro do Pilar e aquilo me deu um gosto pela pesquisa e vi que ‘ah, isso daqui é legal, vou pesquisar a história da Baixada, a minha história’. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Estudantes formados em História pela instituição passaram a ingressar enquanto docentes na faculdade, formando um sólido grupo de jovens pesquisadores moradores da Baixada e interessados em sua história. Esse é um marco que mudou o perfil da instituição e que parece permanecer desde os anos 1990, produzindo um legado de pesquisas acadêmicas sobre a Baixada através de seus cursos de graduação e pós-graduação. Evidente que essa não é uma característica exclusiva da FEUDUC, e que existem docentes e discentes engajados na produção de reflexão crítica sobre a Baixada em outras instituições privadas – assim como esse não é um perfil generalizável a toda comunidade acadêmica das instituições públicas, como veremos adiante.

Cabe ponderar também que ainda que se fale em resistência das universidades públicas enquanto instituições que lutam pela sobrevivência frente ao monopólio das faculdades privadas, do ponto de vista das condições de trabalho e de vida, um professor que entrevistei destacou como os profissionais das faculdades particulares estão em desvantagem³⁷. Em sua perspectiva, as condições materiais similares entre professores e alunos, ambos majoritariamente da Baixada Fluminense, implica na produção de uma maior solidariedade na comunidade acadêmica e conseqüente compromisso, pois se compreende a realidade social dos estudantes: “professor da faculdade particular tá trabalhando no Estado o dia inteiro e à noite

³⁷ É importante destacar a realidade também precária do trabalho docente em muitas universidades públicas pelo Brasil, principalmente nas descentralizadas, que acumulam contratos temporários. A perspectiva que temos atualmente é de cada vez menos concursos públicos e reajustes salariais.

vai ganhar um dinheiro extra lá, e ainda tem que fazer pesquisa, tem que corrigir trabalho de aluno [...]”.

De todo modo, a perspectiva de “luta de resistência diária” da universidade pública na Baixada, que alguns professores ressaltam, deve ser compreendida no sentido de que, enquanto um direito social, a educação pública não deveria ter que lutar para resistir, mas simplesmente ser garantida à população. Principalmente em um cenário que é particularmente preocupante, como o da Baixada Fluminense: em cinco cidades da região, mais de 50% da população com mais de 10 anos não tem instrução ou não completou o ensino fundamental. A cidade de Japeri lidera esse quadro, seguida de Guapimirim, Queimados, Belford Roxo e Magé. O município de Nilópolis é o que possui melhores resultados, ainda que com 35,19% da população no estágio educacional mencionado acima (IBGE, 2010).

1.2.2 Movimentos de Educação Popular: os cursos pré-vestibulares

Preocupados com a qualidade da educação básica na Baixada Fluminense e com o baixo percentual de estudantes negros no ensino superior, é criado em São João de Meriti o primeiro pré-vestibular especificamente para negros e carentes, o PVNC, em 1993. O curso preparatório foi construído em diálogo com outras experiências que vinham sendo desenvolvidas desde meados dos anos 1980, como as ações da Pastoral do Negro, em São Paulo, e o curso pré-vestibular criado pela Cooperativa Steve Biko, em Salvador.

No Rio de Janeiro, as experiências anteriores ao PVNC foram o Curso Pré-Vestibular da Associação dos Funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro (atual SINTUFRJ), criado em 1986 para preparar trabalhadores para o vestibular; e o curso comunitário Mangueira Vestibulares, criado em 1992 para atender aos estudantes do Morro da Mangueira, na zona norte da capital. Fundado na Igreja da Matriz de São João, o PVNC foi construído a partir de mobilizações de setores da pastoral católica na Baixada Fluminense. Esse é um contexto em que movimentos eclesiais tinham um importante papel nas mobilizações sociais que estavam sendo construídas, como me relatou um professor:

Uma coisa muito interessante na Baixada Fluminense são movimentos que vêm da Igreja. Você tem na Baixada duas dioceses que são estratégicas, e que na verdade vão alimentar o movimento social na Baixada Fluminense, que é a Diocese do Dom Adriano Hipólito, em Nova Iguaçu, e a Diocese aqui de Caxias, do Dom Mauro Morelli. Eles eram considerados, junto com o bispo Waldyr Calheiros, de Volta Redonda, os ‘bispos vermelhos’. Por conta das comunidades eclesiais de base e da

teologia da libertação, a Igreja começa a preparar quadros para os partidos políticos, para os movimentos culturais e para as organizações de bairro, sindicatos... Então você tem quadros que a Igreja preparou e isso está muito presente na Baixada nos anos 1980, é algo marcado na Educação. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

O núcleo organizador do PVNC em São João de Meriti articulou parcerias com o Colégio Fluminense que cedeu salas para a realização das atividades, conseguiu isenção nas taxas de inscrição do vestibular para universidades públicas e negociou bolsas de estudos com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) para os estudantes do curso aprovados no processo seletivo da instituição. A partir do ano seguinte, em 1994, houve a expansão de núcleos do curso e a diversificação de atividades e parceiras, fortalecendo a proposta de preparar estudantes negros e pobres ao vestibular como forma de construir a luta antirracista.

A partir dos anos 2000 há uma disseminação de cursos preparatórios ao vestibular no Brasil: há registros, nos documentos do PVNC, de que havia mais de dois mil pré-vestibulares comunitários no país entre 2005 e 2008, organizados por diferentes frentes. Esses cursos são fundamentais na preparação educacional, informativa, emocional e política de muitos estudantes que acessam o ensino superior público na Baixada Fluminense – ou que são da Baixada, mas ingressam em universidades do Rio de Janeiro. É o caso de uma estudante de mestrado da FEBF/UERJ que entrevistei, que frequentou o precursor PVNC de São de Meriti no fim dos anos 1990 e conseguiu acessar o curso de História da PUC-Rio em 2000³⁸.

Os vínculos e frutos gerados pelo PVNC permanecem para além da aprovação no processo seletivo. A rede de solidariedade formada por estudantes do PVNC na PUC-Rio, todos moradores da Baixada, é descrita pela estudante como fundamental para a permanência universitária. Inclusive permitindo uma experiência, em uma universidade privada na zona sul do Rio de Janeiro, que fosse menos violenta simbolicamente: “eu não tinha problema de falar de onde eu vinha, pelo contrário, eu gostava de falar ‘eu venho da Baixada, sou da Baixada’”.

Apesar da possibilidade de pleitear algumas bolsas de permanência (alimentação, passagem, xerox, aluguel) oferecidas pela PUC-Rio aos estudantes do PVNC, a manutenção da rotina de deslocamento da Baixada para a Gávea se tornou insustentável pelo tempo e pelo custo, de acordo com a estudante. Foi quando, depois de alguns meses, ela e mais quatro jovens oriundas no PVNC passaram a dividir um apartamento conjugado na Lapa, no centro do Rio de

³⁸ Os vínculos da Pontifícia Universidade Católica com a rede eclesial da Baixada Fluminense são fortes. Há, inclusive, uma unidade da PUC-Rio em Duque de Caxias, onde são oferecidos cursos de especialização (todos pagos) e projetos populares, como de alfabetização de adultos. Alguns interlocutores dessa pesquisa atuaram ou atuam como docentes também no polo Caxias da PUC-Rio.

Janeiro. Foram quatro anos e meio em que cinco universitárias dividiram um apartamento de um cômodo para manter seus estudos na zona sul do Rio. Ainda assim, foi necessário que a estudante trabalhasse como funcionária do caixa de uma farmácia em Ipanema, de 15h às 23h, para arcar com os custos de vida.

Os pré-vestibulares sociais, comunitários, populares ou para negros e carentes, ainda que possuam formas de organização e estruturas pedagógicas diversas, têm como característica comum a proposta de formação crítica dos estudantes, exercendo “uma função política ao denunciar a discriminação racial e desigualdades escolares e sociais” (ZAGO, 2008, p.159), para além da preparação mais conteudista para o vestibular. Como a historiadora entrevistada formada pela PUC-Rio me relatou, “essa articulação do PVNC possibilitou muita gente ter um acesso [ao ensino superior], e um acesso com um pouco mais de ação, de articulação política, porque eles mantinham os encontros”.

É o exemplo do eixo curricular “Cultura e Cidadania”, prática pedagógica presente desde a origem do PVNC dedicada à “formação de uma consciência crítica frente aos problemas políticos, sociais e de discriminação racial no país” (ZAGO, 2008, p.152). Como destaca Andréia Salvador (2008, p.64) em sua tese de doutorado, são iniciativas de educação popular que foram construídas no escopo dos “novos movimentos sociais” (GOHN, 2004, p.22), principalmente no contexto da redemocratização em meados dos anos 1980, uma vez que pautam o reconhecimento de direitos sociais e culturais relacionados a raça, gênero, sexualidade, meio ambiente, segurança, direitos humanos e etc., além da dimensão de classe. De acordo com Salvador (2008, p.67), o PVNC é uma importante representação dos novos movimentos sociais porque privilegia em suas ações a “consciência dos cidadãos pobres e negros do direito a ter direito”, além de oferecer instrumentos para a efetivação do acesso à educação pública universitária.

Na Baixada Fluminense estão 11 dos 21 núcleos do PVNC existentes no estado do Rio de Janeiro, e a região também concentra diversos outros preparatórios gratuitos organizados por movimentos sociais, universidades, coletivos estudantis, organizações não-governamentais (ONGs) e instituições públicas. Algumas iniciativas contam com a parceria de instituições religiosas, que cedem paróquias e igrejas para realização das atividades. Para citar alguns exemplos, existem 08 núcleos preparatórios comunitários na Baixada Fluminense vinculados à Educafro Rio (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes), instituição engajada também desde os anos 1980 na defesa das cotas raciais e no acesso à educação superior de qualidade para negros e pobres.

O Pré-Vestibular Social (PVS) do CEDERJ, do governo do estado do Rio, foi criado em 2003 e possui relevância na educação popular da Baixada Fluminense por estar presente em 10 de seus municípios. Existem também iniciativas gratuitas na região como o pré-vestibular popular +Nós do coletivo RUA, em Duque de Caxias, Nilópolis e São João de Meriti; os cursinhos populares pré-universitários da Rede Emancipa, em Belford Roxo e Nova Iguaçu; o pré-vestibular comunitário do Fórum Grita Baixada em parceria com a Uneafro Brasil, em Belford Roxo; além de outras diversas iniciativas, como o PVCM – Pré-Vestibular Comunitário Mesquita. Em Nova Iguaçu são oferecidos o pré-vestibular social Santa Eugênia, o Pré-Enem do SESI, além de iniciativas da própria prefeitura deste município – como o Preparatório Social Monteiro Lobato e a parceria que existia³⁹ com a UFRJ através do projeto de extensão Pré-Universitário (CPV).

A crescente criação de cursos de graduação em instituições públicas na Baixada Fluminense têm fomentado o fortalecimento dessas iniciativas. São muitos os estudantes que acessam o ensino superior público devido ao pré-vestibular comunitário/social/popular e retornam enquanto docentes ou coordenadores, podendo inclusive utilizar a estrutura institucional dessas universidades na Baixada para desenvolver projetos desse cunho⁴⁰. Estudantes da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ, em Caxias, criaram recentemente, em parceria com a direção e o corpo docente, o projeto de pré-vestibular social “Universidade de Portas Abertas para o Futuro”.

Mas os estudantes não se limitam ao espaço universitário que frequentam, pelo contrário. Como me confirmou uma professora da FEBF/UERJ, “os alunos daqui fazem pré-vestibulares em outros lugares. Eu fui um dia dar uma palestra sobre a Baixada em um pré-vestibular que tem um aluno daqui coordenando, no Imbariê [bairro de Caxias]”. Uma pedagoga formada pela FEBF/UERJ me contou ter se descoberto professora atuando em um PVNC em Santa Cruz da Serra, um bairro de Duque de Caxias já próximo ao município de Petrópolis, na Serra dos Órgãos do Rio de Janeiro. Os pré-vestibulares são, inclusive, uma importante forma de divulgação da existência das IES públicas na Baixada:

O PINBA [Programa Integrado de Pesquisas e Cooperação Técnica na Baixada Fluminense] vai receber dois pré-vestibulares que querem vir na FEBF. Em um deles, o coordenador comentou que quer trazer os alunos aqui porque eles não querem fazer vestibular pra UERJ, porque têm medo da crise. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

³⁹ Não encontrei informações atualizadas, em maio de 2019, sobre a realização do programa.

⁴⁰ São projetos de extensão universitária que podem ser inviabilizados, inclusive, em contextos de crise, contingenciamento ou corte de recursos.

No Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, em Nova Iguaçu, existe o Curso “Pré-Enem Ethos – Educação Pública e Transformação Social na Baixada Fluminense”, desde 2015. Com turmas à tarde e à noite, o curso visa atender, prioritariamente, estudantes, trabalhadores, adolescentes e adultos egressos da rede pública de ensino, moradores da Baixada Fluminense, com renda bruta familiar de até três salários mínimos. O desenvolvimento do projeto envolve toda a comunidade acadêmica do IM/UFRRJ: estudantes de graduação na organização pedagógica e monitoria das disciplinas curriculares do curso; técnicos e professores auxiliando diretamente os alunos-monitores no desenvolvimento das diversas atividades pedagógicas, como na elaboração de materiais didáticos, programas de disciplinas e planos de aula.

De acordo com a coordenação pedagógica do curso, desenvolvê-lo faz parte da função social da universidade pública:

Enquanto projeto pedagógico que amplia as relações horizontais entre a universidade e a sociedade civil, o curso Pré-Enem da UFRRJ, campus Nova Iguaçu, aspira contribuir para a construção de um novo Éthos social, isto é, um outro modo de ser da sociedade da nossa época, valorizando e reforçando o caráter público das instituições federais de ensino e promovendo a formação de cidadãos que assumam uma postura crescentemente reflexiva e crítica em relação ao mundo⁴¹.

1.3 Expansão da educação superior pública no Brasil

As Universidades (FEBF/UERJ e IM/UFRRJ) e o Instituto Federal (IFRJ/ CNIL) que compuseram o principal campo desta tese fazem parte da nova fase de descentralização da rede pública de ensino superior brasileira para as periferias urbanas e o interior do país, caracterizada pela expansão de instituições, ampliação de vagas na graduação e pós-graduação e pelas políticas de ações afirmativas. É relevante contextualizar, portanto, essas instituições localizadas na Baixada Fluminense em um cenário mais amplo de transformações que têm acontecido no Brasil, porque diversas questões suscitadas ao longo da tese não são específicas à Baixada, mas dialogam com outras experiências universitárias que vêm se desenvolvendo.

Os movimentos de reformas da educação superior no Brasil, com transformações e expansão do sistema de ensino, atravessaram diversas fases ao longo das últimas décadas. Os anos 1950 e 1960 foram marcados por debates e manifestações a respeito da “democratização

⁴¹ Texto retirado da página da Pró-Reitoria de Extensão da UFRRJ, disponível em: <<https://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-extensao/pre-enem-nova-iguacu/>> (Acesso em 05/05/2019)

da educação superior” (MICHELOTTO, COELHO & ZAINKO, 2006, p.181), como abordam os ensaios críticos de Florestan Fernandes (1975) reunidos no livro “Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?”. Após vivenciar certo impulso de expansão ao longo da ditadura militar, a partir da reforma universitária de 1968, houve um momento de estagnação dos investimentos públicos no ensino superior nos anos 1980, justificado principalmente pela crise econômica que atingiu o país. O crescimento das instituições, dos cursos e das vagas é retomado de forma significativa de 1996 em diante, quando ocorre a regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Base.

Os dados abaixo evidenciam essa evolução de matrículas no ensino superior, chamando a atenção para o modelo de expansão guiado pela iniciativa privada, algo que é intensificado ao longo dos governos militares e predomina até os dias de hoje (como discutimos anteriormente). Apesar do importante crescimento de matrículas na rede pública, o setor privado de educação superior ainda lidera a oferta de instituições (87%), cursos (66%) e vagas (90%) no ensino superior brasileiro, possuindo 72% do total de matrículas e configurando-se como um dos mercados mais rentáveis de capital financeiro (INEP, 2014).

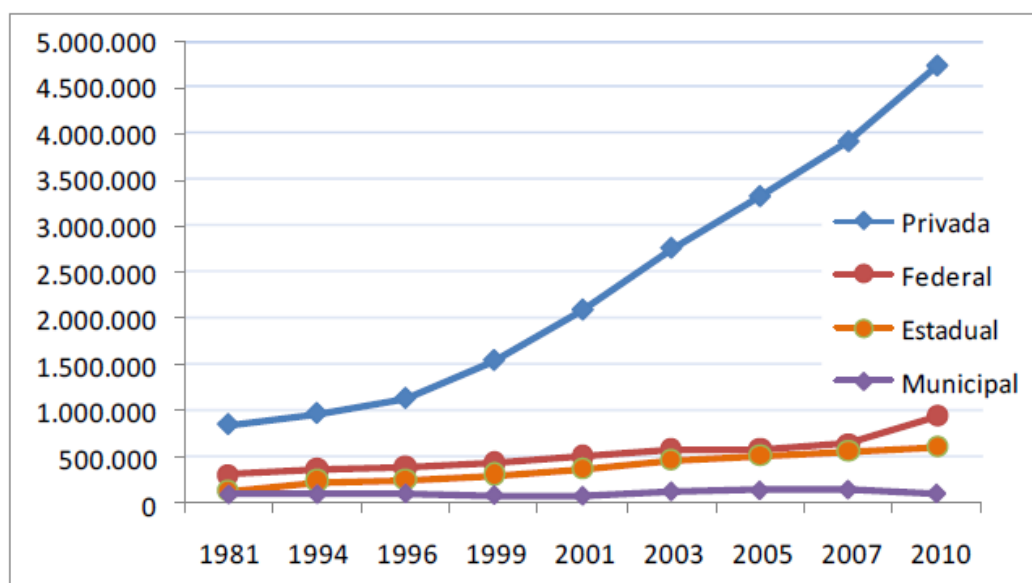
Tabela 2 - Evolução das Matrículas no Ensino Superior por categoria administrativa (1981-2010)

	1981	1994	1996	1999	2001	2003	2005	2007	2010
Privada	850.982	970.584	1.133.102	1.544.622	2.091.529	2.760.759	3.321.094	3.914.970	4.736.001
Federal	313.217	363.543	388.987	442.835	504.797	583.633	585.327	641.094	938.656
Estadual	129.659	231.938	243.101	303.178	360.537	465.978	514.726	550.089	601.112
Municipal	92.934	94.971	103.339	87.080	79.250	126.563	136.651	143.994	103.530
Total	1.386.792	1.661.036	1.868.529	2.377.715	3.036.113	3.936.933	4.567.798	5.250.147	6.379.299
Tx Crescimento		0,20	0,12	0,27	0,28	0,30	0,16	0,15	0,22

Fontes: DAE/INEP-MEC – Evolução do Censo do Ensino Superior 1981-1999 e Censos do Ensino Superior de 2001 a 2011.

O Gráfico 1, abaixo, apresenta os mesmos números da tabela acima, mas facilita a visualização tanto do perfil de expansão do ensino superior apoiado no setor privado (que passa a ter mais do que o dobro de matrículas do setor público), quanto da expansão mais recente de matrículas na rede federal. De 2001 a 2005, o número de estudantes no ensino superior brasileiro aumentou em 1,5 milhão (SCHWARTZMAN, 2006, p.2-3).

Gráfico 1 - Evolução das Matrículas no Ensino Superior por categoria administrativa



Fonte: DAE/INEP/MEC – Evolução do Censo do Ensino Superior 1981-1999 e Censos do Ensino Superior de 2001 a 2011. Elaboração própria (MORAIS, 2013, p.19-20).

No início dos anos 2000, o debate em torno das políticas de ações afirmativas ganha mais fôlego no Brasil, havendo protagonismo de universidades estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia⁴². A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi uma das primeiras instituições do país a implementar a política de cotas no processo seletivo de ingresso à graduação, a partir de 2003. A Lei Estadual nº 4151/2003 contemplou, além da UERJ, o Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Essa política de cotas previa a reserva de 20% das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas, nos termos da legislação em vigor (AMADEI, 2008). Enquanto autarquias estaduais, a decisão jurídica de implementar políticas de ação afirmativa nessas instituições dependia dos governos estaduais em conjunto com as reitorias das universidades, pautados por intenso debate público promovido pelo movimento negro na comunidade acadêmica⁴³.

⁴² Além das universidades estaduais do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) também implantou em 2002 o sistema de cotas para candidatos negros na graduação e na pós-graduação (MATTOS, 2010). Cabe mencionar que em maio de 2019, foi apresentado o Projeto de Lei 470/2019, na Assembleia Legislativa do Rio (ALERJ), pelo deputado Rodrigo Amorim (Partido Social Liberal - PSL), cujo teor é o fim da reserva de vagas para negros, pardos e indígenas em universidades públicas estaduais fluminenses. Em junho de 2019 houve uma audiência pública da ALERJ na UERJ em defesa da manutenção das cotas. O projeto ainda constava em tramitação em janeiro de 2020.

⁴³ Existe ampla e consolidada literatura que aborda o histórico, as disputas e análises das políticas de ações afirmativas no Brasil. O inventário “Ações afirmativas e política de cotas no Brasil: uma bibliografia”, da Fundação Joaquim Nabuco, organiza as principais referências bibliográficas sobre o tema de 1999 a 2012.

O contexto da época era influenciado pela realização, em Durban na África do Sul, da III Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que impactou os rumos do debate referente à implementação de cotas raciais no âmbito educacional pelo governo federal brasileiro. No ano seguinte, em 2002, como um dos desdobramentos da Conferência de Durban, foi criado pelo Ministério da Educação o programa de inclusão social “Diversidade na Universidade”⁴⁴, cujo objetivo era “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas” (PAULA, 2010, p.100). Em 2004, como consequência do Plano de Metas de Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília (UnB), o sistema de cotas raciais foi implementado pela primeira vez em uma universidade federal do país (ASSUNÇÃO, NOGUEIRA & SANTOS, 2018).

É importante ressaltar que o contexto era de intenso debate e dissenso, inclusive na comunidade acadêmica, culminando com a publicação do Manifesto Contra as Cotas Raciais em 2006, com mais de cem signatários entre intelectuais (a maioria vinculada às Ciências Humanas), artistas e militantes. O manifesto, elaborado por “agentes que operam dentro das instituições”, foi uma ameaça aos avanços de inclusão sócio-racial (MIRANDA & SILVA, 2015, p.627) ao defender que “políticas dirigidas a grupos raciais estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância”, como consta no texto do Manifesto⁴⁵.

Entre 2005 e 2007 o ensino superior brasileiro recebeu uma “drástica injeção de recursos” (MARQUES & CEPÊDA, 2012, p.172), quando são criadas novas universidades federais; o Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2005 – com bolsas integrais e parciais para estudantes do setor privado⁴⁶; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação

Disponível em:

<https://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf>. (Acesso em 12/04/2019).

⁴⁴ A partir de 2003, com a eleição do Partido dos Trabalhadores e mudança do governo federal, o programa recebeu um novo desenho organizacional, passando a ser vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – que foi extinta pelo MEC em 2019, no governo Bolsonaro.

⁴⁵ Ver mais sobre o debate em Carvalho (2003) e Queiroz (2012). Texto do Manifesto Contra as Cotas Raciais disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>> (Acesso em 22/01/2020).

⁴⁶ Outra importante política de apoio ao acesso de estudantes a instituições privadas é o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ainda vigente atualmente. Criado em 1999, em substituição ao Programa de Crédito Educativo

e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, transformando o cenário da educação superior no Brasil.

É a partir da mobilização por uma universidade federal na Baixada Fluminense e da implementação do REUNI que o *campus* do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) é construído na cidade de Nova Iguaçu. À época, a prefeitura de Lindbergh Farias (2005-2010) estava em consonância com o governo federal por ambos serem do Partido dos Trabalhadores, negociando e efetivando a construção do *campus* do Instituto Multidisciplinar, que foi assumido pela UFRRJ após a experiência de um polo de ensino compartilhado com outras universidades federais. Um docente da instituição lembrou esse processo durante a entrevista:

Isso vem de uma pressão e articulação entre as forças locais atendendo o movimento social. Então cria-se um polo em que a Rural, a UFRJ e a UFF participam, no momento em que está tendo a possibilidade de expansão dessas universidades para o interior e para a periferia. Isso é um movimento que ocorre na política de expansão do ensino superior e algumas universidades dessas criam convênios com municípios e com cursos regulares na área de ensino superior. Isso acontece em vários municípios do Rio de Janeiro, e a Baixada está aí. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Na Rede Federal de Educação Superior, essa nova fase de expansão envolveu uma política de interiorização dos *campi* das universidades e a criação de Institutos Federais. O Ministério da Educação construiu mais de 500 novas unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴⁷ entre 2003 e 2016, com ensino básico e superior, praticamente quintuplicando a quantidade de municípios atendidos até então.

Os Institutos Federais (IF), que compõem a rede, foram criados a partir da Lei 11.892/2008 com equiparação às Universidades Federais, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão de forma verticalizada, atendendo a vários níveis de ensino e modalidades, inclusive a educação superior e cursos de Pós-Graduação. São instituições de alta capilaridade, com 241 *campi* na região nordeste, 76 *campi* na região norte, 71 *campi* na região centro-oeste, 112 *campi* na região sul e 184 *campi* no sudeste. “O IF é, por natureza, criado para ser um local onde a universidade não vai. Um lugar descentralizado, que vai para os bolsões, que vai para as periferias”, me disse um docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro com quem conversei.

Entre 2003 e 2011, o número de municípios atendidos pelas universidades federais mais do que dobrou, passando de 114 para 237, e o número de matrículas (graduação e pós-

– PCE/CREDOC, o FIES funciona na forma de empréstimo, com juros, para financiamento parcial das mensalidades de estudantes matriculados em instituições não gratuitas.

⁴⁷ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 25 colégios de aplicação vinculados a universidades federais, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

graduação) cresceu 72% (INEP, 2012). Desde o início da expansão da rede federal foram criadas 14 novas universidades (somando mais de 60 atualmente) e mais de 100 novos *campi*. A partir do REUNI, entre 2007 e 2011, houve um crescimento de 65% na oferta de vagas em universidades federais, com foco em cursos noturnos e licenciaturas (MARQUES & CEPÊDA, 2012, p.182).

A política de expansão da educação superior pública no país operou com três enfoques principais: 1) expansão quantitativa das vagas, dos cursos e do número de instituições; 2) expansão do acesso através de novos mecanismos de ingresso, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁴⁸ e as políticas de reserva de vagas; 3) expansão geográfica, com “interiorização das instituições e vagas, bem como a absorção das periferias metropolitanas e as regiões de fronteira” (Ibidem, p.173). Na pós-graduação ocorreu um movimento de descentralização do eixo centro-sul do país, refletido no aumento em 200% do número de estudantes matriculados em cursos de mestrado e doutorado na região Nordeste. Entre 2006 e 2017, o número de matrículas na região passou de 17 mil para 51 mil, distribuídas em mais de 1300 cursos de 942 programas de pós-graduação⁴⁹.

Devidamente inserido na “era das ações afirmativas” (VIEIRA & VIEIRA, 2014, p.40) a partir dos anos 2010, o Brasil implementou através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) a Lei Federal nº 12.711/2012. Conhecida como a Lei das Cotas, a política pública efetivada pela Rede Federal a partir de 2013 visa reduzir desigualdades étnico-raciais, sociais, econômicas e transformou o perfil dos estudantes de ensino superior público. É garantida a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público – sendo metade destas vagas para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. Leva-se em consideração também o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A implementação das cotas a partir de uma lei federal é particularmente importante porque o dissenso sobre o tópico ainda permanecia uma década após a efetivação das primeiras experiências. Meus interlocutores de pesquisa mostram que mesmo em contextos institucionais periféricos e majoritariamente negros, como na Baixada, o debate frequentemente não era

⁴⁸ O ENEM foi criado em 1998, sendo utilizado para avaliar a qualidade da educação no ensino médio brasileiro. A partir de 2009 o exame foi reelaborado, passando a ser utilizado como forma de acesso a universidades públicas através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

⁴⁹ Dados disponíveis na página da CAPES em: <<http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/9410-matriculano-mestrado-e-doutorado-no-nordeste-cresce-200>> (Acesso em 17/04/2019).

favorável, sendo permeado por argumentos como “vai abaixar o nível, porque [o ingresso] é por mérito” – me relatou uma professora que acompanhou o processo no Instituto Federal. Se dependesse das próprias instituições, como é o caso das cotas na pós-graduação, os depoimentos indicam que essa política provavelmente não seria implementada de forma consensual no Brasil.

A V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior, realizada em 2018 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em parceria com o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), evidencia que a Lei de Cotas garantiu o ingresso de 48,3% dos estudantes que compõem o corpo discente das 63 universidades federais brasileiras, um aumento de 45% em relação a 2005. O número de negros (autodeclarados pretos e pardos) representa atualmente 51,2% do total de estudantes das universidades federais do Brasil, sendo que o percentual de graduandos pretos mais do que dobrou entre 2003 e 2018 (ANDIFES, 2019, p.21)⁵⁰.

Atualmente, os estudantes das classes D e E são maioria nas instituições federais. Considerando o salário mínimo de R\$954,00 em 2018, 70,2% dos estudantes pesquisados possuem renda mensal familiar *per capita* de até um e meio salário mínimo, perfil que é aplicável ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁵¹. Mais da metade dos graduandos pertence a famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo, são quase 320 mil estudantes que possuem renda *per capita* de até R\$450,00 (ANDIFES, 2019, p.28). As diferenças regionais chamam atenção: dos graduandos da região Norte, 82% compõe o perfil aplicável ao PNAES; no Nordeste são 78%; enquanto nas regiões Sul, Sudeste ou Centro-Oeste o percentual de estudantes na faixa de renda familiar mensal *per capita* de até um e meio salário mínimo varia de 60 a 65%.

Esses dados são importantes para compreendermos as condições objetivas de vida, em média, do corpo discente das universidades públicas brasileiras. Para um panorama mais amplo desse perfil estudantil, a pesquisa (ANDIFES, 2019) também evidencia os seguintes dados:

⁵⁰ Segundo a pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” (IBGE, 2019) com base na PNAD Contínua de 2018, pela primeira vez estudantes negros são maioria nas universidades públicas, equivalendo a 50,3% dos matriculados.

⁵¹ Criado em 2008, o PNAES tem como objetivo apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Oferece “assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição”. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>> (Acesso em 19/04/2019).

54,6% se autodeclararam mulheres; 51,4% utilizam transporte coletivo para ir até às universidades; 11,4% têm filhos; 29,9% trabalham; 64,7% estudou em escolas públicas; 28,4% participa de movimentos e organizações políticas; e 24,7% dos estudantes considera que a dificuldade financeira atrapalha o desempenho acadêmico. Cabe ressaltar que os estudantes com menos recursos financeiros estão mais expostos à migração pendular (ANDIFES, 2019, p.69), com 25% dos estudantes que possuem renda de até um e meio salário mínimo morando em município diferente de onde realiza graduação. São 18,9% os estudantes que apontam o tempo de deslocamento à universidade como obstáculo à formação superior.

Os dados objetivos não oferecem, por si próprios, as ferramentas de análise necessárias para compreender a complexidade das recentes transformações do ensino superior público no Brasil. Existe ampla literatura, por exemplo, que elabora críticas ao modelo de expansão: que seria pautado por interesses privados, com enfoque na educação profissionalizante e à distância, racionalizando os gastos públicos e intensificando as parcerias entre Estado e mercado (MANCEBO, MARTINS & VALE, 2015). Além de ressaltarem a condição precária da expansão da Rede Federal (FRIGOTTO, 2007), alguns autores identificam este como um “projeto de modernização conservadora” do ensino (GOUVEIA, 2016, p.4), analisando a criação dos Institutos Federais, por exemplo, como uma resposta aos anseios da indústria e do agronegócio⁵².

Ainda que possa ser entendida como um reflexo de mobilizações sociais em torno da democratização do acesso ao ensino superior, não é apenas a abertura ao diálogo com movimentos populares que justifica a expansão da educação superior no Brasil. Como apresentado pelo artigo de Michelotto, Coelho e Zainko (2006, p.180), no início dos anos 2000 veio a público um documento elaborado pelo Banco Mundial em parceria com a UNESCO com orientações para países em desenvolvimento sobre a educação superior, fruto do trabalho no

⁵² É importante pontuar que a ampliação da Rede Federal tem sido uma demanda de movimentos sociais das favelas e periferias brasileiras na luta pela maior inserção da classe trabalhadora no ensino superior público. Um exemplo, no Rio de Janeiro, é a campanha pela criação de um *campus* do IFRJ no Complexo do Alemão, compromisso firmado pelo governo federal e impedido de ser concretizado pela não cessão de terreno por parte da prefeitura. Como consta na carta da campanha, “entendemos que haverá uma série de benefícios para a cidade com a construção de mais uma unidade pública de ensino, federal e com educação de qualidade”, considerando “a qualidade dos funcionários (professores e técnicos) que chegarão ao território para somar nas ações compartilhadas com a comunidade escolar [...] do Alemão, para que as ações locais sejam potencializadas”.
Fonte: <<http://www.raizesemmovimento.org.br/porque-queremos-um-ifrj-no-complexo-do-alemao/>> (Acesso em 14/06/2019)

“Grupo Especial sobre Educação Superior e sociedade” mantido por essas organizações. No documento “é feita a defesa da necessidade de melhoria da qualidade da educação superior e ampliação do atendimento à demanda” (Ibidem, p.186).

A preocupação de organismos internacionais com reformas educacionais em diferentes países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, inclui a proposta de que estas sejam encaminhadas a partir de um modelo de financiamento misto, no qual o setor privado deveria ter papel fundamental. Isso inclui a concessão de empréstimos pelo Banco Mundial, cujo pagamento posterior gera muito lucro à organização. Como atestam as autoras Michelotto, Coelho e Zainko (Ibidem, p.185), “a interferência do Banco tem contribuído historicamente não para a diminuição da pobreza, mas sim para seu incremento”, existindo importantes interesses de cunho econômico, portanto, que fundamentam não só as orientações internacionais, mas a efetivação de políticas referentes à expansão da educação superior no Brasil.

De fato, apesar dos relevantes investimentos públicos realizados, o setor privado nunca deixou de crescer e ser incentivado durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), que efetivaram esta nova fase de expansão da educação superior brasileira. Um exemplo de incentivo são as isenções fiscais concedidas às instituições privadas, a partir do PROUNI: os impostos não pagos seriam convertidos em vagas para estudantes de baixa renda, através de bolsas de estudo. No entanto, uma auditoria realizada em 2018 pelo Tribunal de Contas da União divulgada pela Folha de São Paulo constatou que o Ministério da Educação, embora conceda isenções fiscais de até R\$ 4,5 bilhões por ano, não fiscaliza o cumprimento das contrapartidas sociais exigidas pela legislação. A fiscalização descobriu mais de 1.500 casos em que um mesmo bolsista era declarado de três a seis vezes pela instituição beneficiada.

Ao mesmo tempo, as evidências estatísticas de significativo aumento no acesso de jovens negros e/ou de origem popular não são suficientes para explicar os desafios e as transformações que acompanham a experiência universitária. Como argumentam Vieira & Vieira (2014), o acesso à universidade não é equivalente à inclusão social ou racial, à efetiva democratização do sistema educacional. Ainda que as políticas de ações afirmativas sejam um importante passo em busca da igualdade, as universidades muitas vezes operam como espaço de reprodução de desigualdades sociais.

A abordagem sobre o papel do sistema educacional enquanto reprodutor de clivagens de poder vem sendo desenvolvida desde os anos 1960, por teóricos no campo da Sociologia da Educação (como Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron e Patrick Champagne) que se esforçavam “por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes”

(BOURDIEU, 1992, p.295), reforçando o *ethos* do grupo dominante através de violências simbólicas e culturais. O desenvolvimento de pesquisas educacionais realizadas na França, principalmente, passaram a considerar a educação como um instrumento de manutenção do poder estabelecido, uma vez que “não vinha satisfazendo as elevadas expectativas em relação aos seus efeitos sociais de democratização e modernização” (FERREIRA, 2006, p.109). Ainda que voltadas para a escola, essas críticas poderiam ser replicadas a todas instituições educacionais.

Observando o caso brasileiro, Vieira & Vieira (2014, p.42) defendem que as desigualdades sociais evidenciadas pela educação são especialmente significativas para o nível educacional superior, uma vez que “a universidade brasileira foi historicamente desenvolvida para ser formadora de elites”, país que recebeu ainda enquanto colônia de Portugal o modelo europeu de “uma universidade selecionadora e sancionadora de posições de prestígio e autoridade social” (GRIPP, 2014, p.180 *apud* VIEIRA & VIEIRA, 2014, p.43). Por isso as desigualdades reproduzidas no ambiente universitário continuam sendo um desafio até os dias atuais.

Além disso, os autores destacam que no Brasil, diferentemente de países como os Estados Unidos ou a África do Sul (que tiveram políticas de Estado explicitamente racializadas), cristalizou-se um “sólido esquema de exclusão e produção de desigualdade racial” baseado na crença ideológica de uma suposta democracia racial, que evoca a ideia de uma convivência tolerante entre os grupos raciais produzida pela miscigenação. Como consequência de certo apaziguamento da segregação racial e do racismo estrutural existente em nossa sociedade, temos a população preta e parda ocupando “as piores posições sociais nos diferentes quadros indicadores de qualidade de vida” (VIEIRA & VIEIRA, 2014, p.44) o que também inclui os indicadores educacionais.

Ainda que tenha havido recentemente um aumento quantitativo de universitários, é persistente a desvantagem para os estudantes pretos e pardos:

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP produzidos a partir ‘do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos, respondido por 390 mil formandos’ revelam que no ano de 2013, entre os estudantes que concluíram a graduação, 72% declararam-se brancos; 20,2% pardos ou mulatos; 3,6% negros; 2% orientais; e 1% indígena (INEP, 2014). (VIEIRA & VIEIRA, 2014, p.44)

A produção crítica sobre os interesses, os desafios e as condições da expansão do ensino superior é fundamental e deve ser levada em consideração, mas são importantes também os esforços analíticos sobre as realidades concretas produzidas pela consolidação dessas instituições públicas de ensino descentralizadas e a aplicação de políticas de ações afirmativas,

que muitas vezes driblam as expectativas hegemônicas e produzem efeitos não esperados. Nesse sentido, é interesse desta tese abordar questões que extrapolam os dados estatísticos e problematizam o cenário macro de mera adequação do sistema de ensino aos interesses do mercado. A intenção é interpretar o que de fato vem sendo produzido no cotidiano dessas instituições, explicitar quais disputas estão em jogo e indicar caminhos construídos pelos atores sociais das universidades periféricas que nos ensinam sobre resistir em tempos de crise e desmonte.

1.3.1 “Pensar nas trincheiras”: descentralização das instituições de ensino superior

Produzir conhecimento, realizar pesquisas e formar estudantes em uma universidade localizada na periferia urbana envolve colocar em prática o ato de “pensar nas trincheiras”. Ou, ainda, significa “produzir saberes às margens”, como definiu a professora Fernanda Felisberto do IM/UFRRJ, Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense⁵³. Em claro uso de metáfora, peço licença para aproveitar as possibilidades de interpretação que o termo “trincheira” evoca.

Referências clássicas às imagens da Primeira Guerra Mundial, as trincheiras são definidas nos termos militares como escavações no solo destinadas a proteger os combatentes em qualquer situação da luta (NUNES, 2005). Remetem também, por serem rasgos feitos no chão capazes de abrigar corpos, à ideia de valas – mas que abrigam corpos vivos, tornando possível a proteção e construção das estratégias de ataque.

Em um primeiro momento parece desconfortável perceber a correlação que a ideia de “trincheira” poderia ter com a ideia de educação, especialmente a educação superior. Mas é possível encontrar uma definição, no sentido figurado do termo, onde “trincheira” significa “lugar onde se luta ou combate”⁵⁴. Essa definição facilita a visualização de muito do que será tratado nesta tese, considerando os desafios envolvidos na produção cotidiana de conhecimento científico em contextos de desigualdade.

⁵³ Expressões utilizadas pela professora em entrevista concedida a mim e, também, durante palestra no seminário “Ciência para o Negro” no IFCS/UFRRJ.

⁵⁴ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Fonte: <<https://dicionario.priberam.org/TRINCHEIRA>> (Acesso em 24/04/2019).

Como desafiar o senso comum, estimular o pensamento abstrato, elaborar hipóteses e trabalhar conceitos quando os estudantes (trabalhadores, negros, mães) experimentam na vida prática relevantes obstáculos de diferentes ordens? Quando as condições estruturais do *campus* oferecem risco, ao invés de acolhimento, ao exercício das atividades? Quando os professores têm o pagamento de seus salários atrasados e viram alvo de perseguição ideológica? De alguma forma, as ideias de ataque, luta e combate começam a fazer mais sentido.

O mesmo exercício poderia ser feito em torno da noção de “produzir saberes às margens”: comumente, toda margem é pensada em relação a um centro – a um corpo social, político e àquilo que permanece nas suas bordas e beiradas. Seguindo uma compreensão dualista do conceito, que desvincula mais do que relaciona, as margens frequentemente remetem a cenas selvagens, desérticas, fora da lei, de desordem e ameaça: àquilo que é “parte do todo, mas fora do corpo principal” (KILOMBA, 2019, p.67). As fronteiras territoriais ajudam a fixar essas imagens e, como vimos na seção 1.1, a região da Baixada Fluminense padece desses estigmas. No entanto, existem interpretações que nos ajudam a entender as margens de forma menos rígida, sendo mais relacionais ao próprio poder, centro, ou Estado – conforme for mais adequado.

Autoras como Veena Das e Deborah Poole (2004, p.3-8) defendem a análise das margens como lugares onde determinadas práticas são colonizadas por formas específicas de regulação. É a existência das margens que justamente garante a possibilidade dos centros de poder existirem enquanto tais. Como me contou uma estudante formada pelo IM/UFRRJ em Nova Iguaçu: “olha, a gente tá aqui, não é só a história do Rio de Janeiro – inclusive, se nós não estivéssemos aqui vocês não estariam aí e vice-versa”. Não se trata, portanto, de uma ausência ou um descolamento em relação a determinado centro, mas de práticas e políticas específicas que regulam as margens enquanto tais e são necessárias à própria manutenção de poder.

Isso é particularmente interessante para pensar a produção de saberes “às margens”: que implica refletir não apenas sobre os lugares meramente territoriais onde se produz conhecimento, mas sobre os sujeitos que o produzem. O “lugar de professora negra na universidade” também foi destacado durante entrevista como um lugar marginalizado na estrutura de poder acadêmica. Isso porque o “centro acadêmico”, como nos ensina a intelectual Grada Kilomba, é um espaço cujos “conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial” (KILOMBA, 2019, p.50).

A abordagem sugerida por Das e Poole (2004), ainda que interessada em compreender o Estado, também nos ajuda a entender as estratégias ideológicas do próprio centro/poder ao

produzir imagens essencializadas arraigadas às periferias ou ao corpo negro, socialmente marginalizados. Isso não quer dizer que não existam desigualdades concretas nas condições de produção do conhecimento – pelo contrário, contribui para esclarecer os modos pelos quais as desigualdades são produzidas. E, mais do que isso, contribui para o avanço na compreensão de como saberes são produzidos *apesar* das marginalizações, pois “a margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade” (KILOMBA, 2019, p.68).

A reflexão sobre “produzir conhecimento na periferia” tem sido especialmente provocada pelo recente contexto de expansão do ensino superior público brasileiro. Essa problemática, no entanto, vem sendo trabalhada desde meados do século XX no campo das Ciências Humanas e é mobilizada por diferentes correntes teóricas ao redor do mundo, instigando principalmente as vertentes pós-coloniais ou os chamados estudos subalternos, produzidos por intelectuais do Sul Global⁵⁵ (América Latina, África e Ásia).

Na América Latina, quando se fortalece o processo de construção de universidades, centros de pesquisa e cursos de pós-graduação durante as décadas de 1950/60, um conjunto bastante diverso de formulações críticas colocava em discussão os problemas relativos à importação de modelos explicativos produzidos nos países europeus e nos EUA para a realidade latino-americana. O desenvolvimento teórico sobre as relações de dependência que marca a produção acadêmica em geral relaciona-se especialmente com os debates sobre a condição periférica e dependente que os países latino-americanos ocupariam no desenvolvimento capitalista, frente às nações hegemônicas ou centrais⁵⁶. Ou seja, a assimetria das relações econômicas internacionais implicaria na assimetria da divisão internacional do trabalho acadêmico (MARTIN, 2013).

Epistemologicamente, o fenômeno da dependência acadêmica relaciona-se inclusive à dinâmica geopolítica de construção de saberes coloniais pelas potências europeias (MIGNOLO, 2010), já que com a “colonização da América começa não apenas a organização colonial do mundo, mas também, simultaneamente, a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da

⁵⁵ Acompanhando a compreensão de Ribeiro (2018, p.16), “entende-se por Sul Global, assim como periferia global, as ‘regiões do mundo localizadas fora do eixo do Atlântico Norte e que se constituíram de forma subordinada na divisão internacional do sistema-mundo capitalista. Em sua maioria essas regiões foram objeto de processos colonizadores europeus a partir do século XV’ (MAIA, 2011, p.72).”.

⁵⁶ Refiro-me aos debates em torno da teoria da dependência, destacando os trabalhos de Theotônio dos Santos (2000), Rui Mauro Marini (1973), Cardoso & Faletto (1984), Vânia Bambirra (1972), entre outros.

memória e do imaginário” (LANDER, 2000, p.16, tradução nossa)⁵⁷. O intelectual malaio Syed Farid Alatas (2003) explicita que os mecanismos envolvidos na dependência acadêmica revelam-se nas agendas e nos métodos de pesquisa, na definição de áreas de interesse e nos padrões de excelência que são definidos nos países “centrais” e impostos sobre a ciência produzida na periferia.

A dependência acadêmica é entendida pelo autor como uma forma mais sutil do imperialismo intelectual que marcou as relações dos países europeus com o mundo colonial e pós-colonial, produzindo uma sensação de inferioridade no pesquisador periférico, que já assume uma posição subalternizada na produção de conhecimento. Além disso, a relação acadêmica assimétrica impacta inclusive na distribuição de recursos tecnológicos e fundos de investimento à pesquisa e educação (ALATAS, 2003, p.604), sendo crescentes os esforços realizados, nas últimas décadas, com pesquisas que visam compreender como as desiguais condições de produção do conhecimento são observáveis empiricamente⁵⁸.

Os debates acerca da “descolonização do pensamento” ou do “racismo epistemológico”, compõem o quadro de questões problematizadas pelos intelectuais com os quais interajo no campo de pesquisa desta tese, a exemplo do grupo de pesquisa A Cor da Baixada da FEBF/UERJ e do grupo Afroperspectivas, Saberes e Interseções (AFROSIN), vinculado ao Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (LEAFRO) do IM/UFRRJ. Um professor da FEBF/UERJ explicitou durante entrevista como essas perspectivas teóricas embasam o trabalho intelectual que vem sendo realizado por alguns grupos na Baixada Fluminense:

Em 2015 eu dei uma guinada, porque eu comecei a estudar toda uma temática do Boaventura [de Sousa Santos] sobre epistemologias do sul, e fui me aproximando dos autores decoloniais e dos autores pós-coloniais. E quando eu caminhei mais pros decoloniais latino americanos, eu pensei ‘é isso que eu quero estudar’, quero estudar algo que pense essa questão da geopolítica, e entender como que as periferias podem ser ressignificadas em outros contextos como espaços produtores de conhecimento, espaços produtores de cultura, espaços produtores de outras sociabilidades. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

As reflexões teórico-epistemológicas desenvolvidas pelos pesquisadores nas instituições de ensino superior estudadas não serão objeto de análise desta tese, mas a utilização

⁵⁷ Texto original em espanhol: “*Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino – simultáneamente – la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario*” (LANDER, 2000, p.16). Sobre a perspectiva teórica pós-colonial, além da coletânea de artigos organizada por Lander (2000), ver também Santos (2007) e Quijano (2005).

⁵⁸ O trabalho de Beigel (2013), por exemplo, mostra que o atual cenário de internacionalização da produção científica tem reforçado as assimetrias globais: a partir da unificação do acesso às bases de periódicos, com publicações prioritariamente em inglês, tem diminuído a quantidade de trabalhos latino-americanos que citam outros trabalhos produzidos na região (o mesmo valendo para o continente africano e asiático), enquanto cresce a quantidade de trabalhos citados da América do Norte e da Europa. Sobre esse tema, ver também Ribeiro (2018).

política desses conceitos e o acionamento do debate crítico sobre produção de conhecimento na periferia, enquanto um discurso engajado sobre a academia, serão alvo das preocupações deste trabalho. Cabe destacar que a ideia de *periferia* enquanto uma posição no sistema mundial de produção do conhecimento, na qual toda a América Latina estaria enquadrada, não equivale exatamente a que utilizamos nesta tese quando identificamos a inscrição social da Baixada Fluminense e, conseqüentemente, das instituições de ensino pesquisadas como periféricas.

Se considerássemos a noção de periferia em relação ao sistema capitalista mundial, além de excluir nuances semânticas importantes em torno do termo, englobaríamos na periferia da produção de conhecimento global as principais instituições de educação superior dos centros urbanos brasileiros: como a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro ou a Pontifícia Universidade Católica. Quando, na verdade, é em relação a essas instituições, consideradas “centrais”, que a comparação é estabelecida pelos próprios intelectuais e estudantes que atuam na Baixada.

Trata-se de reconhecer, portanto, a existência de diferentes camadas na produção de espaços, físicos e sociais, como periféricos ou marginalizados. Há uma constante ou infindável produção de centros e margens que deve ser delimitada a partir das ferramentas analíticas e dos recortes da pesquisa. Afirmar a Baixada Fluminense enquanto periferia pode ter múltiplos significados, como já exploramos, mas fato é que essa identificação conecta a Baixada às “outras periferias” do Brasil que também, ou principalmente, compõem o cenário de descentralização do ensino superior público. São essas conexões que eu gostaria de explorar brevemente agora.

Atualmente, nos principais espaços de comunicação acadêmica das Ciências Sociais no Brasil, tem havido o crescente interesse sobre o atual contexto de expansão universitária. Dos mais recentes, cito como exemplo a Mesa-Redonda “Novas universidades, novos *campi*, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil”, ocorrida em dezembro de 2018 na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA); e também a proposta de Simpósio de Pesquisas Pós-Graduadas (SPG) denominada “Desafios de um Ensino Superior Inclusivo: Etnografias e Outras Perspectivas Empíricas sobre a Experiência Brasileira de Democratização das Universidades”, que ocorreu no 43º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), em outubro de 2019.

Esses encontros funcionam como espaços de compartilhamento de experiências de docentes e estudantes que estão vivenciando a consolidação dos novos *campi*, assim como das pesquisas que têm sido realizadas sobre esse universo educacional, em uma tentativa de condensar e avançar nas reflexões sobre o tema. Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, ainda que esses espaços institucionais sejam uma oportunidade de diálogo e comunicação da minha própria produção acadêmica, eles acabam servindo também como espaços privilegiados de campo sobre essas questões que me interessam pensar, e dão um bom panorama sobre o Brasil.

Na Mesa-Redonda ocorrida na 31^a RBA citada acima, que eu participei enquanto ouvinte, estiveram presentes jovens professores atuantes na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), localizada em Redenção no Ceará; na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), *campus* Serra da Capivara, localizado em São Raimundo Nonato no Piauí; na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), localizado em Dourados no Mato Grosso do Sul; e na Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Tocantinópolis.

Consideradas as dimensões continentais do Brasil, as instituições pesquisadas nesta tese, na Baixada Fluminense, distam apenas (aproximadamente) 30km de um dos maiores centros urbanos do país, a cidade do Rio de Janeiro. Ainda assim, é interessante observar que apesar das grandes distâncias geográficas e diferenças nas realidades sociais e institucionais, existem alguns pontos em comum nas narrativas sobre os desafios de produzir conhecimento e formar estudantes nas periferias ou no interior do Brasil.

Dentre as preocupações expostas no encontro da RBA, as dimensões estruturais e objetivas das instituições chamam a atenção: precariedade na estrutura dos prédios, falta de saneamento, de residência universitária, de xerox, de cantina ou bandejão, aumento dos casos de violência nos *campi* (e nas cidades pequenas que os recebem)⁵⁹, atrasos no pagamento de bolsas e corte de recursos. Todos são pontos em comum com a realidade na Baixada, como veremos ao longo da tese.

Um dos docentes presentes no evento menciona parecer haver uma “guerra de infraestrutura” que funciona como um projeto de destruição dos *campi* interiorizados, contra a universidade que justamente concentra a maior quantidade de estudantes e professores negros, indígenas e/ou de origem popular. Em muitos casos, quando as bolsas de pesquisa ou

⁵⁹ Como consequência inclusive do reordenamento do tráfico de drogas no Brasil, com recentes deslocamentos, disputas e descentralização das facções criminosas.

permanência atrasam ou deixam de ser pagas, não há condições de funcionamento do *campus*, uma vez que a renda *per capita* dos municípios muitas vezes se aproxima do valor pago pelo auxílio acadêmico (em torno de 400 reais), possuindo uma relevância central em termos materiais aos estudantes e suas famílias.

Inclusive foi destacado durante a 31^a RBA a baixa representatividade de intelectuais negros nos principais espaços de debate do evento, o que pode ser consequência não apenas da invisibilização desses sujeitos e ausência de convite, mas também das condições objetivas de vida e falta de aporte institucional que permitam o deslocamento, no caso do congresso, para Brasília. Foi o que ocorreu com estudantes da UNILAB que, pela parceria internacional com instituições de África, possui maior concentração de discentes negros: havia um ônibus programado para ir do Ceará à UnB, mas devido à falta de manutenção do transporte a viagem foi cancelada.

Na Mesa-Redonda também foi mencionada a maior concentração de cursos noturnos e de licenciaturas, que denota um perfil dos *campi* descentralizados visando atender a demandas da educação básica local e da realidade dos estudantes trabalhadores. O perfil de licenciaturas levanta uma questão, no entanto, sobre o que José de Souza Martins (1997) chamou de “inclusão marginal”, uma forma de garantir a manutenção de desigualdades sociais ao permitir o acesso das classes populares à universidade apenas nos cursos menos prestigiados socialmente⁶⁰. Uma professora que entrevistei observa essa questão no caso da FEBF/UERJ, na Baixada:

Eu defendo a educação, a licenciatura pra mim não é um curso menor, no meu caso não é. Mas de onde é que vem essa política de que os *campi* da Baixada só vão ter esses cursos que são baratos? As pessoas daqui não podem sonhar outras coisas? É claro que existe uma demanda local que é formação de professores. [Podem dizer] ‘ah mas tanto São Gonçalo quanto FEBF são campus de expansão [da UERJ]’ – são, mas têm os cursos que são mais valorizados socialmente? O que é que está se dando para essas periferias? (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Esse perfil de cursos não é regra em todas as instituições descentralizadas: no *campus* de Nova Iguaçu da UFRRJ existem os cursos, por exemplo, de Direito, Administração, Ciências Econômicas, Ciências da Computação. Em São Raimundo Nonato, no Piauí, o foco da UNIVASF é no desenvolvimento do semiárido, com cursos de Saúde e Meio Ambiente. Inclusive em consulta pública sobre a expansão dos cursos na cidade foram escolhidos:

⁶⁰ O Ranking Universitário Folha (RUF) que analisa dados do Censo da Educação Superior realizado pelo MEC mostrou, em reportagem de julho de 2019 na Folha de São Paulo, como a presença de estudantes negros nos cursos mais bem avaliados e reputados no ensino superior brasileiro (público e privado) cresceu apenas 1% entre 2011 e 2016, atingindo 27%.

Medicina, Direito, Engenharia, Biomédicas, Farmácia e Antropologia (o mais recente do país, motivado pela proximidade com o sítio arqueológico da Serra da Capivara).

Uma docente deste *campus* da UNIVASF mencionou, durante o congresso na UnB, haver uma aparente recusa às licenciaturas pela juventude local, dada a desvalorização do trabalho docente na rede básica, havendo interesse particular dos estudantes em atuarem com políticas públicas⁶¹. Nesse mesmo sentido, um professor da Baixada Fluminense que entrevistei relacionou os altos índices de evasão universitária com essa possível falta de interesse nos cursos de Educação: “eu acho que tem a ver com a crise das licenciaturas: ninguém quer ser professor hoje em dia. A gente sabe que é uma coisa que ninguém quer por vários motivos: salarial, valorização, *status*”.

Evidente que questionar o *status* social dos cursos de licenciatura em um contexto de crise e desmonte justamente dos *campi* descentralizados é uma questão delicada. As instituições estão “tentando sobreviver”, de forma que “a gente quer é que as licenciaturas sejam ditas como as coisas mais importantes que há”, reforçou uma professora da Baixada durante entrevista. Mas o contexto desfavorável às universidades descentralizadas não deve servir como forma de silenciar as demandas por uma inclusão educacional mais igualitária e que não têm por objetivo somar aos discursos e às práticas que pretendem desvalorizar esses cursos e instituições.

A característica *multicampi* das novas universidades federais é outro aspecto importante, que implica na produção de grandes distâncias e, pelas condições precárias de mobilidade, na dificuldade de deslocamento entre as unidades. No Vale do Rio São Francisco, as distâncias entre os *campi*, que são interestaduais, podem ultrapassar 100km; já no *campus* federal em Tocantinópolis, região que concentra 25 municípios margeados pelas águas dos rios Tocantins e Araguaia, o acesso para quem não está nas redondezas geralmente envolve três tipos de transporte: aéreo, rodoviário e fluvial.

A implementação dessas instituições faz pensar na logística em torno das estruturas universitárias, especialmente quando não são acompanhadas de políticas públicas em localidades que experimentam aumento considerável de pessoas que passam a habitar ou circular pela região: docentes e estudantes de outras cidades ou estados, técnicos-administrativos, funcionários terceirizados, pesquisadores que vão participar de seminários ou congressos.

Já mencionamos essa questão em relação à Baixada Fluminense, mas com uma conotação positivada, no sentido de contribuir para a desconstrução de determinados estigmas

⁶¹ Vale mencionar que apenas em 2007 é instalada a rede de água encanada na cidade, com sistema de tratamento inaugurado em 2018.

atrelados à periferia urbana. Mas as experiências relatadas na Mesa-Redonda da RBA, demonstram haver impactos concretos ocorrendo, principalmente no interior do país, na rede de saúde, no acesso à moradia e nos serviços básicos (como alimentação, coleta de lixo, saneamento e equipamentos culturais) a partir da construção de novos *campi*.

Um exemplo é o de Tocantinópolis, com a UFT, onde existe presença significativa de professores vindos do Sul e Sudeste do país, além do Maranhão, Pará e da Bahia. O desenraizamento local de grande parte dos professores que assumem os concursos ou processos seletivos dos *campi* interiorizados acaba produzindo outras questões, como a rotatividade e situação transitória dos docentes que ali estão. Com muitos no estágio inicial da carreira docente, as universidades periféricas podem ser consideradas como experiência no processo de acesso às instituições mais prestigiadas na hierarquia acadêmica, que geralmente se concentram nas capitais ou centros urbanos do eixo centro-sul.

Esse cenário produz os “docentes em *roaming*”, como mencionou o professor Rafael Noleto, e impacta de forma prática na vida universitária. Existe, por exemplo, uma dificuldade de implementação de programas de pós-graduação (que demandam a permanência dos docentes) e prejudica a formação dos estudantes, principalmente na fase final da graduação que exige uma continuidade na orientação dos trabalhos de conclusão de curso. Essa não é uma particularidade apenas das instituições no norte, nordeste ou interior do país, mas também está presente nas periferias urbanas dos grandes centros: “se você pegar empiricamente, você tem estatísticas de professores que saíram daqui pro Maracanã, que fizeram daqui trampolim, fizeram daqui poleiro. Construíram carreira aqui e depois...”.

Essa fala de uma docente da Baixada Fluminense, em tom crítico e de indignação, denota a existência de uma falta de compromisso com o território e a população periféricas, uma falta de relação com o local que provoca o desejo de sair. A formação universitária nas periferias, no interior, próxima às comunidades indígenas, pode reverter esse cenário de certo desenraizamento docente – quando os novos concursos forem preenchidos por aqueles que ali querem estar. Como me descreveu uma professora que nasceu, foi criada e mora na Baixada Fluminense, atualmente tem se consolidado um quadro de professores nas universidades públicas “que não são herdeiros de nada, que já são de uma geração que rala um pouco mais para estar na universidade, então também tem uma outra visão da própria carreira, de aonde quer circular, do que é prestígio”.

Inclusive esta docente menciona, se emocionando, que durante a crise da UERJ de 2016 (que abordaremos em detalhe no capítulo 2) diversos colegas a encaminharam editais de concursos para outras universidades. Ao que ela reagia: “como é que você tá me pedindo isso?”

Aí na sua universidade eu vou orientar trabalho sobre educação em Nova Iguaçu? Eu vou ter orientanda falando de Patronato São Bento em Caxias? Você vai ter aí gente que quer escrever sobre a história da Baixada?”.

Ainda que a origem social não seja determinante para o compromisso local e político, outro professor que mora na região explica um pouco mais sobre como a conexão com o local de origem pode ser produtora da permanência do corpo *docente* nas instituições periféricas:

Eu sempre tive uma conexão muito forte com o bairro onde eu vivi, em Belford Roxo [...]. Todo mundo me pergunta hoje porque que é eu não moro em Copacabana, em outros lugares. Eu voltei do Canadá [do pós-doutorado] e comprei uma casa no bairro onde eu fui criado. E é um bairro muito ruim, violento, e eu tenho uma ligação muito forte com aquilo lá. Essa minha conexão é muito forte. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Reconhecido como uma das maiores referências historiográficas sobre o período escravocrata no estado do Rio de Janeiro, com um currículo de prestígio acadêmico mundial, este professor escolheu voltar para a Baixada Fluminense após uma temporada trabalhando no exterior. “Ele poderia estar em um curso de História e *ele escolheu a FEBF* [com o curso de Pedagogia]”, resume uma colega de trabalho ao comentar este caso como exemplo de comprometimento com a Baixada.

Compreender o que está envolvido na escolha de permanecer nessas instituições da Baixada Fluminense demanda conhecer melhor o que há nelas: suas histórias, seus projetos e suas pessoas. Considerando que a pesquisa foi realizada em uma universidade federal, uma universidade estadual e um instituto federal, é importante perceber as diferenças, proximidades, possibilidades e limitações de cada instituição a partir dos sujeitos, ações e movimentos que as permeiam. São sobre essas especificidades institucionais que buscaremos tratar no próximo capítulo.

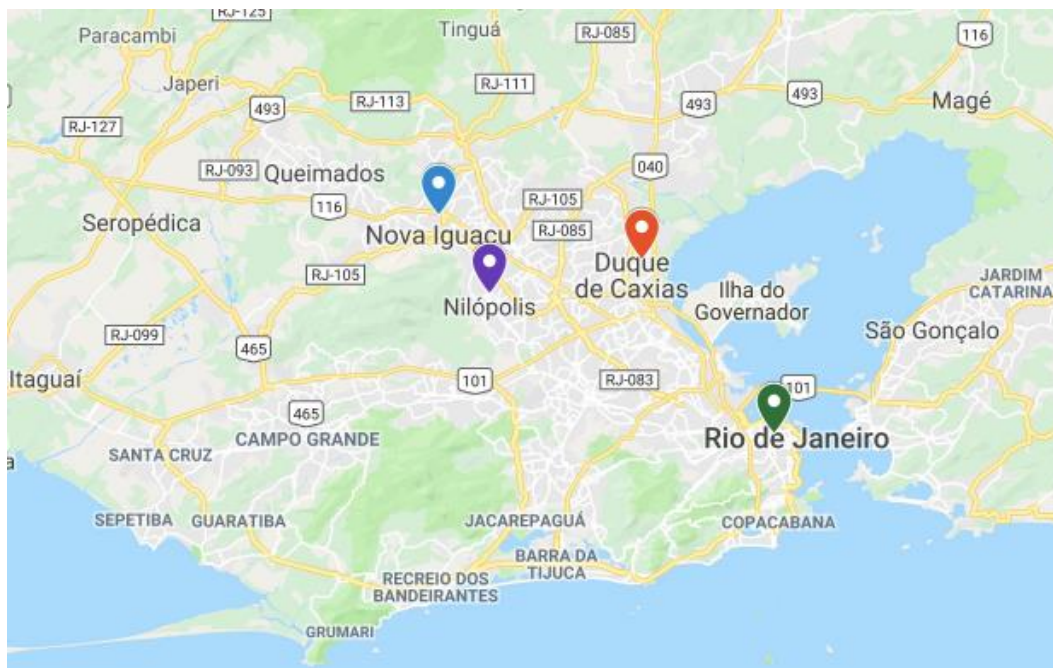
2 O CAMPO NOS CAMPI

As instituições da Baixada Fluminense que formam o principal campo de pesquisa desta tese possuem históricos, cursos e estruturas bastante distintos: de início, são instituições públicas pertencentes a categorias administrativas diferentes, o que produz impactos diretos na gestão, no orçamento, na infraestrutura e nos recursos oferecidos por cada uma. Ainda que tratemos individualmente de cada instituição, não é intenção deste trabalho dar conta de memórias ou historiografias institucionais em detalhe, explorando todos percursos, disputas ou projetos ali desenvolvidos. Interessa principalmente apresentar alguns cursos, grupos de pesquisa, eventos e movimentos que são bons para pensar a relação dessas instituições de ensino com a Baixada Fluminense, particularmente, além de evidenciar aspectos importantes sobre a descentralização da educação superior pública brasileira.

Este capítulo oferece, então, uma descrição mais densa dos *campi*. Reservamos esse espaço porque existem informações sobre as instituições que não serão propriamente objeto de análise deste trabalho, mas são relevantes para construir um quadro mais sólido sobre o atual contexto educacional na Baixada Fluminense e como tem sido encaminhada a formação superior nas periferias. As questões que, devido aos objetivos desta tese, apareçam neste capítulo e demandem maior profundidade analítica serão recuperadas nos próximos capítulos.

No mapa abaixo é possível visualizar a localização das três instituições, foco de análise desta tese, em relação à região metropolitana do Rio de Janeiro. Em destaque azul, está o Instituto Multidisciplinar (IM/UFRRJ), em Nova Iguaçu; em destaque roxo, o Instituto Federal do Rio de Janeiro (CNIL/IFRJ), em Nilópolis; e destaque em laranja, a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), em Duque de Caxias. A Central do Brasil, estação ferroviária localizada no centro do Rio de Janeiro, está em destaque verde.

Mapa 2 – Região Metropolitana do Rio de Janeiro, com localização das instituições pesquisadas na Baixada Fluminense e a Central do Brasil.



Fonte: Google Maps, 2019.

A apresentação dos *campi* será centrada em alguns cursos de graduação e pós-graduação de Ciências Humanas, Linguagens e Educação (como Pedagogia, Letras, História e Produção Cultural) das três instituições, como já explicitado na introdução desta tese, devido ao perfil dos problemas de pesquisa, do desenvolvimento dos cursos e das ações protagonizadas pelo corpo discente e docente, que privilegiam a reflexão crítica e a análise de aspectos da vida social, cultural e educacional de determinada sociedade. As ações desenvolvidas por professores e estudantes desses cursos na Baixada Fluminense são interessantes para pensar relações possíveis de serem construídas no ambiente acadêmico com a realidade social das periferias, considerando desafios e potencialidades.

Ainda que hajam especificidades referentes a cada *campi*, algumas características são comuns a todas instituições de ensino: como a proeminência dos cursos noturnos, de baixa complexidade e custo, com concentração de estudantes moradores da Baixada Fluminense e de maioria negra; além dos diferentes tipos de vínculos existentes entre as IES pesquisadas com a educação básica. É evidente a relação mais direta que os cursos de Pedagogia e as licenciaturas possuem com a educação básica, uma vez que atuam na formação de professores. Mas veremos como existem dimensões que extrapolam os cursos de Educação que são interessantes de serem destacadas por produzirem aproximações entre as instituições de educação superior pesquisadas com as escolas.

Nas seções dedicadas a cada uma das instituições, abordaremos: o processo de consolidação dos *campi*; a estrutura física e curricular das instituições; o perfil discente e os engajamentos estudantis; os projetos de pesquisa e extensão que possuem vínculos mais diretos com a Baixada Fluminense; assim como a conjuntura de crise da educação, com experiências de mobilização que incluem greves e ocupações estudantis. Além disso, destacaremos os conflitos e a percepção de condição periférica dos *campi* pesquisados frente às próprias instituições de ensino a qual estão vinculadas, ou seja, à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e ao Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), implicando em certa precarização, invisibilidade e dificuldade de divulgação dos cursos à comunidade local.

2.1 Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) – Duque de Caxias

A FEBF/UERJ é uma das instituições públicas de ensino superior pioneiras da Baixada Fluminense. É difícil ter precisão sobre a data de sua fundação, o que é alvo de debates⁶². Seu histórico remonta a 1966, quando surgiu o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) em Duque de Caxias, do qual a FEBF foi herdeira do curso de Pedagogia, que funcionava à noite na instituição. Em 1975, com a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, os diplomas expedidos pela Universidade Federal Fluminense (UFF) ao curso de Pedagogia do IEGRS não puderam mais ser cancelados por esta universidade, havendo incerteza quanto ao futuro do curso superior.

Após sete anos de mobilizações por parte da comunidade acadêmica frente à Secretaria de Educação do Estado para manutenção da graduação em Duque de Caxias, em 1982 o curso de Pedagogia é incorporado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sendo o primeiro concurso público docente realizado apenas três anos depois, em 1985. Devido à incorporação à UERJ, o curso de Pedagogia perdeu sua autonomia administrativa e pedagógica, passando a ser subordinado à Faculdade de Educação da universidade no *campus* Maracanã. Em 1988, por meio de uma Resolução do Conselho Superior Universitário, é criada a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, como Unidade Acadêmica da UERJ, resgatando sua

⁶² Existem importantes trabalhos que remontam com maior profundidade os percursos e as disputas em torno do processo de consolidação da FEBF/UERJ. Ver, por exemplo: Barão & Melo (2011), Dalvi (2002), Lima & Melo (2013), Lima (2015) e Machado (2010).

autonomia universitária. A FEBF tornou-se a primeira unidade acadêmica de universidade pública reconhecida na Baixada Fluminense. Um professor da casa, que foi estudante da universidade e chegou a ser presidente do Centro Acadêmico Henfil em 1987, afirma que foi

o movimento estudantil da Baixada que vai levantar a bandeira para que esse curso [permanecesse em Caxias]... Porque o curso de Pedagogia aqui era, na verdade, um apêndice do curso de Pedagogia do Maracanã. O que significava isso? Que aqui não tinha uma autonomia acadêmica para definir sua organização pedagógica, os concursos públicos saíam todos do Maracanã. Em 1988, a partir de um movimento da universidade, você tem a autonomia da FEBF. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

De acordo com o professor, a resistência implicada na consolidação da FEBF em Caxias envolveu “uma luta interna muito grande”. O primeiro reitor eleito pelo voto direto da comunidade universitária, professor Ivo Barbieri, teve um importante papel nesse processo em 1988⁶³:

Ele veio aqui na campanha dele de reitor e depois fez a solenidade dele aqui, transformando Caxias em unidade acadêmica. Aí sim nos deu um *status*. Mas o reitor tem toda uma estrutura burocrática, e é essa estrutura burocrática que dá o sinal verde ou que segura os processos. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

2.1.1 FEBF como “um acidente de percurso” para a UERJ

O conturbado processo de consolidação da FEBF produziu marcas que são sentidas pelos docentes até os dias de hoje. Para alguns, a FEBF ainda é considerada pela UERJ “um acidente de percurso”, “um problema”, alvo de constantes questionamentos, de acordo com professores com quem conversei: “olha o custo daquilo lá! Pra quê ter universidade na Baixada Fluminense?”. Assim como a Faculdade de Formação de Professores, localizada na cidade de São Gonçalo (região metropolitana do Rio de Janeiro, com condições sociais e estigmas semelhantes aos da Baixada), alguns professores afirmam que a FEBF é vista como um “*campus* desmerecido”, “a prima pobre da UERJ” ou “a parte da UERJ que ninguém conhece”.

Um professor descreveu, durante entrevista, uma situação que ilustra a falta de (re)conhecimento da FEBF “dentro da própria UERJ”, explicitando que lutar pela existência e permanência do *campus* na Baixada Fluminense é uma resistência cotidiana. Durante uma

⁶³ Não daremos conta de nomear neste trabalho as diversas personagens que tiveram papel fundamental no processo de consolidação do *campus* Caxias. Mas durante um evento ocorrido na FEBF em maio de 2016, a III Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária: Terra e Sociedade na Baixada Fluminense, professoras da instituição lembraram também da importância do professor Paulo Mainhard, ex-diretor da casa. Em 1987, o professor Mainhard criou a Biblioteca de Educação e Humanidades da UERJ (CEH-C), que passou a funcionar na FEBF a partir de 1998 com a nova sede em Vila São Luís.

edição do evento UERJ Sem Muros (USM), quando são apresentadas à sociedade produções acadêmicas realizadas na universidade, uma docente lotada no Maracanã que avaliava um projeto de extensão da FEBF perguntou ao professor o porquê de frisarem “aluno de Caxias” no trabalho, e não “aluno da UERJ”. De acordo com o professor, a avaliadora não tinha conhecimento sobre a FEBF ou que havia uma unidade da UERJ em Duque de Caxias.

Estar localizada em uma região urbana periférica e perceber-se periférica à própria UERJ produz um sentimento à comunidade da FEBF de ser “periferia duas vezes”, me disse uma professora:

As pessoas têm na cabeça que a UERJ é o Maracanã. Eu aprendi muito quando eu vim pra cá que quando as pessoas falam ‘UERJ’, é um adjetivo [que quer dizer]: ‘ah, vai ser na UERJ Maracanã’. Mas não existe só essa unidade. E tem mais: é Faculdade de Educação *da UERJ* lá [no Maracanã]. Só que aqui é Faculdade de Educação *da Baixada Fluminense*. Então lá está errado, né? Não pode ser Faculdade de Educação *da UERJ*. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Até o ano de 1998, a FEBF continuou a funcionar nos estabelecimentos do IEGRS, no bairro Jardim Vinte e Cinco de Agosto em Caxias, apenas no período noturno. As precárias condições estruturais inviabilizavam a expansão de suas atividades, sendo a sede própria uma demanda desde sua vinculação à UERJ na década de 1980. O movimento estudantil teve, novamente, um papel fundamental na conquista do prédio para construção da unidade universitária, que chegou a realizar um “tranco” onde funcionava a instituição para seguirem juntos à reitoria, no Maracanã, exigir uma sede própria⁶⁴. Como relembra um professor da casa: “nos anos 1980 nós cansamos de ir ao gabinete do reitor [da UERJ], de dormir no gabinete. Foi muita luta”.

2.1.2 Tornando-se visível: ensino superior no CIEP

O Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 90, extinto enquanto escola de nível fundamental sob protesto da Associação de Moradores da Vila São Luís, passa a abrigar a FEBF a partir de uma cessão do município de Duque de Caxias para a UERJ – local onde funciona até hoje. Mesmo com problemas de espaço físico e localização, com a nova sede foi possível realizar uma Reforma Curricular, Pedagógica e Administrativa na FEBF, que previa a ampliação das atividades de Graduação e Pós-Graduação.

⁶⁴ Relato compartilhado pela professora Icléa Lages de Melo no VIII Seminário Acadêmico do PPGCEC/FEBF/UERJ, em dezembro de 2016.

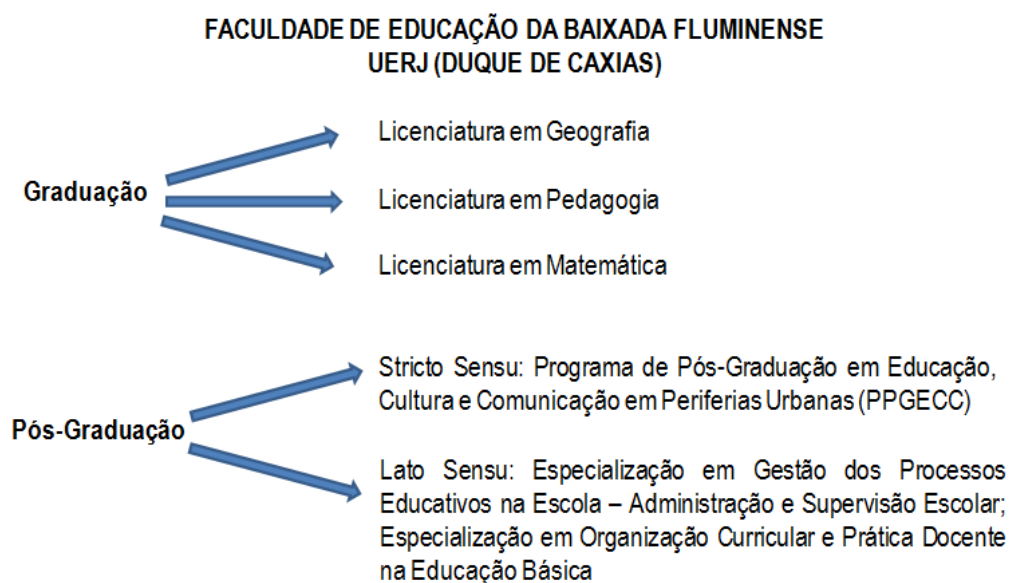
Figura 2 – Prédio da FEBF/UERJ, desde 1998, localizado em Vila São Luís, Duque de Caxias.



Fonte: Site oficial da FEBF/UERJ, 2019.

Em 2001, os cursos de Pedagogia e Magistério das Séries Iniciais transformaram-se nos cursos Pedagogia - Multi-habilitação em Orientação, Supervisão e Administração Escolar e Pedagogia - Magistérios das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, que foram reestruturados em 2006. Em 2003, foi criado o Curso de Licenciatura em Matemática; e, em 2004, o Curso de Licenciatura em Geografia com ênfase em Meio Ambiente. Atualmente a FEBF possui cinco departamentos: Ciências e Fundamentos da Educação; Formação de Professores; Gestão de Sistemas Educacionais; Educação Matemática; e Ensino de Geografia. Em 2006 foi aprovada pela CAPES a criação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas (PPGECC), o primeiro do Brasil nesta área de concentração.

Figura 3 - Estrutura dos cursos da FEBF/UERJ



Fonte: FEBF/UERJ, 2019. Esquema produzido pela autora.

O fato de a Faculdade de Educação ser localizada em um CIEP, popularmente conhecido como “Brizolão”⁶⁵, preenche de simbolismos a universidade pública que forma professores na Baixada Fluminense, como relata uma professora da instituição:

Chegar aqui e encontrar um CIEP me apaixonou muito [...]. Talvez por ser da História da Educação, quando eu vi um CIEP eu falei ‘perfeito, essa universidade vai me enganar bem, porque eu vou chegar todos os dias achando que eu estou na escola, no Estado! Eu vou ser feliz nesse lugar!’. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Não são todos os docentes que compartilham o deslumbre de encontrar um CIEP enquanto universidade, dados os descolamentos simbólicos e estruturais que separam o imaginário social sobre as educações básica e superior:

A questão de a FEBF ser um CIEP me inquietou um pouco, porque a estrutura que a gente tem de unidades universitárias são um pouco diferentes. [...] Então isso mexeu um pouco [comigo]: como assim, é uma escola? Esquisito, né? Eu entrei e pensei ‘parece mais um escolão’. A minha ideia é um pouco assim: um escolão. E o nosso curso de Pedagogia também funcionava como um grande Curso Normal, só que superior. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

A vivência no *campus*, onde a maioria dos estudantes é trabalhadora e frequenta os cursos noturnos, também guarda semelhanças, como me foi relatado: “a FEBF tem uma coisa que parece uma escola mesmo, pro bem e pro mal, porque os alunos da noite não têm uma

⁶⁵ Os CIEPS fazem parte de um projeto educacional do antropólogo Darcy Ribeiro implementado ao longo de dois governos de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro, entre 1983-1987 (quando Ribeiro era vice-governador) e 1991-1994.

cultura de *campus* universitário: acaba a aula e vai pra casa”. A impossibilidade de participar de outras atividades devido à jornada de trabalho e a necessidade de ir diretamente para casa após o fim das aulas (por cansaço, demandas familiares ou dificuldades de transporte) parece implicar em uma falta de vínculo com a instituição que traz diferenças à experiência universitária de alguns estudantes, o que é relacionado por alguns professores à ideia de “escolão”.

No âmbito estrutural, além dos simbolismos implicados de estar em um CIEP, existem problemas infraestruturais e de visibilidade institucional importantes de serem mencionados: “é uma unidade pequena no tamanho físico mesmo, porque tem CIEPs que são imensos, a FEBF fica num CIEP pequeno. Tanto que um dos maiores problemas que a gente tem é espaço, para a gente poder crescer, abrir novos cursos...”, afirma um professor. Há também limitações para reformas do espaço físico por se tratar de um projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, patrimônio histórico e urbanístico tombado em 2010. Ainda que o projeto dos CIEPs tenha tido eficácia para a construção em larga escala, a curto tempo e baixo custo de centenas de unidades escolares (projetadas para atenderem ao ensino básico integral), as peças pré-moldadas de concreto apresentam problemas de conforto acústico e térmico.

De acordo com relatos de professores e estudantes, os moradores de Caxias, e particularmente do bairro de Vila São Luís, conhecem o CIEP ou “Brizolão”, mas não sabem que ali funciona a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense: “A FEBF é uma das instituições mais inclusivas que eu conheço, mas talvez a mais invisível que eu conheço. O pessoal de Vila São Luís não sabe que aqui tem a FEBF: ‘Ah é um Brizolão que tem ali’, não conhece. E o município de Caxias também não conhece, as pessoas da Baixada”, reforçou um professor. Outro docente me contou algo similar, acrescentando que muitos moradores acreditam que se trata de um CIEP ainda ativo na educação básica:

Já aconteceu de eu estar ali na FEBF indo almoçar e chegar uma senhorinha e me perguntar ‘moço, quando é que abre a matrícula aqui para eu ver pro meu neto?’ Agora botaram ‘UERJ’ no gramadinho, mas ainda assim está meio escondido, né? Para gente fazer isso já foi meio que um parto... Nas assembleias comunitárias sempre surgiu esse papo: ‘precisamos colocar uma placa na FEBF, precisamos tornar a FEBF mais visível’. E quem é chato com isso é a prefeitura do campus Maracanã, embarreiram. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Moradora de um município próximo a Caxias na Baixada Fluminense, uma pedagoga formada pela FEBF e mestranda na instituição me disse que “nunca tinha ouvido falar da FEBF” ao prestar o vestibular. Foi na hora da inscrição que descobriu a FEBF como opção: “ué, tem uma UERJ em Caxias! Mas eu não tinha a menor ideia de onde era...”. No dia da prova, que foi

realizada no *campus*, precisou se informar com a tia de um amigo que mora em Caxias sobre como poderia chegar na instituição.

“A localização da FEBF também não ajuda”, destacou outro pedagogo formado pela instituição com quem conversei, “mesmo um ônibus escrito ‘UERJ’, aqui não tem”. O fato de não ser localizada no centro do município de Caxias dificulta a divulgação de informação sobre a existência do *campus* aos moradores da Baixada. O bairro Vila São Luís fica próximo à Rodovia Washington Luiz, a BR-040, via expressa federal que conecta o Rio de Janeiro a Minas Gerais. Ou seja, “aqui não é um lugar de passagem”, constatou uma professora da FEBF.

Dada a invisibilidade da instituição na própria Baixada Fluminense, alguns professores mencionaram um recorrente debate que existe na comunidade acadêmica em relação à forma de nomeá-la: ao invés de utilizar a sigla FEBF, de difícil correlação com a educação superior, “passar a chamar de UERJ Caxias”. Um dos professores com quem conversei demonstra certo otimismo: “aos poucos a gente está conseguindo uma visibilidade. Hoje quando você chega tem uma plaquinha que foi colocada pelo sistema de trânsito da cidade, na praça de Vila São Luís. E a própria FEBF também tem [uma placa] ‘UERJ’, que estava tomada pelo mato”.

Figura 4 – Formandos de 2017 do curso de Pedagogia da FEBF/UERJ.



Legenda: Formandos de Pedagogia da FEBF/UERJ, turma 2017, seguram balões com letras que formam “UERJ” e “FEBF Existe”, em local tradicional da zona sul do Rio de Janeiro para registros de formatura, no Aterro do Flamengo.

Fonte: Site oficial da FEBF/UERJ.

Uma comparação que surge com frequência nas assembleias comunitárias, como me relataram, é com o Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), em Nova Iguaçu, uma instituição “mais nova” e, ao mesmo tempo, “mais conhecida e com mais alunos”: “nós temos que entender qual foi o nosso erro com relação à Rural. Por que é que ela cresceu tanto num espaço de tempo tão curto e a gente estacionou?”.

Uma das explicações possíveis diz respeito à instância governamental em que as instituições de ensino estão vinculadas: governo estadual do Rio de Janeiro e governo federal do Brasil, havendo diferenças nos aportes de investimentos e recursos das universidades. O IM, como veremos na próxima seção, possui estrutura física e terreno próprios da instituição, cujas obras e inauguração foram acompanhadas pessoalmente por representantes do governo federal, como o então Ministro da Educação Fernando Haddad.

Como estratégia de afirmação e fortalecimento da FEBF/UERJ na Baixada Fluminense, debate-se a criação de um Doutorado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas (PPGECC). Uma conquista política da FEBF/UERJ, na visão de alguns docentes:

Nós estamos trabalhando para ter o nosso doutorado. Para nós ter um doutorado não é só uma questão de vaidade acadêmica do grupo, mas é uma questão política ter um doutorado na Baixada Fluminense e ali em Caxias. Porque tem lá em Nova Iguaçu, na Rural, mas a gente entende que a FEBF merece, justamente pela natureza de como a gente atua na Baixada. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

2.1.3 Pesquisa, Extensão e Formação

Os grupos de pesquisa e projetos de extensão da FEBF que se dedicam a atuar na Baixada Fluminense cumprem um importante papel na divulgação da instituição e no enraizamento da universidade na região. Destaco, por exemplo, o Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Baixada Fluminense (NIESBF); o Núcleo de Estudos Sobre Periferias: Centro de Memória das Periferias; a Biblioteca Virtual de Meio Ambiente da Baixada Fluminense; o Observatório em Políticas Públicas Educacionais da Baixada Fluminense; e a Central de Produção Multimídia Kaxinawá (CPMK), que mantém uma rádio comunitária na FEBF em parceria com associações civis e coletivos culturais, sendo um importante núcleo de ensino, pesquisa e extensão.

Em diálogo com a intensa produção audiovisual que existe na Baixada Fluminense, o Núcleo de Estudos Visuais em Periferias Urbanas (NuVISU) da FEBF/UERJ tem por objetivo, desde 2013, fomentar produções acadêmicas que “envolvam o uso de imagens (especialmente em movimento) como objeto de estudo, como recurso de pesquisa e como meio de divulgação científica e artística, em investigações relacionadas às periferias urbanas”. O NuVISU com frequência realiza parcerias com cineclubes locais (como o Cineclubes Mate com Angu), e

desenvolve projetos dedicados a refletir sobre *periferia* e *Baixada Fluminense*, como na pesquisa “Periferia no Centro: Experiências com Ciência, Tecnologia, Cultura e Arte na Baixada Fluminense”; na disciplina “Estética e Política em Periferias Urbanas”; no Encontro Topografias da Arte na Baixada Fluminense; e na mostra permanente “Periferia, uma imagem por dia”.

O NuVISU dedica-se também à consolidação de um acervo com produções audiovisuais da Baixada, o que levou a uma parceria com o Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), criador da TV Maxambomba em 1986, um projeto de vídeo popular em parceria com associações de moradores da Baixada Fluminense. Entre 2013 e 2015, o projeto TV Maxambomba: Televisão Popular e Memória da Baixada Fluminense, uma parceria entre o CECIP e a FEBF/UERJ com financiamento da Secretaria Estadual de Cultura, recuperou e digitalizou parte dos programas, fotos e textos sobre a TV Maxambomba. Tendo atuado durante 16 anos na produção de vídeos com exibição em praças públicas, o projeto da Maxambomba é um marco na produção audiovisual da Baixada Fluminense e uma fonte de inspiração para os coletivos da região. Além do NuVISU, a FEBF/UERJ conta com o Laboratório de Audiovisual (LABORAV), que também possui como foco a produção de vídeos sobre a Baixada.

O Núcleo de Educação Continuada (NEC) da FEBF/UERJ foi criado em 1997 e, em maio de 2016, passou por uma renovação “buscando envolver diferentes sujeitos sociais, poder público, membros da própria universidade” no debate sobre processos educativos que promovam equidade, principalmente na Baixada Fluminense. Surge assim, na FEBF, o Programa Movimentos Sociais, Diferença e Educação (PROMOVIDE):

Coordenado por um colegiado de professores/as da UERJ Duque de Caxias, procura dialogar com movimentos sociais e outros sujeitos coletivos que abordem ações em prol do respeito às diferenças, desenvolvendo pesquisas e atividades extensionistas que contemplem as relações étnico-raciais, a educação escolar indígena, a educação do campo e quilombola, as relações de gênero e sexualidades diversas, os direitos da infância e da juventude, os estudos sobre deficiência e educação inclusiva, além de discutir aspectos relativos à produção de desigualdades e aos processos de exclusão articulados nas políticas e práticas educativas em diferentes espaços formativos.⁶⁶

Visando articular pesquisa, extensão e ensino a partir da formação inicial e continuada de professores(as), integrando graduação, pós-graduação e educação básica, fazem parte do PROMOVIDE projetos dos seguintes grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas e Educação (NEPIE); Núcleo de Políticas e Práticas de Educação Especial e Inclusiva (NUPPEEI); Grupo de Estudos sobre a Interpenetração de Espaços Formativos (GEIEF); Núcleo de Pesquisas sobre Mulheres Negras, Cultura Visual, Política e Educação em Periferias

⁶⁶ Trecho retirado do site do PROMOVIDE, disponível em: <<http://www.promovide.febf.uerj.br/programa.html>> (Acesso em 18/04/2019)

Urbanas (AFRODIÁSPORAS); Grupo de Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais e Educação; e Núcleo de Estudo Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades (NUDES). Também participam desses grupos de pesquisa pesquisadores, professores e militantes da Baixada Fluminense que não fazem parte da comunidade acadêmica da FEBF/UERJ, como me relatou um professor que atua no NUDES.

Uma importante iniciativa da FEBF com atuação na região da Baixada é o Programa Integrado de Cooperação Técnica na Baixada Fluminense (PINBA), que dá apoio às entidades públicas e da sociedade civil no desenvolvimento de estudos e projetos sobre a Baixada Fluminense. Criado como projeto de extensão da UERJ em maio de 1992 e desenvolvido pelo *campus* Maracanã até 1995, após cinco anos de interrupção de suas atividades o PINBA foi transferido para a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense em 2000 (MELO, 2016).

Neste mesmo ano, em 09 de dezembro, foi realizado na FEBF um encontro sobre o cenário cultural da Baixada Fluminense organizado pelo PINBA e pelo Instituto de Pesquisas e Análises Históricas e de Ciências Sociais na Baixada Fluminense (IPAHB), que contou com a participação de 78 agentes culturais e teve como resultado a redação da Carta Cultural da Baixada Fluminense⁶⁷, além da posterior criação do Fórum Cultural da Baixada Fluminense.

A Carta, dentre outras resoluções, “propõe que as Universidades e Faculdades da Baixada motivem seus alunos dos cursos de graduação e pós-graduação e nas diferentes áreas de conhecimento, a pesquisarem sobre a realidade da Baixada” (MELO, 2016, p.137). Um registro, por escrito, do início de um processo de intensificação de pesquisas e eventos sobre a região, realizados por instituições e cursos que estavam sendo formados na própria Baixada nesse mesmo contexto. Foi também instituída, com a publicação da Carta, a criação do “Dia da Baixada Fluminense”, comemorado em 30 de abril.

Oficializado pela Lei nº 3.822, em 2002, o Dia da Baixada faz parte do calendário de escolas da rede estadual e das repartições públicas estaduais localizadas na região. Desde então, a FEBF/UERJ realiza, assim como outras instituições, eventos comemorativos sobre a Baixada, trazendo para debate na universidade temas caros aos movimentos e coletivos locais, como Cultura, Educação, Trabalho, Políticas Públicas, Território e Luta pela Terra na Baixada Fluminense.

Visando divulgar a FEBF para a comunidade do entorno e, simultaneamente, familiarizar a comunidade acadêmica da FEBF com a Baixada Fluminense, o PINBA também participa da organização, desde 2011, do evento “FEBF/UERJ na Praça”, quando são levados

⁶⁷ Carta Cultural da Baixada Fluminense disponível na íntegra em: <<https://pinba.files.wordpress.com/2014/10/carta-cultural-da-baixada-fluminense.pdf>> (Acesso em 20/04/2019)

para praça pública projetos de pesquisa, produção acadêmica e cartazes informativos sobre a FEBF; além dos eventos “Baixada na FEBF”, quando movimentos e projetos desenvolvidos na região ocupam a universidade, e a “Visita aos Espaços Históricos da Baixada Fluminense”, uma oportunidade de percorrer a Baixada a partir de seus patrimônios históricos.

O Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas (PPGECC) da FEBF/UERJ, criado em 2006, também cumpre importante papel na produção e circulação de conhecimento sobre a Baixada Fluminense. De acordo com a apresentação do programa em sua página virtual oficial, o PPGECC

assume o compromisso com o desenvolvimento de investigações voltadas para as problemáticas das periferias, sejam elas territoriais, políticas, sociais e/ou culturais”, formando “novos quadros intelectuais engajados no enfrentamento das questões educacionais e culturais em periferias urbanas, concebidas como lócus de produção de conhecimento e de intervenção no social que, muitas vezes, escapam aos padrões legitimados hegemonicamente.

Afirmando o compromisso de produzir conhecimento “com, na e sobre as Periferias Urbanas”⁶⁸, o PPGECC acaba atraindo estudantes engajados com movimentos de favelas e periferias que desejam produzir reflexões sobre suas práticas políticas e sobre o território onde vivem, o que conforma certo “perfil militante” do programa de pós-graduação, como alguns professores definiram: “eu percebo dois perfis muito fortes, que podem se cruzar ou não: professores, já adultos, que tem sua vida mais estabelecida, da rede de Caxias, do Rio, de Belford Roxo, da Baixada de um modo geral; e militantes”, inclusive moradores de favelas e subúrbios do Rio de Janeiro. Entendido como um espaço acadêmico “mais receptivo” a moradores das periferias, favelas e atuantes do movimento negro ou LGBT+, o programa acaba concentrando estudantes com esse perfil porque “um vai chamando o outro”.

Há uma identificação que parte da localização periférica do mestrado, na Baixada Fluminense, e pelo nome do programa “em periferias urbanas”. Como me disse um professor:

Você tem morador do local que quer fazer na FEBF por conta disso. A gente já tinha a coisa do produtor cultural – o produtor cultural já conhece a FEBF... A gente tem muito aluno no mestrado que é ligado aos cineclubes, que está fazendo produção cultural na Baixada. Então pra esse público a FEBF já é conhecida. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Uma professora da FEBF/UERJ me ressaltou com preocupação, no entanto, que apesar do interessante conjunto de estudantes que frequentam o mestrado do PPGECC, poucos eram efetivamente estudantes formados nos cursos de graduação da FEBF, cenário que aos poucos vêm se modificando: “aqui tem um mestrado, que tem um nome muito bacana [Educação,

⁶⁸ O tema da aula inaugural do PPGECC em 2019 foi, aliás, “Universidade e Conservadorismo: Desafios para a Pesquisa nas/das/pelas Periferias”.

Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas], mas se você olhar a composição dos alunos, não eram os alunos da graduação daqui que continuavam os estudos. E agora a gente já tem”.

Um pedagogo formado pela instituição, por exemplo, apesar de desejar realizar pós-graduação, indicou o “cansaço” como desestímulo para pleitear uma vaga no PPGECC. Ele, que mora na zona oeste do Rio de Janeiro, me disse durante entrevista que “essa locomoção de Realengo para a Baixada é muito cansativa e foram quatro anos, para mim, de 32 estações de trem. Aí eu pensei em mudar, de estudar pelo menos uma vez na vida com um pouco de tranquilidade, eu queria morar perto do local em que eu estudasse”.

Existem também outras dificuldades que impactam na continuação dos estudos na FEBF: necessidade de trabalhar, dificuldade com as provas do processo seletivo (que inclui língua estrangeira), ou até mesmo descrença na capacidade de realizar o mestrado. Nesse sentido, o incentivo de professores da casa torna-se fundamental para que os alunos se sintam encorajados a tentar. Foi o caso de uma mestranda formada em Pedagogia na FEBF que foi estimulada por sua orientadora a continuar sua formação acadêmica. A prova de espanhol foi realizada com êxito devido a um curso que a estudante havia realizado na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) na cidade em que mora na Baixada. O auxílio financeiro à pesquisa foi condição fundamental para que pudesse seguir com sua formação:

Eu acho que se eu não tivesse bolsa eu nem ia ficar. Ia ficar muito difícil pra mim, muito complicado. Já foram cinco anos sem trabalhar, meu irmão que estava segurando as contas em casa. Eu tinha bolsa de cotista e de iniciação à docência, mas no finalzinho acabou. E eram quinhentos reais: para passagem, alimentação... Então ia ser muito complicado ficar no mestrado sem bolsa. (Discente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Desde sua criação, a FEBF é engajada, através de seu corpo docente e discente, em projetos e eventos que conectam os saberes acadêmicos e locais, promovendo pesquisas que se preocupam com o território em que a instituição se localiza. Dentre diversos seminários, palestras, debates e lançamentos de livro que ocorrem na universidade há mais de 40 anos e que proporcionam essa circulação de conhecimento na região, há aproximadamente uma década a instituição é sede de eventos que ocorrem com regularidade e condensam os debates em torno da relação entre universidade e comunidade, como as comemorações em torno do Dia da Baixada, a Semana de Pedagogia⁶⁹ e o Seminário Acadêmico do PPGECC/FEBF/UERJ.

⁶⁹ A Semana da Pedagogia contou com seis edições, sem periodicidade exata, geralmente organizada pelo Centro Acadêmico Henfil, do curso de graduação da FEBF. A V Semana de Pedagogia, que ocorreu em janeiro de 2014, teve como tema “O papel da Educação na Revolução Popular” – ainda na reverberação das manifestações populares ocorridas no Brasil em 2013. A sexta e, até então, última edição do evento tratou do currículo de formação em Pedagogia na FEBF e ocorreu em 2015, quando se inicia a mais grave crise da história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O PPGECC da FEBF/UERJ produz, além dos seminários acadêmicos, a Revista Periferia, que é uma publicação eletrônica semestral de artigos inéditos mantida pelo programa desde 2009, priorizando os campos da Educação, da Comunicação e da Cultura, com enfoque em “fenômenos sociais e manifestações culturais que – por seu caráter experimental, inovador ou alternativo, se situam à margem das tendências estabelecidas, apontando para novos cenários, novos modos de apropriação e produção cultural”, como consta no site da revista⁷⁰.

Os Seminários Acadêmicos ocorrem desde 2007 e foram organizados a partir de uma disciplina chamada “Seminários”, que tinha como objetivo final a produção de um evento que conectasse a universidade com fazeres culturais da Baixada Fluminense, trazendo para dentro da FEBF atuantes no campo da cultura da região e alternando debates acadêmicos com produções culturais. A proposta, como dito por dois estudantes que apresentavam o histórico dos seminários ao longo da oitava edição, era fazer circular na FEBF saberes que visam “problematizar o território”.

Quadro 1 – Histórico dos Seminários Acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/FEBF/UERJ)

ANO	TEMA
2007	Edição I Semana de Extensão Periferia Sustentável
2008	Edição II Seminário Sustentável
2009	Edição III Seminário Sustentável: Por uma outra globalização
2010/2011 ⁷¹	Edição IV Invadindo a Academia
2013	Edição V Periferia(s): Movimentos Contemporâneos
2014	Edição VI História, Educação e Cultura em Periferias
2015	Edição VII Perspectivas em Periferias, Múltiplos Olhares
2016	Edição VIII

⁷⁰ Outra publicação da FEBF/UERJ, vinculada ao curso de Geografia, é a “Revista História, Natureza e Espaço” – uma revista eletrônica do Núcleo Interdisciplinar de Estudo do Espaço da Baixada Fluminense.

⁷¹ Em 2010 não houve edição do Seminário Acadêmico do PPGECC/FEBF/UERJ devido a uma grande operação policial que ocorreu no Complexo do Alemão, na zona norte do Rio de Janeiro, envolvendo as polícias militar, civil e federal, além das Forças Armadas. A invasão policial, amplamente noticiada pela mídia, impactou toda a região metropolitana do Rio de Janeiro, mas particularmente os moradores de favelas e periferias. As atividades planejadas na FEBF para novembro de 2010 tiveram de ser transferidas para abril de 2011.

	Memória e Resistência – Caminhos e Desafios da Formação nas Periferias
2017	Edição IX 10 Anos de Pesquisa e Resistência na Baixada Fluminense
2018	Edição X Vozes das Periferias e a Universidade Pública como Resistência
2019	Edição XI Vozes da Periferia – Vozes, corpos e saberes que (re)existem: educação e direitos humanos

Fonte: A autora, 2020.

Na divulgação para a décima edição do Seminário, ocorrida em 2018, os estudantes da comissão organizadora ressaltam o papel que a FEBF possui “como referência e mediadora nas questões relativas às periferias”, sendo um espaço historicamente ocupado por movimentos, instituições e grupos que desejam interagir e produzir reflexões sobre periferias e, particularmente, sobre a Baixada Fluminense. Chama a atenção como as quatro últimas edições do evento tiveram em seus temas as expressões “Formação”, “Educação”, “Pesquisa” e “Universidade Pública” atreladas à categoria “Resistência”. Já os termos “Periferias” ou “Baixada Fluminense” constam nas edições dos seminários desde 2013, remetendo à ideia de “pensar nas trincheiras” e seus significados, que elaboramos no capítulo 1.

2.1.4 Crise e Mobilizações

Desde o início da pesquisa desta tese, em 2015, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro vem passando por transformações. Aproximadamente um ano antes da pior crise de sua história, em abril de 2014, o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ), por meio da 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação, obrigou a UERJ a abrir concursos públicos para o preenchimento de cargos ocupados por contratação temporária, situação que predominava entre os docentes de algumas unidades. Para a Justiça, a perpetuação de contratos temporários para funções de natureza permanente configurava uma prática ilegal, a qual o reitor deveria ser pessoalmente responsabilizado caso não acatasse a medida judicial.

Alguns docentes da FEBF com quem dialoguei durante a pesquisa consideram que a “mudança muito grande” provocada pelo termo de ajustamento de conduta do MPRJ foi o que “salvou a UERJ”:

Foram 500 concursos, aqui foram mais de 30 concursos. Tem uma faixa lá na rampa [do *campus* da FEBF] que diz mais ou menos o nosso quadro docente em 2013: a maioria era substituto. E hoje isso reduziu: entre 2014 e 2015 a gente renovou o quadro [docente] com concursos de 40h e quem quis dedicação exclusiva conseguiu. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

A realização dos concursos, na visão de um docente, causou “um impacto muito grande na cultura institucional” da FEBF/UERJ:

Quando eu cheguei aqui [na FEBF] eu achei que tinha uma cultura de quintal aqui. Eu acho que algumas pessoas, por diferentes trajetórias, acabaram fazendo disso aqui o seu quintal. Sabe [a ideia de] ‘um reino tão, tão distante’ e a regra é minha? [...] Aí chegou uma galera com outras normas: se a aula é 7h20 a aula é 7h20. Isso causou um impacto, incluindo nos alunos, e revelou a prática de outros colegas... O que foi ótimo, foi muito bom. Mas se não tivesse acontecido esses concursos, tinha acabado. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Os novos docentes, convocados em 2014 e 2015, encarariam em pouco tempo a crise que impactou no prosseguimento dos cursos, nos recursos da universidade e no pagamento de seus salários. O fato de serem servidores recentes, em um sentido, garantiu que tivessem “fôlego para a luta” que viria a seguir, como me relataram. Com a crise, a demanda por visibilidade e pelo reconhecimento da existência da FEBF ganha novos patamares, quando o verbo “resistir” é conjugado todas as vezes em que as siglas da universidade são pronunciadas. No modo indicativo e tempo presente: UERJ resiste e FEBF existe.

Figura 5 – Faixa da ASDUERJ em recepção aos novos universitários em 2016, nas rampas do prédio sede da FEBF/UERJ.



Legenda: Na faixa está escrito “Bem-vindos, calouros! Uma universidade de inclusão social #UERJ RESISTE”.

Fonte: A autora, 2016.

Em março de 2016 é deflagrada greve dos servidores da UERJ⁷², que demandavam, dentre outras pautas, a reposição das perdas salariais de 2015 e o fim dos contínuos parcelamentos a cada mês. A greve é finalizada em julho de 2016, mas a falta de repasses do governo estadual à universidade, que somavam aproximadamente 400 milhões de reais, implicou em condições extremamente precárias para manutenção dos *campi* e do Colégio de Aplicação (CAp) da UERJ⁷³. Em janeiro de 2017 as aulas foram suspensas oficialmente pela Reitoria da universidade por três meses, retornando no mês de abril. As condições de funcionamento ao longo do primeiro semestre de 2017, no entanto, não eram normais na segunda mais importante universidade pública do estado do Rio de Janeiro e uma das quinze melhores do país⁷⁴.

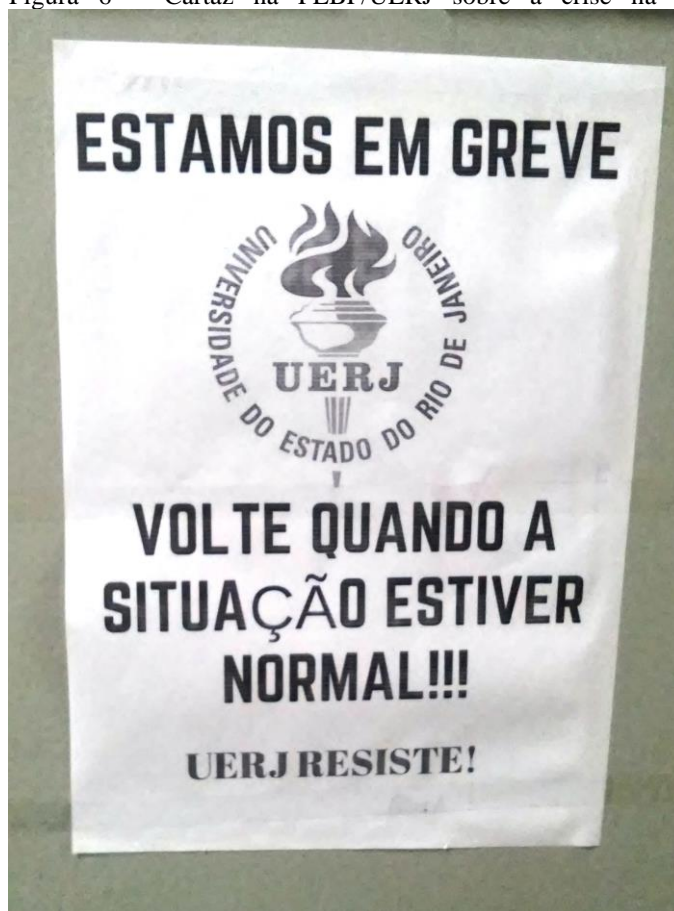
No início do segundo semestre os servidores continuavam sem o recebimento do décimo terceiro salário referente a 2016, ou dos salários integrais do primeiro semestre, sem que houvesse previsão de integralização dos pagamentos. O técnicos-administrativos estavam paralisados desde janeiro e os docentes deflagraram novo movimento grevista a partir de uma assembleia realizada em julho de 2017. As bolsas de pesquisa e permanência destinadas aos estudantes no âmbito do estadual estavam sem pagamento desde março e centenas de trabalhadores terceirizados haviam sido demitidos: a empresa terceirizada de limpeza, por exemplo, teve apenas um mês de fatura quitada no primeiro semestre de 2017. O restaurante universitário (bandejão) do *campus* Maracanã permanecia fechado, as bibliotecas não funcionavam com normalidade, o CAp-UERJ continuava sem o turno da tarde e o Hospital Universitário Pedro Ernesto mantinha menos de 40% da capacidade de atendimento.

⁷² Ainda que seja possível tratar a mobilização como sendo do conjunto de servidores da UERJ, existem estratégias de ação distintas entre técnico-administrativos e docentes dada a diferenciação da organização sindical entre as categorias, não coincidindo sempre a data de início de um movimento grevista, por exemplo.

⁷³ Além do *campus* Maracanã no Rio de Janeiro e da FEBF em Duque de Caxias, a UERJ possui unidades acadêmicas em São Gonçalo, Ilha Grande, Teresópolis, Nova Friburgo e Resende.

⁷⁴ De acordo com *ranking* produzido pela Folha de São Paulo.

Figura 6 – Cartaz na FEBF/UERJ sobre a crise na UERJ.



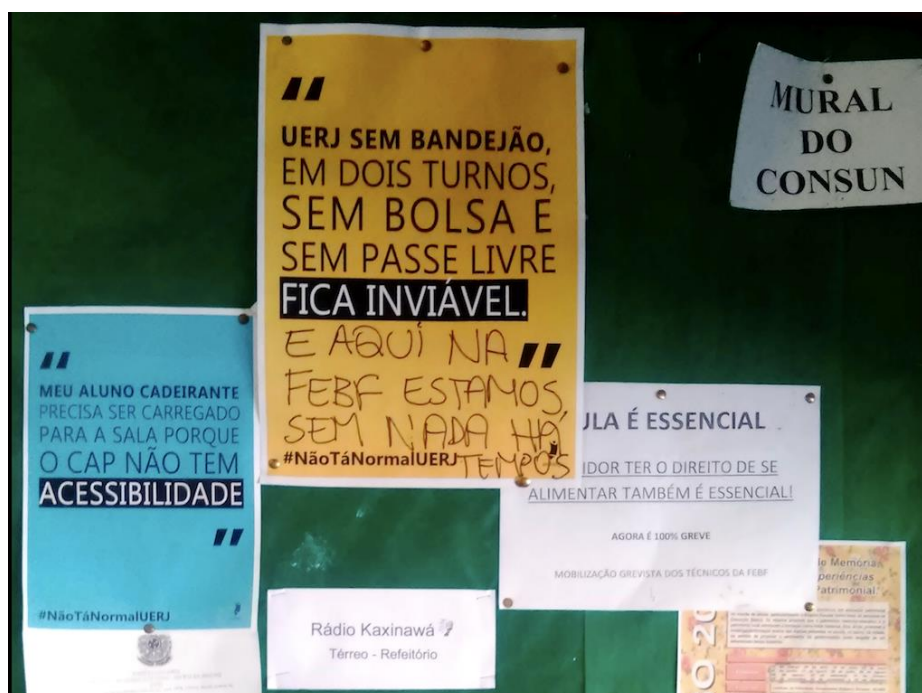
Legenda: Escrito no cartaz, que possui a logo da UERJ, “Estamos em greve. Volte quando a situação estiver normal!!! UERJ Resiste!”.

Fonte: A autora, 2016.

Cabe ressaltar que a crise não era específica à universidade, mas referente ao governo do estado do Rio de Janeiro e impactou todas as instituições públicas vinculadas à administração estadual. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), importante mantenedora de pesquisas científicas, ficou anos sem oferecer editais de iniciação científica a estudantes, reabrindo apenas em 2019. Existem auxílios aprovados em 2015 cujos recursos ainda não foram repassados aos pesquisadores, quatro anos depois. O cenário de crise do estado do Rio de Janeiro acompanha uma conturbada conjuntura política nacional.

Por aproximadamente dois anos, portanto, entre 2015 e 2017, a comunidade acadêmica da UERJ permaneceu mobilizada e continuou com suas atividades em situação de anormalidade. A crise adquire proporções maiores para os *campi* descentralizados, como a FEBF/UERJ: “nós somos a unidade mais vulnerável hoje”, me afirmou uma professora, devido às condições de vida dos estudantes, a aspectos sociais e econômicos da Baixada Fluminense e à dimensão de “ser periferia” dentro da própria UERJ – com menos bolsas, visibilidade e recursos.

Figura 7 – Mural na FEBF/UERJ com cartazes sobre situação de crise na UERJ.



Fonte: A autora, 2016.

O cartaz na foto acima (Figura 7) denota essa diferenciação. Em campanha padronizada para toda a UERJ, com uso da *hashtag* “não tá normal”, foi fixado em um mural da FEBF a seguinte mensagem: “UERJ sem bandejão, em dois turnos, sem bolsa e sem passe livre fica inviável”. À caneta, abaixo da mensagem transcrita acima, acrescentaram “e aqui na FEBF estamos sem nada há tempos”, demarcando a distinção entre o *campus* de Duque de Caxias e o Maracanã.

Apesar de ser localizada em um CIEP, com estrutura planejada para o ensino público integral, não há restaurante universitário na UERJ de Caxias:

O bandejão da FEBF é uma discussão das mais antigas. Inclusive o [Ricardo] Vieira Alves, quando era reitor, usou como justificativa que a FEBF não pode ter bandejão porque não tem estrutura de cozinha – mas é um CIEP! Tem um esquema de cozinha comunitária que [os estudantes] fizeram atrás da biblioteca [...]. Mas é isso, a gente tem um refeitório montado que é mais usado como almoxarifado. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

A grande evasão estudantil foi uma consequência desse período de crise nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, que também tiveram queda nas inscrições para o vestibular, particularmente nos *campi* considerados externos, como a FEBF: “os que permanecem ainda acreditam muito na UERJ”, constatou emocionado um professor. A queda no número de matriculados na FEBF já era uma realidade antes mesmo à crise que se inicia em

2015, quando se agrava: “nós temos 200 vagas, entravam só na Pedagogia três turmas à noite e duas de manhã. Hoje entra uma de noite e uma de manhã – e são 13 alunos de noite”.

Apesar da situação muitas vezes insustentável, foram realizadas diversas atividades de mobilização nos *campi*, para mantê-los ocupados principalmente nos momentos sem aulas regulares. Em dezembro de 2015, o conselho de Centros Acadêmicos de toda a UERJ trouxe a pauta das ocupações estudantis, durante reunião na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ (*campus* São Gonçalo), principalmente por conta dos estudantes cotistas que não tinham como frequentar as aulas sem receber as bolsas de permanência, havia três meses, e sem o funcionamento do restaurante universitário no Maracanã.

Visando garantir a igualdade de condições a todos os estudantes, sem excluir aqueles que não tinham como se deslocar à universidade, primeiro os estudantes do Maracanã ocuparam o *campus* e, no dia seguinte, foram construídas as ocupações da FEBF e da FFP. Como me contou uma estudante que participou ativamente das mobilizações:

O pessoal até diz que a melhor ocupação foi a da FEBF, porque ainda que a gente não tenha bandeirão, a gente conseguiu se organizar melhor. A gente tem uma união, acho que principalmente pelo Maracanã ser muito permeado por partido político, coisa que a FEBF não é. Tem aluno que é filiado, mas eles não trazem para dentro do movimento aqui. Então era nós por nós: e ali a gente fez o nosso ninho [...]. A gente dormia aqui, a gente comia aqui, a gente tomava banho aqui, a gente estava morando aqui. [...] A gente saiu da ocupação dia 23 de dezembro, foi o último polo a sair. (Discente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

De acordo com o relato da estudante, colegas do Maracanã também frequentavam a ocupação da FEBF, que foi mantida com maior tranquilidade porque “a gente teve apoio de toda a comunidade: os técnicos, os professores, a direção, os seguranças. E por isso que eu acho que foi do jeito que foi...”. Ao longo da crise, o Centro Acadêmico de Pedagogia da FEBF organizou manifestações públicas em conjunto com o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) de Caxias: tanto na Rodovia Washington Luiz, quanto desde a FEBF ao centro do município.

Durante a ocupação havia atividades abertas à comunidade local todos os dias, o que se manteve inclusive após o prédio ter sido desocupado com a continuidade da greve. As oficinas, os debates e cineclubes funcionaram como momentos significativos de conexão entre a universidade e a população local: “os adolescentes aqui da rua, que saem da escola e ficam à toa, vinham para cá! Os meninos montaram um negócio de *slack line*, eles ficavam lá brincando, aprendendo, trocando ideia”, me contou uma das estudantes que participou da ocupação.

Por essas e outras razões que, com frequência, estudantes relembram o período de greve afirmando que “isso não foi falta, foi resistência. A UERJ e a FEBF são resistência”, disse uma mestranda do PPGECC durante a defesa de sua dissertação. No convite da formatura dos

graduandos em Pedagogia de 2017, consta a memória dos difíceis últimos anos vividos pelos estudantes: “a UERJ-FEBF nos ensinou que resistir é possível, é preciso... Não será com um golpe que nos derrubarão. Não nos derrubaram. Nós vencemos. Nós sobrevivemos. A UERJ-FEBF vive e nós vivemos com ela. #UERJresiste #FEBFexiste”. Às “mestras” e aos “mestres” da FEBF, os formandos confirmam:

“[...] Vocês nos ensinaram que a greve é um instrumento de luta e que o diálogo constrói uma base forte, nos ensinaram a lutar e resistir. Aprendemos com vocês a ter resiliência. Obrigado pelas aulas, sejam elas nas salas ou nas ruas, pelos sonhos de uma educação pública emancipadora que vocês plantaram em nós, pelas sementes que hoje nos enchem as mãos. Nossa imensa gratidão por nos mostrarem que a luta é todo dia, em todos os espaços e que nosso papel como educadoras e educadores é de lutar sempre por uma educação pública, laica e verdadeiramente transformadora. Obrigado por fazerem da UERJ-FEBF um polo de educação na Baixada Fluminense, um espaço onde nós que não tínhamos um lugar para chamar de nosso e que por muito tempo achamos que faculdade não era para pobres, pretas e LGBT’s e principalmente trabalhadoras e trabalhadores, nos encontrássemos nela. Nossa gratidão por cada palavra de incentivo, por manterem em nós acesa a esperança. Obrigada por existirem e resistirem!”⁷⁵.

2.1.5 Rede de apoio na Baixada Fluminense

A existência de uma rede de apoio à UERJ na Baixada Fluminense foi destacada por meus interlocutores de pesquisa como fundamental para a sustentação das atividades de mobilização. Essa rede é formada por pessoas vinculadas a instituições como o Centro de Memória, Pesquisa e Documentação da História da Baixada Fluminense (CEMPDOCH), a Associação de Professores e Pesquisadores de História da Baixada Fluminense (APPH-Clio), o Museu Vivo do São Bento (MVSb), o Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHED), coletivos culturais como o Cineclube Mate com Angu e o SEPE-Caxias. Uma professora descreveu esse cenário de apoio durante a entrevista:

Tudo que a gente fez de mobilização, de ato, essas instituições sempre estiveram presentes. Do meu lugar de visão, eu acho a cidade de Caxias incrível em termos de uma militância que articula História e Cultura, cultura no sentido de produção musical, audiovisual... Aqui tem uma história de defesa de memória desse lugar que é apaixonante. [...] E eles sempre estão presentes nas nossas demandas. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

⁷⁵ Convite disponibilizado publicamente pela editora em:
<https://issuu.com/editora.br/docs/convite_virtual_de_pedagogia_uerj_f> (Acesso em 15/01/2020)

O SEPE de Caxias ocupa um lugar especial nessa teia de mobilizações e apoio à FEBF. Durante os momentos mais agudos da crise, com a greve, a maioria das assembleias do SEPE eram agendadas na FEBF: “era um espaço vazio e eles marcavam as assembleias aqui, para encher a FEBF, para as pessoas conhecerem, para circular o papel [de divulgação] dizendo que ia ser na FEBF, que é a UERJ de Caxias”. O fato de a FEBF concentrar muitos estudantes que são professores da rede básica de ensino público “auxilia nessa aproximação”, me disse um professor, já que muitos são filiados ao sindicato.

Por se tratar de um *campus* de licenciaturas, a aproximação com a rede básica tem feito parte das estratégias da FEBF para se reerguer. Em 2018, como “reação para nossa sobrevivência” foram articulados pela direção da FEBF convênios com as prefeituras de São João de Meriti e Duque de Caxias para formação continuada dos docentes da rede municipal que não possuem diploma de licenciatura. Essa é, de acordo com um docente, uma “forma de consolidar o ensino superior na Baixada Fluminense” e significa “um acesso maior de alunos de movimentos” na FEBF, chegando a formar turmas inteiras com professores da região.

A rede de relações da FEBF na Baixada Fluminense não se limita a instituições de pesquisa, educação e cultura, mas também há diálogo com coletivos políticos e movimentos sociais locais. Como exemplo, durante a greve de 2016, em maio, foi realizada a III Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária: Terra e Sociedade na Baixada Fluminense, uma parceria entre o projeto de extensão PINBA e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O evento articulou pessoas de diversas instituições e movimentos da região, onde ressaltou-se o papel da FEBF enquanto *campus* de referência para a Baixada Fluminense e o papel da produção acadêmica engajada como forma de lutar contra determinada representação e enquadramento de memória sobre a região.

Um professor da casa chegou a aproximar as ações de organizações populares de luta pela terra com a atuação acadêmica compromissada com essas demandas: ambas seriam pautadas pela lógica do enfrentamento e produtoras de projetos de oposição às classes dominantes. Durante o evento, militantes rurais que são moradores de assentamentos na Baixada Fluminense reforçaram a necessidade de que “o conhecimento vá para além dos muros” e que se fortaleça um “projeto político-pedagógico” que dê subsídios educacionais aos movimentos.

2.1.6 Atividades de greve

As atividades de mobilização realizadas pela FEBF/UERJ nos últimos anos envolveram plenárias comunitárias, assembleias estudantis locais, assim como aulas públicas nas ruas e praças de Caxias – tanto sobre a conjuntura política, social e econômica nacional, quanto sobre conteúdos usualmente ministrados em disciplinas dos cursos da instituição. Durante movimentos grevistas nas universidades públicas é comum que os cursos de pós-graduação e a realização de pesquisas não sejam interrompidos, por estarem atrelados a instituições de fomento e regulação externas ao calendário acadêmico universitário.

Funcionando desde 2006 na FEBF, o Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas (PPGECC) nunca havia paralisado, mas a pior crise da história da UERJ não permitiu a continuidade das atividades regulares. Como me um professor que atua no programa:

O Programa nunca paralisou, e dessa vez nós paramos. A gente conseguiu com a turma de 2016 criar estratégias que dessem conta de superar o problema que se abriu com a greve para os alunos. Então a gente até ofereceu disciplinas no verão para que eles dessem conta dos créditos no período pós-greve. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Como atividade de greve, em maio de 2016 ocorreu na FEBF/UERJ um seminário organizado pelos estudantes do PPGECC com o propósito de divulgar as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação da Baixada Fluminense. Foram mais de dez pesquisas apresentadas por estudantes da FEBF/UERJ, do IM/UFRRJ e da FEUDUC (todos os estudantes externos à FEBF eram moradores da Baixada Fluminense). O evento foi organizado, em um momento de esvaziamento do *campus*, com objetivo de destacar a “importância desse programa, a importância de lutar por esse programa e pela manutenção desse espaço, pela realização dessas pesquisas, e para que outros venham”, como mencionou uma das organizadoras.

O seminário foi permeado por falas em defesa da educação superior pública na Baixada Fluminense e pela afirmação de pertencimentos sociais: “Sou a primeira da minha família a acessar o ensino superior e sou favelada”; “Eu era operário de obra, e minha vida mudou depois da graduação”; “Sou mulher, lésbica, negra”; “Sou mulher negra, militante do movimento negro, moradora da Baixada Fluminense, nascida e criada. Meu lugar é aqui, na minha Baixada, até estudar mestrado eu estou estudando aqui!”. Esses são enunciados que abriram a apresentação de trabalhos acadêmicos de temas variados: memórias e identidades nas periferias

e favelas, inclusão social de transexuais, humanização do parto, educação popular, cultura afrobrasileira, patrimônio na Baixada Fluminense, movimentos juvenis periféricos, etc. Trabalhos que abordam, em sua maioria, processos de marginalização de territórios, corpos e culturas.

Além de mencionarem a filiação institucional e os grupos de pesquisa dos quais participam, praticamente todos os estudantes forneceram informações pessoais que demarcavam de forma específica *quem* é que estava ali produzindo conhecimento na universidade. O recorrente anúncio de pertencimentos de classe, raça, gênero ou sexualidade evidencia o caráter político de destacar a autoria das pesquisas acadêmicas, produzidas por sujeitos tradicionalmente excluídos desse espaço, algo que exploraremos melhor no próximo capítulo.. A localização de *onde* esse conhecimento estava sendo produzido também mereceu destaque: na periferia, na Baixada Fluminense. Para os espectadores, em um auditório tomado por emoção, o seminário serviu ao propósito de ser um espaço de defesa pela manutenção da FEBF em Duque de Caxias, em um contexto de preocupante fragilidade.

Destaco, como falas exemplares, duas apresentações no seminário de mestradas da FEBF, à época. A produção acadêmica das instituições públicas de ensino superior na Baixada foi considerada por Eliana Laurentino como fundamental para a disputa de narrativas e memórias sobre a região, devendo ser entendida como um patrimônio para a Baixada e realizada em diálogo com demandas dos movimentos sociais locais⁷⁶. A produção de conhecimento na periferia caminharia no sentido de “descolonizar o pensamento” na academia, algo que a estudante menciona constar no centro de preocupações do grupo de pesquisa do qual faz parte, o núcleo “A Cor da Baixada”⁷⁷.

A importância da universidade pública na Baixada Fluminense aparece também na apresentação de Sheila da Silva Portela. A pesquisadora, que apresentou o trabalho “Mulheres Negras do pós-abolição: a imaterialidade da memória como patrimônio da Baixada Fluminense”, contou ao público que a motivação para iniciar sua pesquisa de mestrado veio da vontade de conhecer mais sobre a sua história, desejo que surgiu a partir de um Seminário de Mulheres Negras que assistiu na FEBF. A produção da dissertação de mestrado, para a autora, “não é uma mera publicação para a biblioteca”, mas uma disputa de memória sobre mulheres negras na Baixada Fluminense, evidenciando significados políticos que extrapolam a obtenção

⁷⁶ Ver mais sobre o argumento da autora em Laurentino (2016).

⁷⁷ O grupo A Cor da Baixada envolve pesquisadores de diversas instituições da região, como FEBF/UERJ, FEUDUC, Instituto Histórico de Duque de Caxias, IM/UFRRJ e é desenvolvido na “Casa da Pesquisadora Marlúcia Santos de Souza”, localizada no percurso do Museu Vivo do São Bento, em Duque de Caxias.

do diploma. “Nós estamos aqui para não deixar isso morrer”, disse a pesquisadora em referência ao desmonte da UERJ e à luta pela permanência da FEBF na Baixada.

Seis meses após a realização deste seminário, ainda no auge da crise da UERJ, ocorre a oitava edição do Seminário Acadêmico do PPGECC em dezembro de 2016, com o tema “Memória e Resistência – Caminhos e Desafios da Formação nas Periferias”. O VIII Seminário foi realizado uma semana após a ocupação do *campus* de Caxias pelos estudantes, que protestavam contra a falta de assistência estudantil e a conjuntura política do momento.

O foco das mobilizações estudantis centrava-se não apenas na crise do Estado, mas também na votação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241/55), que foi aprovada e congelou por 20 anos os investimentos públicos realizados pelo governo federal, incluindo os repasses aos governos estaduais para educação e saúde. Como veremos adiante, nesse contexto as instituições de educação federal também estiveram mobilizadas.

Figura 8 - Cartazes no auditório da FEBF ao longo do VIII Seminário Acadêmico do PPGECC/UERJ



Legenda: Na foto, painel do do VIII Seminário Acadêmico do PPGECC próximo a um cartaz produzido pelos estudantes escrito “Não tá normal”, em referência à crise da UERJ.

Fonte: A autora, 2016.

O VIII Seminário Acadêmico foi organizado pelo conjunto de discentes e docentes do PPGECC e teve duração de dois dias, onde foram pautados os desafios da formação na periferia, o histórico e a memória da FEBF, o perfil e a produção discente, assim com a atuação dos egressos do programa na região. Os temas abordados nessa edição dialogam com a atividade de greve relatada anteriormente e simbolizam as angústias frente ao cenário de precarização da universidade.

Realizada após o período de greve dos servidores da UERJ, a oitava edição do evento articulou uma parceria com duas escolas municipais de Duque de Caxias, cujos alunos do ensino fundamental realizam pinturas personalizadas em cada uma das bolsas de pano entregues no seminário, materializando a proposta de conectar a única faculdade de educação pública da cidade às escolas locais.

Ao longo da apresentação sobre o perfil dos estudantes do mestrado no VIII Seminário Acadêmico, foi mencionado que as ofertas de vagas foram superiores às matrículas em todos os dez anos de existência do programa, mas praticamente dobraram de 2007 a 2016. A maioria dos mestrandos possui vínculo empregatício, sendo a maior parte destes docentes da escola básica pública, se concentrando nos municípios de Caxias, Japeri e Belford Roxo – na Baixada Fluminense; além de Volta Redonda e Pinheiral, na região conhecida como Sul Fluminense. A faixa etária dos estudantes varia, em média, entre 25 e 35 anos, e a maioria realizou o curso de graduação em Pedagogia ou licenciaturas. Trata-se de um “perfil de alunado resistente e de luta, porque não é fácil fazer mestrado sendo professor de escola pública”, concluiu uma das mestrandas que apresentava os dados.

O evento “FEBF na Praça” foi outra atividade de mobilização realizada pela comunidade acadêmica ao longo da crise. Tradicionalmente estimulado pelo PINBA, a edição de março de 2017 frisou a defesa pela educação pública, gratuita e de qualidade na Baixada Fluminense e privilegiou o diálogo com a população através de informações sobre a FEBF e reflexões sobre seu futuro. “Toda a FEBF esteve presente” no evento realizado na Praça do Pacificador, como me relatou um professor: “foi uma grande campanha: ‘você sabia que tem uma UERJ em Caxias?’” era a palavra de ordem entoada aos transeuntes e motoristas nos sinais fechados. A edição de 2017 foi registrada pelo LABORAV, núcleo de audiovisual da FEBF, cujo vídeo (disponível *online*) inicia com uma fala que resume os objetivos do evento:

A nossa intenção aqui é sensibilizar a população para a existência dessa unidade, que fica na Vila São Luís. No momento atual, a UERJ está sofrendo um duro ataque em

função do contexto do estado do Rio de Janeiro. E nós estamos aqui para resistir, para mostrar o que temos a oferecer para a cidade de Caxias e para essa população.⁷⁸

Na roda de conversa “Você gostaria de pagar pelo o que é público?” a população de Caxias foi provocada a refletir sobre uma possível consequência da crise do estado do Rio de Janeiro que rondava toda a comunidade acadêmica da UERJ: sua privatização. Preocupação que também é central no texto divulgado por estudantes dos cursos de Especialização da FEBF, em maio de 2017, na página Ocupa FEBF da rede social *Facebook*:

Como alunos da especialização e classe trabalhadora que somos, podemos dizer com pesar que ver os cursos gratuitos de pós-graduação tornarem-se cursos privados é vergonhoso! Por sermos uma universidade de excelência, chegamos até aqui com muita luta, e por isso, precisamos de todos, alunos, ex-alunos, corpo docente e demais cidadãos que reconhecem o avanço que foi para nossa cidade termos o polo de uma universidade pública oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e mestrado. A UERJ/FEBF é nossa!

Figura 9 – Ilustração feita com estêncil na FEBF/UERJ em referência à mobilização e ocupação estudantil.



Fonte: A autora, 2016.

⁷⁸ Em 2017 os estudantes realizam outro vídeo pautando o desconhecimento da FEBF na Baixada, com o nome “FEBF Periferia Tem UERJ em Caxias”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ovtUmo0IGLU>> (Acesso em 20/05/2019)

2.1.7 Os coletivos da FEBF

Um ator fundamental desse contexto de mobilizações na UERJ e que tem feito parte do cenário político das universidades públicas pelo Brasil são os coletivos estudantis. Geralmente formados a partir de pertencimentos identitários (referentes a raça, gênero e sexualidade), com certa recusa à institucionalização (vínculos partidários, por exemplo), os coletivos reconfiguram os espaços de atuação política estudantil tradicionalmente ocupados por centros acadêmicos e diretórios centrais, formando redes de solidariedade para superar adversidades da permanência universitária.

São diversos os coletivos estudantis da UERJ e não serão foco deste trabalho os possíveis conflitos e disputas existentes entre eles. Como um dos grupos mais afetados pela crise na UERJ foi o de estudantes cotistas, negros e/ou de origem popular, houve na FEBF, em novembro de 2016, um encontro de apresentação dos coletivos negros da universidade: Frente Negra UERJ, Frente Negra de Ciências Sociais (FRENECS), Coletivo 111, Coletivo Denegrir, Carolinas - Coletivo de Mulheres Negras da UERJ, Coletivo Negro Neusa Santos e Coletivo Preto Patrice Lumumba.

Um dos resultados desse encontro foi a realização da “Reunião Preta”, também no *campus* de Caxias em junho de 2017: uma reunião de estudantes negros e negras a partir da “enorme necessidade de organizar as(os) estudantes pretas(os) da nossa faculdade para pensar, e agir, sobre questões pertinentes a nossa situação dentro da universidade”, como criar “grupos de estudos com autoras(es) pretas(os)”, algo que denunciam não ser comum nas ementas curriculares dos cursos, e “somar as lutas do nosso povo” – como a Campanha pela Libertação do Rafael Braga, o único preso político condenado dos protestos de junho de 2013, e a situação vulnerável de refugiados africanos na Baixada Fluminense.

Esse encontro foi exclusivo para o corpo discente negro da UERJ e motivado por uma série de atividades que já estavam sendo organizadas na FEBF, estas com apoio da coordenadora pedagógica do *campus* e dos coordenadores do PROMOVIDE. Dentre as deliberações do encontro, divulgadas publicamente nas redes sociais, constava a formação de um “coletivo negro popular”; a inclusão de “atores e autores populares da Baixada Fluminense” nos grupos de leitura; assim como a diversificação dos locais de encontro, sendo o próximo na praça pública de Vila São Luís, próxima à FEBF.

Como os *campi* de instituições públicas na Baixada possuem maioria de estudantes negros, é interessante observar como a dimensão interseccional das lutas identitárias são

refletidas nos coletivos: as estudantes negras da FEBF construíram o Coletivo Filhas de Dandara, que relaciona questões de gênero ao debate racial. O Dandaras, como é chamado, possui atuação externa, nas escolas e pré-vestibulares, e sua atividade mais constante, há quatro anos, tem sido a organização na FEBF da “Feijoada dos Pretos Velhos”, tradicionalmente realizada em maio, mês de referência à abolição da escravidão no Brasil. O tema da edição de 2019, onde além da oferta de uma feijoada foram realizados debates e exibidos filmes, foi “A luta do ontem e sua manutenção no hoje”. O evento é aberto à comunidade externa e sua quarta edição ocupou a universidade durante doze horas, de 9h às 21h.

Existe também o Coletivo Colorir FEBF, que atua sobre questões de sexualidade e raça. Como me relatou um pedagogo formado pela instituição que participava do coletivo: “eu foquei no Coletivo Colorir FEBF, porque aqui a maioria dos estudantes são negros. Então acabou sendo um coletivo, Colorir, mas um coletivo de LGBTs negros”.

Figura 10 – Grafites na FEBF/UERJ.



Legenda: Ilustrações e símbolos diversos, além da inscrição “Tem Gay Preto, na LUTA!!!”.

Fonte: A autora, 2016.

De acordo com o estudante, a construção do coletivo na FEBF surgiu a partir do XIII Encontro Nacional em Universidades sobre Diversidade Sexual e de Gênero, realizado na Universidade Federal de Goiás, Goiânia, em 2015: “conseguimos um ônibus em cima da hora pela UERJ e a gente estava com um grupo de LGBTs nesse encontro”. O encontro “empoderou” os estudantes, que resolveram criar o coletivo. A ideia para o nome foi alvo de debates: já existia o Coletivo Colorir UERJ e “a gente queria algo muito ligado à Baixada, algo que tivesse a ver, que tivesse sentido para um coletivo construído e criado na Baixada Fluminense”. A proposta mais consensual no grupo para relacioná-lo ao coletivo já existente no Maracanã, mas ao mesmo tempo dissociá-lo, foi incluir a demarcação local: é o Coletivo Colorir da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

2.2 Instituto Multidisciplinar (IM/UFRRJ) – Nova Iguaçu

O Instituto Multidisciplinar é o *campus* de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), criado em 2005. A origem da UFRRJ remonta ao início do século XX, em 1910, com a criação da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) na cidade do Rio de Janeiro, onde localiza-se o atual CEFET Celso Suckow, no Maracanã. Durante quase três décadas, a ESAMV foi desmembrada e subordinada a diferentes instituições, tendo sua localização alterada diversas vezes. Em 1943, a Escola passa a ser subordinada à recém-criada Universidade Rural. A estrutura de *campus* universitário, que existe até hoje na atual Rodovia BR-465 em Seropédica, foi inaugurada em 1947 no Km 47 da antiga estrada Rio-São Paulo. Vinte anos depois, a instituição foi denominada enquanto Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, transformada em autarquia federal no ano seguinte com a Reforma Universitária de 1968.

O município de Seropédica é criado apenas em 1995, fazendo parte da microrregião de Itaguaí, e incluído na região da Baixada Fluminense pela Secretaria de Estado a partir de 2005. Apesar de fazer divisa com os municípios Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Japeri, Queimados, Itaguaí e Paracambi, vimos no capítulo 1 como as fronteiras geográficas muitas vezes não dão conta das disputas simbólicas em torno da Baixada Fluminense. Alguns municípios, como Seropédica, Itaguaí e Paracambi, destoam de certo imaginário social e pertencimento de “ser da Baixada”.

A Universidade Federal Rural de Seropédica insere-se nessa problemática e é apontada por alguns professores de Nova Iguaçu como não possuindo uma proximidade com a Baixada Fluminense, um problema histórico que persiste até hoje, na visão deles. Para os docentes mais críticos, a UFRRJ “usava a Baixada através de seus cursos de Ciências Agrícolas e Agrárias, Biologia, Veterinária, tinha a Baixada como objeto de estudo. Mas uma política pensando a própria expansão do *campus* Seropédica para esses municípios não tinha”. Uma estudante do IM em Nova Iguaçu, que mora no município e nasceu em Belford Roxo, me disse durante entrevista que

nós, que estudamos aqui, a gente é Rural no nome. A gente é Rural, tá, a gente faz parte da instituição, mas eu não tenho qualquer identificação com Seropédica. Para mim, Seropédica é Seropédica. Na verdade, Seropédica é sinal de dor de cabeça, problema e burocracia, sempre. (Discente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

A marca de origem da UFRRJ não costuma ser atrelada à descentralização da universidade pública, no sentido de oferecer às camadas populares uma oportunidade de acesso à educação superior. Ainda que esteja localizada na região que hoje consideramos como Baixada Fluminense, a instituição foi construída na década de 1940 para atender aos anseios das elites agrárias da região: “a Rural tem uma história muito vinculada ao latifundiário. Seropédica é o Rei do Gado, né? Os cursos das Agrárias, Biotecnia e das Veterinárias são os que mandam”, me disse um professor do Instituto Multidisciplinar. Na mesma linha crítica e com intenção de produzir uma diferenciação em relação ao perfil do *campus* Nova Iguaçu, com maioria de estudantes trabalhadores e negros, uma professora me afirmou que “não dá para negar a tradição da Universidade Rural: ela nasce para atender os filhos dos produtores rurais”.

Ainda que as áreas vinculadas à questão agrária mantenham determinado prestígio na universidade, se comparadas aos cursos de Humanas e Educação, é evidente que o *campus* de Seropédica passou por transformações e atualmente não é definido pelos interesses do agronegócio ou composto pelas elites da Baixada Fluminense. Pelo contrário, a universidade atende às classes populares e existe em Seropédica, por exemplo, o curso de licenciatura em Educação no Campo (LEC), vinculado a movimentos sociais de luta pela terra a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A atuação da UFRRJ em outros *campi*, além da sede em Seropédica, existe desde a década de 1970⁷⁹. Mas foi apenas a partir de 2005 que a universidade consolidou-se como *multicampi*, com unidades também nos municípios de Nova Iguaçu, Três Rios, Campos de Goytacazes e na cidade do Rio de Janeiro, afirmando-se como uma das principais ofertas de

⁷⁹ Como a oferta de cursos de extensão e graduação no *campus* avançado de Macapá, no Amapá, posteriormente incorporado à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

ensino superior público do Estado. A consolidação de uma unidade universitária em Nova Iguaçu surgiu a partir de um convênio de instituições públicas com a prefeitura do município, o Consórcio Universidade Pública da Baixada.

Respondendo a anseios dos movimentos sociais e com a oferta de cursos de graduação de baixa complexidade que não demandavam grandes investimentos públicos, a UFF, a UFRJ e a UFRRJ entraram nesse acordo com “a chancela, com o nome e com os professores”, conforme me relatou um professor. Esse processo, entre os anos 1990 e 2000, seria o “embrião da proposta de conceber uma universidade pública na Baixada”, que foi efetivada com a assunção total pela UFRRJ dos cursos superiores que vinham sendo oferecidos no centro de Nova Iguaçu.

Através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do Governo Federal, o Conselho Universitário da UFRRJ (CONSU) criou o Instituto Multidisciplinar (IM), inaugurado em 2006 com 250 estudantes matriculados em seis cursos de graduação. O foco nos cursos de licenciaturas visava atender uma demanda local do ensino básico, algo fortalecido pela parceria que a UFRRJ consolidou com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), um programa de qualificação continuada de docentes já ativos na rede básica de ensino. O crescimento constante do Instituto foi tornando inviável sua permanência em instalações provisórias no centro de Nova Iguaçu. “Tudo foi uma luta”, me reforça um professor: tanto garantir a oferta de ensino superior público em Nova Iguaçu, quanto transformá-la em *campus* universitário.

2.2.1 IM como “um imbróglio da Rural”

Assim como alguns docentes da FEBF consideram que a instituição foi um “acidente de percurso” na perspectiva da UERJ, professores de Nova Iguaçu apontam que “isso daqui é um imbróglio da Rural”, em referência ao IM. O fato de docentes atuantes em Nova Iguaçu engajarem-se na luta pela criação de uma Universidade Federal da Baixada Fluminense no município teria produzido, conforme me foi dito, uma indisposição por parte da Rural no processo de construção do *campus* do IM, como uma retaliação: “ah, vocês querem ser separatistas? Então agora vão morder a língua...”, me relatou um professor. Durante quatro anos o IM/UFRRJ funcionou em instalações provisórias: o setor administrativo na Cúria Diocesana

de Nova Iguaçu e as aulas na Escola Municipal Monteiro Lobato. A partir de 2009, o Instituto Multidisciplinar também passa a ocupar parcialmente (durante o turno da noite) o colégio particular Leopoldo.

Essa estrutura inicial é o que faz o Instituto Multidisciplinar da UFRRJ ter proximidades com a vida escolar que extrapolam os cursos de licenciatura e os projetos de extensão realizados com a educação básica. Apesar de não ser sediado em um CIEP como a FEBF/UERJ, o IM dividiu-se entre uma escola municipal e uma escola particular de Nova Iguaçu antes de ter seu *campus* inaugurado em 2010. Uma estudante que vivenciou ambas estruturas institucionais me relatou que

era um transtorno, porque era uma história de a gente não pode isso, não pode aquilo... Porque o prédio era uma escola privada. Foi um inferno, porque era criança saindo e a gente entrando no horário da noite. O pessoal da escola ficava vigiando a gente, porque é um ambiente em que já somos pessoas adultas, é uma outra coisa. (Discente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Alguns docentes do IM/UFRRJ também abordaram durante as entrevistas a experiência de atuar nesses cursos que funcionavam à noite nas escolas, que mantinham aulas de educação básica regular durante a manhã e tarde: “tinha que sair correndo, eu dava aula de 18h às 20h em um lugar, e de 20h às 22h em outro. [...] Tinha uma sala que tinha uma pilastra no meio e eu tinha que fazer assim [inclina a cabeça] para ver os alunos. Era uma experiência *sui generis*, inacreditável”.

Essas aproximações ao “chão das escolas”, como me disse um docente, que também são refletidas nos projetos desenvolvidos pela comunidade acadêmica dessas instituições e no perfil das estudantes (muitas já professoras), ajudam a desconstruir a imagem encastelada e distante da vida comum atrelada simbolicamente à academia. O que é uma “potência”, como me disse uma professora. Por outro lado, “os obstáculos das instalações físicas” inevitavelmente explicitam a condição precária de expansão da educação superior pública para as periferias.

A implementação do *campus* atual demandou uma revisão do Estatuto da Rural, que era de 1976, para abarcar a reestruturação da universidade enquanto *multicampi*: “fizemos um movimento interno de reconhecimento do *campus* de Nova Iguaçu pela Rural. De que aqui existe um *campus*, não apenas um instituto, e aí começamos a brigar pela autonomia”. Um professor me disse ter se engajado no processo de implementação do *campus* “por ser da Baixada”, afirmando que considera, no entanto, que “ainda hoje não estamos consolidados”.

Quando a atual sede do Instituto Multidisciplinar é inaugurada em 2010, a instituição já contava com mais de dois mil estudantes, matriculados em onze cursos de graduação presenciais, um a distância, dois mestrados, três cursos de especialização e inúmeros projetos e

atividades de pesquisa e extensão. O *campus* do Instituto é localizado próximo à Rodovia Federal Presidente Dutra, principal conexão entre Rio e São Paulo, entre os bairros de Moquetá e Posse em Nova Iguaçu.

Figura 11 - Sede do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), em Nova Iguaçu, inaugurado em 2010.



Fonte: Site oficial do IM/UFRRRJ.

A precariedade nas condições estruturais de funcionamento da unidade universitária, entre 2006 e 2010, e a demora para finalização das obras do *campus* foram alvo de mobilizações da comunidade acadêmica, particularmente do movimento estudantil, que expuseram a situação na mídia e produziram registros das condições de estudo e trabalho. Como exemplo, houve a mobilização *Campus Já*, em 2009, que produziu um interessante vídeo com imagens da obra de construção do *campus*, das escolas onde ocorriam as aulas e das manifestações da comunidade acadêmica⁸⁰. Visando comprovar o descaso com a construção do *campus* universitário, esse registro audiovisual feito por estudantes mostra, aparentemente, um caminhão da prefeitura de Nova Iguaçu despejando entulhos e lixos no terreno onde estava sendo construído o *campus*.

⁸⁰ Vídeo produzido pela campanha de mobilização *Campus Já*, em 2009, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=p-kL_eXnN8c> (Acesso em 20/05/2019)

O Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE) do IM/UFRRJ também produziu um vídeo em 2010 sobre o processo de consolidação do *campus*, quando estudantes que participaram da transição foram entrevistadas e pontuaram os ganhos de infraestrutura com a nova sede, mas também ressaltaram problemas em relação ao deslocamento, à segurança e à alimentação⁸¹. “Você tem o pessoal de antes e depois do *campus*”, me afirmou uma estudante formada pelo IM que acompanhou o processo de transição à nova sede. De acordo com ela os graduandos de 2006 a 2010 sofriam com as condições estruturais dos colégios e não tinham a sensação de pertencimento à universidade, algo que os poucos o novo *campus* vai ajudando a construir.

As turmas do IM que iniciam em 2010, já na nova estrutura, “é o pessoal que já tá todo mundo em casa, que já entrou pelo ENEM, já tinha uma identificação total com o *campus*”. Essa percepção da estudante é reforçada durante entrevista a mim por uma professora da instituição:

Tem uma questão de identidade que não tinha, acho que ela foi se fortalecendo. Uma identificação dos alunos com a instituição. E o fato de serem alunos de uma universidade federal, de serem alunos de uma universidade pública, eles têm um orgulho... E claro, todos nós também, né? Não só os alunos. Mas no início, eu não sei até que ponto, ou ao menos porque eu também estava chegando, eu não sentia isso. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Atualmente o IM/UFRRJ é organizado em seis departamentos: Administração e Turismo; Ciências Jurídicas; Educação e Sociedade; História e Economia; Letras; e Tecnologias e Linguagens. São oferecidos onze cursos de graduação: Bacharelados em Ciências Econômicas, Administração, Direito, Turismo, Ciência da Computação e Matemática Aplicada e Computacional; Licenciatura e Bacharelado em História; além das Licenciaturas em Matemática, Pedagogia, Geografia e Letras.

Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* são nas áreas de: Administração (PPGA); Ciências Sociais (PPGCS); Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas (PPGDT); Educação Agrícola (PPGEA)⁸²; História (PPHR); Modelagem Matemática e Computacional (PPGMMC); Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc); e Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS). Com exceção do PPGPACS, criado em 2016 e

⁸¹ Vídeo produzido pelo NEPE sobre transição para o *campus* do IM, em 2010, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rG_faiCE1bE> (Acesso em 05/06/2019)

⁸² O PPGEA/UFRRJ destaca entre seus objetivos uma interessante parceria com os Institutos Federais, tendo como função principal capacitar profissionais da educação das Escolas Agrotécnicas e Técnicas Federais. Dentre os 39 Institutos Federais, e mais de 600 *campi*, o PPGEA destaca parcerias nas regiões norte e nordeste – nos IFs de Mato Grosso, Amazonas, Acre, Roraima, Rondônia, Tocantins, Pará, Pernambuco e Bahia; e na região sudeste – com Instituto Federal Fluminense e o IF de Espírito Santo.

oferecido integralmente no IM/UFRRJ, todos os demais programas de pós-graduação são interinstitucionais, realizados em parceria com institutos dos *campi* Seropédica e/ou Três Rios.

Ainda que tenha havido o reconhecimento, por parte da UFRRJ, do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu enquanto *campus* universitário, a relação com Seropédica permanece conturbada, considerando que “tem muitas coisas [que se resolvem] lá em Seropédica. Não tem comunicação ou não tem transporte, não tem telefone que funcione, não tem internet que responda”, desabafou uma professora. “A gente ainda é escravo de Seropédica nesse sentido”, completou uma discente, “as pessoas falam ‘você é da Rural, né?’ e eu falo ‘mas eu sou da Rural *campus* Nova Iguaçu, Instituto Multidisciplinar, não tenho nenhuma relação com Seropédica’”.

A dependência administrativa à sede em Seropédica cria o que um professor de Nova Iguaçu chamou de “Serocentrismo: tudo se resolve em Seropédica e isso é um problema”. O fato de o mestrado em Patrimônio, Cultura e Sociedade ser lotado integralmente no IM, tanto as atividades pedagógicas quanto administrativas, é descrito como uma vitória, porque “é uma luta interna muito grande. Apesar de constar no Estatuto e regimento a questão *multicampi*, essa conceituação contrasta com uma cultura acadêmica, ou academicista, de concentrar tudo em Seropédica”. Esse parece ser um dilema comum às unidades descentralizadas, mas alguns professores de Nova Iguaçu apontam estar em desvantagem quando comparados a outras instituições: “na FEBF tudo bem, você ter ir ao Maracanã é mais fácil do que ir em Seropédica. Embora na FEBF você tenha as estruturas [administrativas] que você resolve a coisa lá [em Caxias]. Aqui não”.

O deslocamento ao município é dificultado pelo precário sistema de transportes públicos existente na Baixada Fluminense e pela instabilidade na manutenção dos ônibus internos da UFRRJ. Há pelo menos seis anos a circulação de ônibus *intracampi* tem sido inconstante por falta de recursos financeiros, sendo mantidas apenas as linhas internas ao *campus* Seropédica, que de fato possui questões importantes referentes à distância entre os prédios e à segurança da comunidade acadêmica. No primeiro semestre de 2013 o gabinete da Reitoria da UFRRJ foi ocupado por estudantes reivindicando, dentre outras pautas, a questão da mobilidade entre Seropédica e Nova Iguaçu. O atendimento à demanda foi acordado como condição para desocupação da Reitoria, mas terminou por não ser efetivado continuamente.

O fato de diversos cursos serem realizados em parceria com diferentes institutos da universidade intensifica esse problema. Como consta em carta do movimento estudantil sobre a mobilidade universitária, em 2013: “já é tão difícil estudar no próprio *campus* de origem, pela precarização dos nossos espaços, imagine fazer isso peregrinando entre um local e outro, com

deficiências graves no sistema de transportes”⁸³. Os estudantes argumentam que a necessidade de constantes deslocamentos desde Nova Iguaçu e Três Rios a Seropédica provocam um desgaste físico e mental que impacta no rendimento acadêmico. Mencionam também a necessidade de a universidade recuperar as negociações junto aos governos municipais e estadual do Rio de Janeiro para efetivação da linha de trens urbanos à Seropédica, um dos dois municípios da Baixada que não é coberto pela malha ferroviária: “a compartimentalização empobrece o sentimento de unidade na diversidade. A universidade se apequena”, resumem os estudantes.

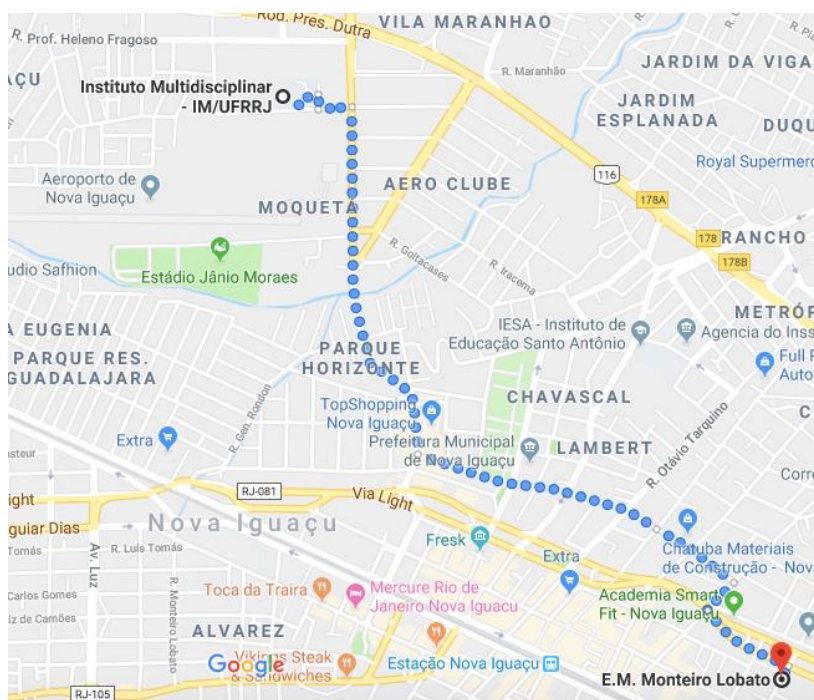
2.2.2 Um “campus noturno”: transporte, alimentação e serviços

No caso de Nova Iguaçu, a finalização das obras de construção do *campus* permitiu o desenvolvimento das atividades do Instituto Multidisciplinar de forma mais adequada, mas a transição do centro de Nova Iguaçu (onde eram realizadas as aulas) para o bairro Moquetá, à beira da Via Expressa Dutra, implicou em aumento dos custos e do tempo de deslocamento para os estudantes. Por isso a oferta de transportes pela UFRRJ é uma demanda discente permanente:

Muitos alunos realmente não têm [dinheiro]. Muitos têm que pegar dois ônibus, porque o *campus* é longe do centro e a gente não tem um ônibus [interno], que é uma coisa que até hoje infelizmente não se conseguiu: levar o pessoal pelo menos até o centro de Nova Iguaçu para só pegar uma condução. Aí quem mora no Rio, quem mora em Mesquita, quem mora em outros locais... Muitos alunos saem daqui dez horas da noite e vão à pé [até o centro]. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

⁸³ Carta do movimento estudantil da UFRRJ demandando melhorias no transporte universitário disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop_2013/transporte.htm> (Acesso em 03/07/2019)

Mapa 3 – Trajeto desde o *campus* do Instituto Multidisciplinar, em Moquetá, à Escola Municipal Monteiro Lobato, no centro de Nova Iguaçu, sede provisória da instituição entre 2006 e 2010.



Fonte: Google Maps, 2019.

A caminhada de trinta a quarenta minutos até o centro de Nova Iguaçu, onde estão localizados o terminal rodoviário da cidade e a estação de trens, é uma realidade para muitos universitários de um “*campus noturno*”, como me foi definido por alguns discentes e docentes: “o IM de noite parece um outro lugar”. É o momento em que a instituição possui maior circulação de professores e estudantes, havendo apenas três dos onze cursos com funcionamento diurno – Letras, Direito e Geografia.

A estrutura física que demorou quatro anos para começar a ser utilizada pela comunidade acadêmica parece não ser suficiente para dar conta das demandas da universidade federal em Nova Iguaçu: “praticamente não temos lugares ociosos, pelo contrário, temos esse problema físico que demanda a expansão do *campus*”, me disse um professor. O mesmo foi relatado por outra docente:

É um *campus noturno* e não tem espaço! À noite fica lotado, a gente tem um problema sério de espaço e brigas homéricas dentro do conselho. Falta espaço inclusive para sala de aula, teve um professor que estava dando um curso à noite na sala da coordenação [...]. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Lotado por dentro, mas praticamente deserto de pedestres por fora: a aproximadamente três quilômetros do centro de Nova Iguaçu, o *campus* do Instituto Multidisciplinar fica localizado em um grande terreno próximo à Rodovia Presidente Dutra, à pista do Aeroporto de

Nova Iguaçu e a um estádio de futebol. Nas cercanias mais imediatas da instituição existem principalmente lojas de peças e serviços automotivos, uma Igreja Assembleia de Deus e uma garagem de ônibus.

Figura 12 – Entorno do *campus* IM/UFRRJ, destacado pela seta.



Fonte: Google Maps – Street View, 2017.

A ausência de uma presença comercial mais substantiva indica a importância da inauguração do restaurante universitário para a comunidade acadêmica, o que acontece aproximadamente um ano após o *campus* já estar em funcionamento. O restaurante atende ao público de segunda a sexta-feira, oferecendo café da manhã, almoço e jantar a estudantes, funcionários terceirizados, servidores técnicos administrativos e docentes, além de visitantes em caráter acadêmico ou cultural. Os valores, no primeiro semestre de 2019, variavam entre R\$0,70 e R\$5,00 dependendo da refeição e do vínculo institucional.

O bandeirão não entrou em funcionamento imediatamente à ocupação do *campus* porque a inauguração foi realizada sem a conclusão total das obras, que já foram demoradas por problemas relacionados às empreiteiras contratadas, licitações e outras questões do terreno. Uma estudante relembra:

[O bandeirão] demorou e foi um problema porque não tinha alimentação e aqui em volta não tinha nada, a gente não tem um comércio, [...] era terrível. Porque como é que você faz para se alimentar? Não tinha comida no *campus*. (Discente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Frente a essa realidade estruturaram-se os “famosos puxadinhos” na entrada do *campus*, “pessoas do entorno colocando à noite lanche, hamburguer, pizza, açaí”, conforme descreveu

uma docente. A comunidade acadêmica do *campus* dependia da oferta desse comércio para se alimentar, gerando um custo que muitos estudantes não tinham como arcar, de forma que a inauguração do restaurante universitário foi um marco para a vivência acadêmica no IM:

Até o *campus* ter o fornecimento de alimentação, foi um negócio que dificultou. [...] O nosso bandejão é ótimo. Não há uma pessoa que venha e não diga assim... Porque a nossa comida, a gente brinca, não parece uma comida que é feita em quantidade, 500 refeições servidas num dia. [...] E é tudo balanceado, tem uma variedade muito grande. (Funcionária técnica do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Em janeiro de 2019, inclusive, a instituição abriu chamada pública para aquisição de gêneros alimentícios para o bandejão oriundos da agricultura familiar. A chamada era voltada para organizações e produtores individuais que atendiam aos critérios do Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF), como assentados da reforma agrária, pescadores artesanais, comunidades indígenas e integrantes de quilombos rurais.

Atualmente as “barraquinhas de tapioca, cachorro quente, salgado, um monte de coisa”, de acordo com uma professora, continuam funcionando na entrada no instituto. Não há, dentro do *campus*, outro espaço dedicado à alimentação, como lanchonetes, devido a dificuldades com licitações para uso do espaço institucional com fins comerciais, conforme me relataram docentes: “sempre teve um problema de comida e sempre teve um problema de xerox”, não havendo também serviço de reprografia.

O próprio terreno onde o *campus* está sediado é permeado por conflitos, um dos motivos pelos quais as obras se alongaram entre 2006 e 2010. Parte do espaço cedido à UFRRJ possuía um circo instalado e está ocupado pela população local, que deve ser deslocada já que em 2018 a Secretaria do Patrimônio da União (SPU), órgão do governo federal, através da Superintendência Regional no Rio de Janeiro, formalizou a doação de um terreno vizinho às atuais instalações do IM. Após negociações da universidade com o poder público, visando a requisitada expansão da estrutura universitária, o instituto mais do que dobrou sua área: de 44 mil para 111 mil metros quadrados de extensão.

Na cerimônia de formalização da doação do terreno, em junho de 2018, estiveram no IM representantes da UFRRJ, da SPU, da prefeitura de Nova Iguaçu, da Diocese Iguaçuana, da Associação Batista Iguaçuana, das comunidades de terreiros da região e da Câmara de Dirigentes Lojistas de Nova Iguaçu. Além de ressaltarem a importância do IM/UFRRJ para a Baixada Fluminense e de recuperarem as lutas por ensino superior público na região, o reitor da universidade, Ricardo Berbara, estimulou os presentes a debaterem sobre qual seria o melhor destino para o terreno incorporado ao patrimônio da UFRRJ. Em março de 2019 foram iniciadas

as obras complementares de urbanização do *campus* Nova Iguaçu – no acordo com a União, o terreno deve ser ocupado pela universidade em no máximo dez anos.

2.2.3 Tornando-se visível: nem hospital, nem conjunto habitacional

A ampliação e reformulação do espaço do instituto tinha como objetivo não apenas acomodar as atividades existentes na universidade e expandir seus cursos e projetos, mas também amplificar a presença da universidade federal em Nova Iguaçu. Assim como outras instituições públicas na Baixada Fluminense, a falta de conhecimento e informação da comunidade local sobre o Instituto Multidisciplinar é um problema persistente.

Durante uma apresentação, em 2016, sobre o projeto “O Custo da Oportunidade – Educação Superior e Mobilidade Social na Baixada Fluminense”⁸⁴, desenvolvido pelo *campus* Nova Iguaçu em parceria com a Universidade de Duke, nos Estados Unidos, um estudante do IM que estava na plateia mencionou que na primeira vez em que foi ao *campus* pegou um ônibus no centro de Nova Iguaçu que indicava em seu letreiro “universidade”. O destino do estudante acabou sendo, na verdade, uma tradicional instituição privada do município⁸⁵. Um dos palestrantes no evento também mencionou que ao perguntar sobre o IM no entorno do *campus*, recebia reações surpresas de saberem que o prédio em questão se tratava de uma universidade federal: “Achei que fosse um hospital!”, disse uma das pessoas com quem interagiu.

Outra estudante me relatou durante entrevista que já ouviu confundirem o IM com prédios do projeto habitacional Minha Casa Minha Vida. Essa realidade aos poucos parece estar sendo modificada, como me relatou uma professora da instituição:

Eu sei que no início as pessoas não sabiam que aqui havia Rural. O motorista de ônibus não sabia que aqui havia Rural – hoje a gente já aparece nos letreiros dos ônibus e isso de alguma maneira reflete um pertencimento da gente à comunidade. Claro, tem nove anos que a gente está aqui, é de se esperar que isso aconteça. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

“O pessoal de Nova Iguaçu não conhece a Rural”, afirmou um educador comunitário em um evento público na Universidade Federal Fluminense, em Niterói. Para ele é necessário

⁸⁴ Evento de apresentação do projeto realizado no Colégio Brasileiro de Altos Estudos da UFRJ, localizado no Flamengo, zona sul do Rio de Janeiro.

⁸⁵ Talvez não coincidentemente o documentário “O Custo da Oportunidade” (2017), realizado pelo projeto do IM/UFRRJ em parceria com a Univ. de Duke, tenha em suas cenas iniciais a imagem de um ônibus municipal de Nova Iguaçu cujo letreiro consta, atualmente, “Universidade Rural”.

que a universidade “chame a comunidade para dentro: tem que sair, circular, falar que existe, abrir os teatros”, porque as pessoas não conhecem a instituição e, quando sabem que é uma universidade “aí mesmo é que não entram!”. O desconhecimento acerca da instituição é confirmado por uma professora com quem conversei: “eu acho que Nova Iguaçu e a Baixada como um todo desconhecem essa universidade e esse *campus* daqui. Às vezes as pessoas sabem do circo que fica aqui na frente!”.

Por isso tornar a instituição mais visível é uma das tentativas dos diversos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no Instituto Multidisciplinar. Um dos grupos dedicados ao trabalho de divulgação da universidade no entorno do *campus* e nas escolas da Baixada é o PET “Dialogando e Interagindo com Múltiplas Realidades e Saberes na Baixada Fluminense/RJ”. O PET Conexões Baixada, como é conhecido, é um programa desenvolvido no IM/UFRRJ relevante para pensar as dinâmicas entre universidade e sociedade. O “Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares” foi criado em 2004 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, extinta em 2019, e tornou-se parte do Programa de Educação Tutorial (PET) em 2010.

Atualmente o PET Conexões de Saberes está disponível a todas as Instituições Federais de Educação Superior, que podem aderir ao programa por meio de chamada pública, tendo por objetivo desenvolver ações “que ampliem a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes universitários beneficiários das ações afirmativas”, de acordo com o Ministério da Educação. Na UFRRJ existem diversos grupos PET que realizam atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão, a partir de grupos tutoriais de aprendizagem, dos quais destaco o PET Inclusão e Oportunidades na Vida Acadêmica de Alunos de Origem Popular e o PET Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada, além do Conexões Baixada⁸⁶.

Desde 2011 o PET Conexões Baixada realiza no IM a Semana da Baixada Fluminense, “iniciativa que enseja inúmeras possibilidades de interação e interlocução entre a UFRRJ, especialmente o IM, com as comunidades do seu entorno e os diferentes sujeitos, atores e agentes da cultura da região” – de acordo com o professor Otair Fernandes de Oliveira, tutor do projeto até o fim de 2016, quando a função é assumida pela professora Fernanda Felisberto, ambos professores negros.

⁸⁶ Para ver todos os grupos desenvolvidos na universidade, acesse: <<https://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/programas/programa-de-educacao-tutorial-pet/grupos-pet/>> (Acesso em 15/08/2019)

As sete edições da Semana da Baixada Fluminense realizadas até o primeiro semestre de 2019 condensam temáticas que refletem sobre os movimentos políticos, culturais e educativos da região: Conexão Baixada - Dialogando e Interagindo (2011); A Baixada Canta, Dança e se Agiganta - conectando Culturas e Conhecimentos (2013); A Baixada é povo, é arte, é cultura: conectando e interagindo! (2014); Povo, Cultura, Conhecimento e Poder (2015); Os Movimentos e as Intervenções Culturais (2016); Educadoras da Baixada (2017); e Influenciador@s *Made in* Baixada (2018).

As ações desenvolvidas na Semana da Baixada somam-se ao Laboratório de Estudos Afro-brasileiros (LEAFRO), que atua desde 2006 no IM/UFRRJ promovendo atividades de ensino, pesquisa e extensão voltados para questões étnicorraciais. É um grupo parceiro do PET Conexões Baixada que inclusive participou da organização de algumas edições da Semana, visando contribuir na formação acadêmica e cidadã dos estudantes de origem popular e de baixa renda da Baixada Fluminense matriculados no IM/UFRRJ. Esse compromisso reflete-se nos critérios de seleção dos bolsistas do PET Conexões Baixada que, para transformar a estrutura de reprodução de desigualdades na universidade, dariam preferência para os estudantes negros, com baixo rendimento e moradores da Baixada Fluminense.

Durante evento realizado em 2015 no IFRJ de Nilópolis sobre a cena cultural da Baixada Fluminense, o professor Fernandes de Oliveira afirmou que “muita gente não sabe que em Nova Iguaçu tem uma Federal Rural; assim como muita gente não sabe que tem o IFRJ aqui [em Nilópolis]”, sendo fundamental realizar projetos nas instituições conectados com a comunidade local. “Conhecer melhor nós mesmos, da Baixada Fluminense” é um movimento necessário para “desconstruir a produção de conhecimento”, indicando que “só faz sentido ter um PET se for para trabalhar com meus alunos da Baixada sobre a Baixada”. Na visão do professor, à época, deixar de assumir esse compromisso com o território seria fazer “algo elitista”. A relação da universidade, através do projeto, com a comunidade da Baixada Fluminense funcionaria então como uma forma de reconhecer que os moradores da região “são sujeitos produtores de cultura, de se colocar em pé de igualdade” com a periferia, desconstruindo “os muros da universidade para trazer o pessoal para dentro”.

A universidade, na perspectiva exposta pelo professor, deve estar a serviço da interlocução de saberes, uma vez que “estar na universidade nos dá uma condição” de dialogar, de exercer críticas, de confrontar o poder público, os gestores – “algo que muitos sujeitos da cultura não podem fazer”. Nesse sentido, “a universidade também é importante”, basta apenas construir uma forma de “sair do pedestal e dialogar com os protagonistas da região”.

Ao longo de seis anos, o PET Conexões Baixada focou sua atuação no território da Baixada Fluminense e sua população, mantendo o vínculo local. Em 2017, quando a professora Fernanda Felisberto assumiu a tutoria do grupo, ela explicitou durante entrevista a necessidade que sentiu de “circular com a produção do PET”, que mantém a característica de ter todos os bolsistas moradores da Baixada Fluminense: a maioria é de estudantes mulheres que moram em São João de Meriti, Belford Roxo, Nova Iguaçu, Queimados e Caxias.

2.2.4 “Aqui é uma maioria negra, graças a Deus!”

A “necessidade de circular, de querer sair daqui” externalizada pelas estudantes à professora Felisberto motivou a organização da mesa “QuilomPETs” durante a VII Semana da Baixada, em outubro de 2018. A proposta do encontro era apresentar aos estudantes do IM/UFRRJ três grupos PET externos à UFRJ coordenados por professores negros: na UFRJ, na UNIRIO e na PUC-Rio. Como nas três instituições os projetos são desenvolvidos em *campi* localizados na zona sul do Rio de Janeiro (na Praia Vermelha e Gavea), o objetivo da mesa era fazer circular reflexões produzidas por intelectuais negros em instituições “do centro de poder do Rio de Janeiro” que dialogam com as que vêm sendo trabalhadas pelo grupo na Baixada, “à margem” – como foi colocado pela tutora do PET Baixada.

O enquadramento racial não só da mesa-redonda, mas dos grupos de pesquisa foi destacado pelos professores convidados no evento QuilomPETs, que ressaltaram a relutância das universidades frente ao PET, uma vez que desafia o perfil hegemônico da academia ao estimular a reunião de intelectuais e estudantes negros. Uma das professoras convidada mencionou aos estudantes do IM sobre a importância política de ver uma quantidade significativa de estudantes negros na sala de aula, algo que aqueles que acessaram a universidade nos anos 1990 não vivenciaram: “nós olhávamos para o lado e não víamos nossos iguais”. O PET, além de privilegiar a seleção de estudantes negros e de origem popular, possui um diferencial por ser “um grupo muito vivo. Não é só o professor com sua pesquisa, é um grupo vivo de formação de sujeitos que vão transformar a universidade”, afirmou a professora.

No IM/UFRRJ essa dimensão extrapola o grupo PET Conexões Baixada, já que é “um *campus* de estudantes negros”, como foi destacado pela coordenadora. No momento aberto ao debate nesta mesa-redonda, uma estudante do curso de Geografia do IM reforçou essa percepção ao pedir que a professora da PUC-Rio falasse sobre como é estar em um “espaço de

supremacia branca”. O pedido seria justificado pela experiência universitária que se tem no IM: “aqui é uma maioria negra”, ao que completa aliviada “graças a Deus!”, provocando risos entre seus colegas.

No fim da mesa-redonda foi realizada uma homenagem ao fundador e primeiro tutor do grupo de pesquisa PET Conexões Baixada do IM. A homenagem surpresa ao professor mencionava seu papel de referência aos estudantes negros do *campus* Nova Iguaçu e a importância de tê-los ensinado a “ser ativistas”. Enquanto uma estudante lia o texto, a família do professor (que é da Baixada Fluminense) entrou no auditório: sua mãe, idosa e cadeirante, junto com sua filha e companheira. Incluir essas três mulheres (referências de afeto, cuidado e resistência) na coroação de uma trajetória profissional, realizada ao fim de um seminário acadêmico, implica em coletivizar e estender à família os ganhos comumente associados ao mérito individual de um professor e pesquisador. Uma ação que desestabiliza as tradicionais impessoalidade e distância da vida cotidiana vinculadas à intelectualidade, substituindo-as pela valorização da ancestralidade, das experiências pessoais e coletivas que também contribuem com as trajetórias intelectuais, ponto que discutiremos melhor nos próximos capítulos.

O evento foi realizado a dois dias do primeiro turno das eleições presidenciais de 2018 no Brasil e o “clima político péssimo”, como foi descrito, intensificava tensões no Instituto Multidisciplinar. Ao longo do evento QuilomPETs, em uma sala lotada de estudantes majoritariamente negros, houve a notificação de que agentes federais desconhecidos estariam fazendo rondas e circulando pelo *campus*, o que demandaria atenção redobrada da juventude negra que é comumente alvo da violência e arbitrariedade policial.

Dez dias após a realização do evento, foi publicado um Manifesto dos Docentes do Instituto Multidisciplinar solicitando medidas por parte da administração da universidade em relação a fatos ocorridos com profissionais da segurança patrimonial e policial do *campus*. Os 81 signatários pertencem a departamentos vinculados aos cursos de Ciências Humanas, Econômicas, Administração, Turismo, Linguagens e Educação, sendo apenas dois do Departamento de Ciências Jurídicas e nenhum do curso de Matemática:

Nós, professoras e professores abaixo assinados, manifestamos nosso total repúdio e preocupação com os relatos envolvendo a postura de alguns profissionais responsáveis pela segurança patrimonial em nosso campus. Na última quinta-feira 04 de outubro, um desses profissionais adentrou uma sala de aula onde uma docente estava encerrando suas atividades interrompendo-a numa ação desordenada e fortemente associada a um viés político ideológico. As palavras e ofensas proferidas por este profissional, para além de ferir a autonomia da professora em sala de aula, nos coloca em alerta. Num contexto onde avança uma narrativa baseada na intolerância, hostilidade e criminalização de grupos específicos, é preciso que

tomemos atitudes enérgicas frente ameaças à pluralidade e às liberdades fundamentais no âmbito do espaço universitário⁸⁷.

“As questões ligadas a raça são muito marcantes aqui nessa universidade”, me disse de forma elogiosa uma professora branca da instituição com quem conversei. Questões que são refletidas nos (ou reflexos dos) diversos grupos dedicados a pensar sobre relações e desigualdades étnicorraciais, como o LEAFRO⁸⁸ mencionado anteriormente, o grupo de pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER), o Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior (OPAA/UFRRJ), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB/UFRRJ) e o Laboratório de Psicologia e Informações Afrodescendentes (LAPSI AFRO).

Dentre os movimentos construídos na universidade contra o racismo e pela promoção da igualdade racial, o IM/UFRRJ tem participado ativamente da Campanha 21 dias de Ativismo Contra o Racismo – “um conjunto de ações desenvolvido por pessoas ligadas ao movimento negro ou não, mas que tem a questão da luta contra o racismo, da mulher negra, das relações étnicorraciais, da cultura negra”, me relatou um professor. A Campanha, que existe desde 2017 no Rio de Janeiro, articula organizações, universidades, movimentos sociais, sindicatos e coletivos que realizam debates, ações e eventos sobre o tema. Professores e estudantes do Instituto Multidisciplinar em Nova Iguaçu fazem parte desta mobilização desde a primeira edição:

Fizemos ações em toda a região metropolitana do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, em sindicatos, terreiros, nas comunidades, encontros de capoeira, música, debates acadêmicos nas universidades. Esse movimento de 21 dias foi muito significativo porque criou essa atmosfera semelhante à atmosfera do movimento negro na década de 1970-80. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).⁸⁹

⁸⁷ Manifesto dos Docentes do Instituto Multidisciplinar de 15/10/2018 disponível em: <<http://portal.ufrj.br/docentes-do-instituto-multidisciplinar-lancam-manifesto/>> (Acesso em 20/08/2019)

⁸⁸ Além do Laboratório de Estudos Afro-brasileiros (LEAFRO), o *campus* de Nova Iguaçu possui outros quatro núcleos de pesquisa: Centro de Documentação e Imagem (CEDIM); Dinâmicas Territoriais, Cultura e Religião (DT-CRELIG); Laboratório de Economia e História (LEHI); Laboratório de Ensino e Pesquisa em Medievalística (LEPEM).

⁸⁹ Debates sobre a questão racial também são estimulados nos cursos, como o desenvolvimento do Projeto Memórias de Formação que concentra relatos de seus estudantes sobre relações raciais nas escolas e formação de professores. O projeto foi registrado em vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RCsBAqgdMpm>> (Acesso em 20/08/2019)

2.2.5 Os coletivos do IM

Promover debates sobre racismo em uma instituição de ensino superior na Baixada Fluminense, onde 60% da população identifica-se como preta ou parda (IBGE, 2010), é particularmente relevante. A juventude que tem acessado a universidade pública nas periferias urbanas é também a juventude que mais corre o risco de sofrer violências no retorno para casa, ou que não consegue sair para chegar às aulas. Isso tem sido pautado principalmente pelos coletivos estudantis negros, protagonizado no IM/UFRRJ pelo Coletivo Preto Dandaras da Baixada. O Dandaras conseguiu um espaço físico em 2017 para realizar suas reuniões, grupos de estudo e encontros, onde a/os estudantes negra/os montaram uma biblioteca comunitária.

Como já pontuado na seção anterior, o fato de a maioria dos estudantes na Baixada ser negra implica que os coletivos estudantis geralmente desenvolvem atividades de forma interseccional, articulando pautas referentes a raça, gênero, sexualidade e classe. Além do Dandaras, foi criado no *campus* de Nova Iguaçu o Coletivo LGBT Adriano Cor, cujo nome é uma homenagem ao jovem dançarino e morador da Baixada Fluminense brutalmente assassinado na cidade em 2015. Adriano, que desconstruía com seu corpo as fronteiras binárias de gênero, era reconhecido como alguém ativo na cena cultural da Baixada e do Rio de Janeiro, tendo relações pessoais com alguns estudantes do Instituto Multidisciplinar.

Em 2017, o Coletivo promoveu na instituição o Dia da Visibilidade LGBT com o tema “As violências cotidianas na Baixada Fluminense”. Posteriormente, o nome do movimento foi modificado para Coletivo LGBTQI+ Shelida Ayana & Adriano Cor, incluindo outra homenagem póstuma à estudante da UERJ negra, transexual e moradora da Baixada Fluminense, que faleceu em 2018 devido a problemas de saúde. Shelida era uma jovem professora do ensino fundamental na Baixada, militante ativa do movimento negro, feminista e trans, além de pesquisadora sobre a situação de travestis negras que se prostituem na Rodovia Dutra (tema de sua monografia no curso de Pedagogia da UERJ-Maracanã), justamente a via expressa vizinha ao Instituto Multidisciplinar⁹⁰.

⁹⁰ Aproveito a menção à Shelida Ayana para compartilhar uma reflexão sua, que ouvi durante a Roda de Conversa “Violência contra as mulheres negras”, organizada pelo NEAB/UERJ na Campanha 21 dias de Ativismo Contra o Racismo de 2017. Shelida falou sobre a transformação pela qual passou a partir do acesso à universidade, que considerava “uma oportunidade e não um privilégio”, e onde disse ter se descoberto negra. Ao falar sobre os contrastes do ambiente acadêmico em relação a seu bairro de moradia na Baixada Fluminense, sobre a especificidade de ser mulher transexual e negra, ela fez uma ponderação: “existe um momento em que você não se reconhece em nenhum espaço – na universidade ou fora dela”. Registreí sua fala em meu caderno de campo porque diz muito sobre as motivações (ou angústias) desta tese, onde espero que sejam explicitados

A realidade de frequentes violências de gênero ocorridas na Baixada Fluminense, e particularmente na Universidade Federal Rural, tem sido um tema caro ao Coletivo Feminista Elas por Elas, do IM, que dialoga com o Coletivo de Mulheres mais amplo da UFRRJ. Como parte da mobilização, as estudantes organizaram atos contra a violência sexual em todos os *campi* da universidade, principalmente contra os casos cotidianos do *campus* Seropédica, onde muitas estudantes moram nas residências estudantis. A campanha com a *hashtag* #MeAvisaQuandoChegar têm sido difundida nos últimos anos pelas redes sociais, evidenciando a solidariedade entre as universitárias e suas estratégias de autoproteção. No IM/UFRRJ ocorreram três edições da Semana da Mulher, evento dedicado ao debate de gênero organizado pelas estudantes do *campus*, quando também foram debatidos a condição da mulher negra no Brasil e o pertencimento periférico à Baixada Fluminense.

2.2.6 Pesquisa e Extensão pela Baixada

Além das ações coletivas protagonizadas pelos estudantes, existem diversos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no Instituto Multidisciplinar que se preocupam em atuar no território em que a universidade está localizada e refletir sobre a realidade social da Baixada Fluminense, como o Observatório de Direitos Humanos criado em 2018 pelo Departamento de Ciências Jurídicas do Instituto. Gostaria de destacar, especialmente, as parcerias realizadas por pesquisadores do *campus* Nova Iguaçu com o Movimento Enraizados, uma organização de *hip hop* fundada no município por Dudu de Morro Agudo e Luiz Carlos Dumontt em 1999. De acordo com o Instituto Enraizados, que foi estabelecido enquanto entidade associativa não governamental em 2015, o objetivo do movimento é “utilizar as artes integradas do *hip hop* como ferramenta de transformação social”, realizando parcerias com escolas e instituições de ensino superior públicas da Baixada Fluminense.

De acordo com o *rapper* Flávio Eduardo da Silva Assis, conhecido como Dudu de Morro Agudo, o Enraizados foi criado para “emancipar intelectualmente os jovens, para que eles possam pensar sozinhos e não tenham que reproduzir discurso dos outros”. Um exemplo da atuação do movimento nas escolas básicas é o desenvolvimento do RapLAB, uma oficina que permite compor, ensaiar e gravar uma música de *rap* a partir de uma metodologia criada

caminhos para que pessoas, como Shelida, se sintam reconhecidas na universidade. Brechas de acolhimento e afeto têm sido construídas nesse sentido.

por Dudu de Morro Agudo e seus parceiros, viabilizando a realização da atividade em poucas horas.

A oficina serve como ferramenta de reflexão crítica sobre questões sociopolíticas e, desde 2015, um dos laboratórios de experimento da metodologia é o CIEP 172 – Nelson Rodrigues, localizado no bairro de Morro Agudo em Nova Iguaçu. O RapLAB também já foi experiência de criação artística entre estudantes e professores da UFRRJ sobre uma greve, além de ter sido parte de um projeto de comunicação da Anistia Internacional para a campanha “Jovens Negros Vivos” – onde a oficina possibilitou transformar o Mapa da Violência da UNESCO (2014) em música.

Em 2018, foi realizado o curso de extensão do IM/UFRRJ “Letramentos e Direitos Humanos”, coordenado pela professora Adriana Carvalho Lopes em parceria com a Rede Baixada Literária, um importante projeto de incentivo à leitura e formação educacional em bibliotecas comunitárias da Baixada Fluminense, e também em parceria com o Comitê de Direitos Humanos da UFRRJ e a Universidade da Cidadania (UFRJ). Aberto à comunidade interna e externa do Instituto Multidisciplinar, os encontros do curso foram desenvolvidos em diferentes espaços de Nova Iguaçu: na universidade, em bibliotecas e em praça pública. A aula de tema “Escritas do Território” foi realizada na sede do Instituto Enraizados, em Morro Agudo, e contou com a mediação de Thiago Kuerques, Moduan Matus e Dudu de Morro Agudo, todos escritores, poetas e compositores atuantes na cidade e na Baixada Fluminense.

Dois anos antes da realização desse curso de extensão no IM, Dudu de Morro Agudo dirigiu, junto com a estudante americana Stephanie Reist, o documentário sobre acesso ao ensino superior na Baixada mencionado na introdução da tese, “O Custo da Oportunidade”, produto de um intercâmbio institucional entre o IM e a Universidade de Duke, dos Estados Unidos⁹¹. O projeto “O Custo da Oportunidade – Educação Superior e Mobilidade Social na Baixada Fluminense” foi uma parceria do Centro de Documentação e Imagem (CEDIM) do *campus* Nova Iguaçu da Rural com o *Global Brazil Lab*, construída pelo professor Alexandre Fortes, então Diretor do IM, e o professor visitante John French, historiador e um dos diretores do laboratório de pesquisas sobre o Brasil em Duke⁹².

⁹¹ O intercâmbio promoveu a vinda de graduandos e pós-graduandos da Universidade de Duke para o Brasil, onde realizaram três semanas de intenso trabalho de campo, que resultou em 53 entrevistas, principalmente com estudantes do ensino médio de Nova Iguaçu que desejam acessar a universidade. O projeto contou com a participação de estudantes do IM de diferentes cursos: Letras, História, Ciência da Computação e Educação.

⁹² O professor Alexandre Fortes atualmente é Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRRJ e o historiador John French coordena pesquisas em Duke, desde 2005, sobre os impactos dos mandatos do Presidente Lula no Brasil. Este projeto em parceria com o IM trata especificamente da expansão da rede federal de ensino superior.

O documentário foi lançado nos Estados Unidos em março de 2017, em um evento realizado na Universidade de Duke para apresentação de resultados do projeto, com a presença dos diretores do filme e de estudantes, professores e funcionários do IM que participaram da pesquisa. De Carolina do Norte à Morro Agudo: na semana seguinte, a produção audiovisual foi lançada no Brasil durante o Sarau Poetas Compulsivos, que ocorre periodicamente em um bar no Morro Agudo, na edição “Emancipação”. A exibição do filme no sarau também contou com a participação dos diretores, de um dos estudantes entrevistados no documentário, além do lançamento de um videoclipe de *rap*⁹³, apresentações musicais de artistas locais e intervenções poéticas do Coletivo Preto Dandaras da Baixada, dos estudantes negros e negras do IM/UFRRJ.

A realização do documentário em parceria com o IM/UFRRJ e a Duke faz parte do conjunto de atividades propostas pelo Instituto Enraizados de aproximar a juventude que está no ensino médio da Baixada Fluminense à universidade, “principalmente aproximar a juventude pobre e preta da universidade pública, e o filme acaba sendo uma ótima ferramenta”, como afirmam os coordenadores do movimento. É com essa intenção que o Enraizados promoveu a exibição do filme “O Custo da Oportunidade” para estudantes de outra escola pública de Morro Agudo, o CIEP 117, no Ponto Cine de Guadalupe (na zona norte do Rio de Janeiro).

Essa exibição fez parte do Cine Tela Preta, inserido na programação da sexta edição do evento Caleidoscópio, um festival colaborativo “que mescla arte e ativismo e surgiu como resposta ao aumento da violência na Baixada Fluminense”, de acordo com os organizadores. O festival é organizado pelo Enraizados e a edição de 2017 contou com a participação dos alunos do Curso Prático de Produção de Eventos Culturais (CPPEC) – curso oferecido pelo Instituto Enraizados que foi incorporado como projeto de extensão do IM/UFRRJ, ministrado por Dudu de Morro Agudo e Valter Filé, professor da universidade.

Essas iniciativas mostram as possibilidades de articulação entre a universidade pública na Baixada Fluminense com mobilizações e instituições locais, através de seus laboratórios, projetos de pesquisa e cursos de extensão. O Centro de Documentação e Imagem (CEDIM) do IM, principal parceiro da Universidade de Duke no projeto sobre acesso ao ensino superior e mobilidade social na Baixada, é um interessante agente nesse processo.

O objetivo do CEDIM é concentrar documentos e entrevistas de interesse às pesquisas e práticas de ensino do Instituto Multidisciplinar. Ainda que a abrangência documental do

⁹³ Videoclipe da música “O Aço” de Leo da XIII, em parceria com Dudu de Morro Agudo, sobre a ascensão social da população negra e periférica. O clipe foi produzido pela primeira turma de audiovisual do Instituto Enraizados.

centro seja ampla, “pela própria localização, as problemáticas relacionadas à Baixada Fluminense ganham relevância”, como consta na página oficial da instituição. A escassez de arquivos públicos na Baixada potencializa o papel que o centro de documentação da Rural de Nova Iguaçu possui para a região. Como me disse a funcionária técnica, Maria Lúcia Alexandre, que administra o centro de pesquisa junto à coordenação:

A gente tenta deixar o arquivo com a cara da Baixada porque são anos e anos de esquecimento, de não ter um lugar em que as pessoas digam: ‘Nossa, é um lugar que a gente pode confiar, um lugar sério, dentro de uma instituição pública, uma universidade, são pessoas sérias’. (Funcionária técnica do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

A falta de condições de manutenção e estrutura física para arquivar documentos históricos faz com que o CEDIM, que foi criado em 2013, atue como um espaço de sistematização, preservação e disponibilização de acervos, onde são digitalizados jornais, livros, mapas, cartas, documentos físicos e audiovisuais que são posteriormente depositados no Repositório Institucional do IM/UFRRJ (RIMA). Preocupados com a formação dos estudantes do Instituto Multidisciplinar, um *campus* primordialmente de cursos noturnos, o CEDIM geralmente funciona de 13h às 21h para viabilizar que o estudante da noite possa fazer sua pesquisa. A historiadora e funcionária responsável pelo centro procura “fazer um caminho das pedras, para a pessoa não ficar tão perdida”, como ela me disse, e os bolsistas do laboratório “viram formiguinhas também”, ao orientarem e disseminarem informação à população que consulta o centro de documentação.

O laboratório de apoio à pesquisa, extensão e ensino consolidou-se como um patrimônio de referência da Baixada Fluminense e é utilizado não apenas por pesquisadores da Universidade Federal Rural. Uma pedagoga formada pela FEBF/UERJ com quem conversei me relatou que foi em uma visita ao CEDIM que ela descobriu o que gostaria de pesquisar em sua monografia, tema que deu continuidade no projeto de mestrado da UERJ de Caxias, sobre a institucionalização do ensino secundário de Nova Iguaçu:

Foi a partir do grupo de pesquisa que eu descobri o tema que eu queria pesquisar. A gente fez uma visita no CEDIM – foi lá que eu conheci a Rural – para ver os jornais, o Correio da Lavoura. [...] A gente tem essa ideia de que a Baixada é o lugar do abandono, e eu vejo lá no jornal uma entrevista com o prefeito da época falando que Iguassú tinha não sei quantas escolas secundárias! E eu fiquei assim: ‘ué, [na Baixada Fluminense] não é apenas um ensino para as elites? Como é que tem isso aqui?’ Eu fiquei instigada com isso... A ideia inicial era pesquisar São João [de Meriti], mas a gente não conseguiu fonte lá. Com a falta de documentos, ampliamos mais e pegamos os municípios que tinham escola secundária na década de 1930. (Discente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Parcerias com a educação básica e outras instituições públicas também são uma forma de difundir os documentos históricos da região arquivados no centro de pesquisa⁹⁴. “A prefeitura [de Nova Iguaçu] foi procurar a gente. A nossa prioridade é a Baixada, 85% a 90% do nosso fundo é da Baixada”, me disse o coordenador do centro de pesquisa e professor do IM/UFRRJ, Álvaro Nascimento. Isso contribui para a divulgação da própria universidade: além do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o IM/UFRRJ faz parte do programa de Jovens Talentos do Estado, quando são selecionados de quatro a oito alunos do ensino médio da Baixada Fluminense para trabalharem na universidade como bolsistas de iniciação científica júnior da FAPERJ. No CEDIM, os estudantes participam do processo de digitalização do acervo e, no caso de documentos textuais como o centenário jornal *Correio da Lavoura*, os jovens também transcrevem o material: “agora estamos com quase quatro mil verbetes e a ideia é botar esse material na rua. [...] Isso é bom para os professores da rede de educação básica”, me disse o coordenador do centro.

Os bolsistas secundaristas geralmente participam das Jornadas de Iniciação Científica de Jovens Talentos apresentando as pesquisas desenvolvidas no IM/UFRRJ. Em 2017, a funcionária do CEDIM me contou durante entrevista que, com dificuldades, a universidade conseguiu uma *van* para transportar os estudantes à sede da Jornada, no Planetário da Gávea, zona sul do Rio de Janeiro. Chegando lá, eles perceberam que eram os únicos estudantes de escolas públicas da Baixada Fluminense: “A maioria, todo mundo era de Instituto Federal, Pedro II, CEFET, FAETEC... Então eu falei assim: ‘Vocês estão vendo como é importante a gente estar aqui? Só somos nós aqui de Nova Iguaçu!’”, destacou a funcionária e pesquisadora da instituição⁹⁵.

A relação das instituições públicas de ensino superior com a rede básica de ensino da Baixada Fluminense é estabelecida de diversas formas. Em março de 2018 foi organizado no IM/UFRRJ um evento para a juventude do ensino médio público da região, a partir do projeto “O Custo da Oportunidade”, com apoio do Instituto Enraizados, da Prefeitura de Nova Iguaçu e da Casa Fluminense. Com um auditório lotado de estudantes do ensino fundamental e médio da Baixada, o objetivo do evento “Universidade Aberta: Pelo Direito ao Ensino Superior” era

⁹⁴ Em novembro de 2019 foi realizado no IM/UFRRJ o I Seminário CEDIM de Humanidades, com tema “Diálogos e Saberes na Baixada Fluminense”, contando com pesquisadores de outras instituições locais e mesas sobre educação, produção cultural, cidadania, religiosidade, poder e história da região.

⁹⁵ As escolas públicas federais (Instituto Federal, Pedro II e CEFET) e/ou técnicas (como a estadual FAETEC) mencionadas acima possuem unidades na Baixada Fluminense, ainda que em menor quantidade do que a oferta de ensino médio público regular pelo Estado. No caso da Jornada de Jovens Talentos, pelo relato da entrevistada, não deveriam estar participando estudantes vinculados aos *campi* da Baixada dessas instituições.

apresentar a universidade pública de Nova Iguaçu aos jovens, além de oferecer informações sobre ingresso, cursos e carreiras.

Estiveram presentes nas mesas de debate acadêmicos, pesquisadores, estudantes e agentes públicos moradores ou atuantes na Baixada Fluminense, que contaram suas trajetórias de vida e estimularam os jovens a continuar seus estudos. A juventude de Nova Iguaçu escutou atenta aos palestrantes reforçarem que a universidade é gratuita, da importância de tê-la na Baixada Fluminense, de que “é o trabalhador que paga por essa universidade, que é pública”. Um dos convidados, representante do governo municipal, concluiu sua fala afirmando que “temos que acabar com esse discurso aqui na Baixada Fluminense de que ‘não tem nada, não acontece nada’. Aqui acontecem coisas extraordinárias”. Além dos debates, foram realizadas oficinas culturais e informativas sobre cursos superiores de instituições públicas da região, com exibição do documentário realizado pelo projeto do IM/UFRRJ em parceria com a Universidade de Duke, e uma edição especial do Sarau Poetas Compulsivos liderado pelo produtor cultural Dudu de Morro Agudo.

2.2.7 Crise e Mobilizações

A existência e manutenção do ensino superior público na Baixada Fluminense é tema de preocupação das comunidades universitárias em tempos de crise, particularmente dos estudantes. As propostas de contingenciamento orçamentário das instituições públicas, com aprovação em dezembro de 2016 da Proposta de Emenda Constitucional que fixou o teto de gastos públicos do Governo Federal por vinte anos, e de reformas nas legislações trabalhista e previdenciária motivaram mobilizações na rede federal de ensino superior. Na Baixada Fluminense, não foi diferente. O Instituto Multidisciplinar é uma instituição relativamente recente, com poucas turmas formadas entre 2006 e 2016, ano em que a crise política e econômica nacional se agudiza. Isso não quer dizer que aqueles que têm contato com a instituição não dimensionam sua importância na Baixada Fluminense, ou o que estaria em jogo com o fechamento da universidade federal de Nova Iguaçu, pelo contrário.

O impacto do ingresso a uma instituição de ensino superior pública na periferia parece potencializar o papel transformador que o acesso à educação pode proporcionar. Os estudantes do IM/UFRRJ que estiveram na Universidade de Duke, em março de 2017, para apresentar resultados da pesquisa desenvolvida no instituto, pontuaram enfaticamente o momento de crise,

e conseqüentemente de resistência, pelo qual a universidade estava passando. O evento foi transmitido via *streaming*, transmissão contínua ao vivo, através da página do *Global Brazil Lab*, o que permitiu que eu acompanhasse os debates desde o Brasil⁹⁶.

Ao compartilharem dados da pesquisa realizada sobre acesso ao ensino superior e mobilidade social, os trechos de entrevistas destacados se confundiam com as trajetórias de vida dos próprios pesquisadores. Ter uma universidade federal na Baixada Fluminense é importante, eles disseram, não apenas porque facilita o acesso de jovens moradores da região, mas porque ali é produzida uma experiência universitária com “pessoas que fazem parte do seu mundo”, onde é possível construir a sensação de pertencimento “de saber que aquele lugar é seu”.

Estudar na Baixada Fluminense permite que os jovens encontrem “os seus iguais”, algo que poderia não acontecer em instituições no Rio de Janeiro, de acordo com os estudantes. “Se encontrar” na universidade motiva a mobilização para que outros tenham a mesma oportunidade, o que foi um dos focos do movimento de ocupação estudantil que ocorreu no Instituto Multidisciplinar no fim de 2016: “esse movimento foi, sobretudo, para garantir esse espaço para as próximas gerações, que vão querer estar nesse espaço que estamos, para as pessoas que moram na Baixada Fluminense”.

Aos estudantes que participaram da mobilização, a ocupação “foi um movimento integrado entre universidade e comunidade”, envolvendo não só o corpo discente, mas seus familiares e a população do entorno da universidade. Dentre as várias atividades e oficinas, foi organizado o “Ocupinha”, espaço lúdico voltado para as crianças que moram ao redor do *campus* e aos filhos dos estudantes, funcionários e servidores. Houve também o Festival de Saberes, Cultura e Artes Pretas da Baixada Fluminense, organizado pelo Coletivo Preto Dandaras da Baixada com apoio do LEAFRO e do PET Conexões Baixada. O sentimento de que o acesso à universidade não é uma conquista individual, mas sim coletiva, foi resumido por uma estudante: “fizemos também manifestações nas ruas, que tinham não só os alunos, mas também nossos familiares. E isso foi muito interessante, porque fez eles perceberem que não só os filhos deles estão na universidade, mas que eles também estão”.

No telão, dentre as frases selecionadas dos entrevistados pelo projeto, constava a de um mestrando em História: “estudar em uma universidade pública [na Baixada] é vestir a

⁹⁶ Para quem acompanhava o debate *online*, era possível visualizar comentários que internautas realizavam na página durante a transmissão ao vivo. Muitos destes vindos de colegas da universidade ou familiares dos estudantes que enviavam mensagens de orgulho e incentivo à participação na conferência. Eventualmente, eram traduzidos para o público da Universidade de Duke os comentários que estavam sendo publicados em português no vídeo, o que emocionou alguns dos presentes.

responsabilidade de levantar a bandeira das classes populares”. A foto abaixo, dos punhos em riste dentro da sala dos Centros Acadêmicos do Instituto Multidisciplinar, foi apresentada como a representação da resistência cotidiana desses jovens universitários: “porque nós resistimos a todo tempo, inclusive para estar aqui”, um deles falou.

Figura 13 – Estudantes no espaço dos Centros Acadêmicos do IM/UFRRJ.



Fonte: Projeto “O Custo da Oportunidade – Educação Superior e Mobilidade Social na Baixada Fluminense”, durante apresentação na Universidade de Duke, EUA, transmitida *online* em março de 2017.

No salão lotado de público em uma universidade privada americana, a apresentação dos estudantes do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu terminou de forma emocionada, quando as últimas palavras em português foram pronunciadas de forma pausada, para que a tradução simultânea acompanhasse suas vozes e não houvesse dúvidas ao que estava sendo dito:

Mais uma vez eu gostaria de ressaltar a importância de ter um instituto federal na Baixada Fluminense que nos permitiu fazer o ensino superior, nos permitiu ter a oportunidade de ter uma bolsa de auxílio e de pesquisa, e nos permitiu ter estado aqui hoje contando um pouco da nossa história. Porque não foi fácil, não é e não será daqui para frente, mas nós vamos continuar resistindo. (Discente do IM/UFRRJ, apresentação em evento público).

2.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (CNIL/IFRJ) – Nilópolis

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia possui quinze *campi* no estado do Rio de Janeiro, além da Reitoria, sendo seis destes na Baixada Fluminense: em Nilópolis, Paracambi, Duque de Caxias, Mesquita, Belford Roxo e São João de Meriti⁹⁷. Os *campi* de Nilópolis e do Rio de Janeiro, no Maracanã, foram os primeiros a serem institucionalizados enquanto Instituto Federal. A origem das instituições está relacionada ao Curso Técnico de Química Industrial (CTQI), fundado na década de 1940 e integrante da Rede Federal de Ensino Industrial. Inicialmente suas atividades foram desenvolvidas nas dependências da antiga Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil (atual UFRJ), sendo transferidas em 1946 para as instalações da Escola Técnica Nacional, hoje CEFET/RJ no Maracanã, onde permaneceu por quase quatro décadas. Em 1959 o Curso Técnico de Química Industrial foi transformado em Escola Técnica de Química, passando a ser uma autarquia educacional.

No município de Nilópolis, na Baixada Fluminense, foi construída em 1994 uma Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ), oferecendo os cursos Técnicos de Química e de Saneamento. Constituído-se como a primeira sede própria desta autarquia federal, a inauguração da Escola de Química na Baixada me foi descrita por um professor que vivenciou o contexto como algo que “fechou Nilópolis”, dada a grandeza do evento. A consolidação da instituição na cidade teria sido fruto de uma articulação política, diretamente com a presidência da República, promovida por um deputado federal com forte enraizamento e poder local, o que deixou pessoas e movimentos engajados na luta pela educação na Baixada preocupados sobre como seria para “o aluno no município de Nilópolis acessar isso daqui”, conforme me foi relatado.

Com receio de que o político que articulou a presença da instituição na região quisesse colocar apenas “os filhos dos eleitores dele na escola”, foi organizado, em meados dos anos 1990, um curso de capacitação para os estudantes concluintes do ensino fundamental no município, de forma que a seleção do corpo discente fosse realizada por concurso – algo estimulado pelos diretores que assumiram a instituição.

O estabelecimento enquanto Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFETQ/RJ) ocorreu em 1999, tendo sido criado três anos depois o Centro de Ciência e

⁹⁷ Excetuando os seis *campi* do IFRJ localizados na Baixada Fluminense, os demais são nos seguintes municípios: Rio de Janeiro (nos bairros Realengo e Maracanã), Niterói, São Gonçalo, Arraial do Cabo, Engenheiro Paulo de Frontin, Pinheiral, Resende e Volta Redonda.

Cultura, um espaço destinado à formação e treinamento de professores, oferecendo também cursos de nível superior. Na Unidade Nilópolis, a primeira graduação oferecida foi o Curso Superior de Tecnologia (CST) em Produção Cultural e nos anos seguintes, a partir de 2004, foram criados os cursos de Licenciatura em Química e em Física, além dos CST em Química de Produtos Naturais e em Processos Industriais.

O CEFET de Química de Nilópolis/RJ volta a oferecer o Ensino Médio integrado ao Técnico em 2005, incluindo o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), recém-criado pelo Ministério da Educação. A partir de 2009, a instituição é incorporada à rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, transformando a Unidade Nilópolis em *campus*, com estrutura para desenvolvimento de atividades educacionais e administrativas.

Figura 14 – Fachada do *campus* do IFRJ em Nilópolis.



Fonte: A autora, 2019.

Os Institutos Federais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, articulando educação básica com educação superior. No *campus* Nilópolis do IFRJ (CNIL/IFRJ) atualmente são oferecidos três cursos de ensino médio e técnico (Controle Ambiental; Química; Manutenção e Suporte em

Informática para Jovens e Adultos) e quatro cursos de graduação (Bacharelados em Produção Cultural e Química; Licenciaturas em Química e Física), além do Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial.

2.3.1 O curso de Produção Cultural

É relevante entender o processo que levou à formulação do primeiro curso de graduação do IFRJ em Nilópolis, na antiga Escola de Química, ser justamente o de Produção Cultural. O primeiro curso de graduação do Brasil na área tinha sido criado poucos anos antes, em 1995, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Depois, em 1998, é criado o curso da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, em 2003, surge o CST em Produção Cultural na Baixada Fluminense. O curso no *campus* Nilópolis, hoje oferecido enquanto Bacharelado, e o curso da UFF, em Niterói, ainda são os únicos oferecidos na área em instituições públicas do estado do Rio de Janeiro.

“O curso surge de uma demanda da comunidade”, me disse um professor da instituição. Uma demanda que foi oficializada pela publicação da Carta Cultural da Baixada Fluminense, já mencionada anteriormente, escrita a partir de um encontro de produtores culturais da região realizado na UERJ de Caxias em 2000. A Carta continha proposições a respeito de ações culturais existentes na região, visando o fortalecimento e a implementação de políticas públicas nos municípios. Na redação do documento foi explicitada a necessidade, por exemplo, da inclusão de conteúdos históricos, culturais e geográficos sobre a Baixada Fluminense nas escolas municipais; da implantação de Conselhos Municipais de Cultura; da realização de tombamentos e preservação de patrimônios da região, assim como criação de bibliotecas públicas municipais; e da construção de um curso superior de Produção Cultural.

“Então três anos depois foi recepcionado pelo Instituto a criação do curso de Produção Cultural. Ou seja, existia uma demanda na Baixada de que já tinha muita coisa acontecendo e precisava de um apoio, de uma formação, de massa crítica”, me relatou o professor durante entrevista. Trata-se de um contexto nacional de formulação de leis de incentivo à cultura, quando o mercado e a aplicação de políticas públicas passam a demandar profissionais formados na área. Em 1995, quando é criado o primeiro curso em Produção Cultural do Brasil na UFF, também é promulgada a Lei Rouanet com incentivos fiscais como forma de patrocinar eventos culturais; em 2004, um ano após ser consolidado o curso superior em Nilópolis, é criado

o programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura, visando garantir e estimular iniciativas culturais pelo país.

O processo de consolidação foi recuperado no evento “Quem é Quem na Baixada?”, organizado pelo Fórum Cultural da Baixada Fluminense no IFRJ, em revisão à Carta Cultural da Baixada produzida quinze anos antes na FEBF/UERJ. Reuniram-se acadêmicos e produtores culturais da Baixada no *campus* Nilópolis para refletir sobre os avanços e problemas persistentes desde o encontro em Caxias, tendo como proposta reorganizar o movimento cultural da Baixada. Neste encontro, diversos “fazedores de cultura” da Baixada se reuniram em grupos de trabalho para analisar a Carta de 2000 e ver o que não teria sido contemplado pela recém-aprovada Lei Estadual n. 7035/2015, que instituiu o Sistema Estadual de Cultura – SIEC, “destinado a promover condições para a melhor formulação e gestão da política pública de cultura no estado do Rio de Janeiro”.

O curso de Produção Cultural do CNIL/IFRJ é apontado no evento como a “profissionalização do movimento cultural da Baixada”, tendo a educação superior um papel fundamental na relação entre produtores e consumidores de ações culturais, já que “pensa sobre essas ações e devolve à sociedade”. O processo de pesquisa, preservação e divulgação das práticas culturais da Baixada em fóruns, debates, teses, livros, jornais e mídias constituiriam, para os pesquisadores presentes no evento, um processo de luta. Trata-se de colaborar para a compreensão da população local enquanto sujeitos da história e da cultura da região, valorizando as ações e memórias vinculadas ao território. Não seria possível, portanto, desvincular a pesquisa acadêmica de uma atuação engajada ao local.

Para um docente do instituto presente neste evento, o papel do IFRJ de “amplificar as vozes” da população e dos produtores locais da Baixada, trabalhando para a positivação da região e divulgação das iniciativas culturais existentes, muitas vezes desconhecidas pelos próprios graduandos do *campus* que são moradores da Baixada. O curso de Produção Cultural em Nilópolis teria como uma de suas funções contribuir com os coletivos culturais: por isso, diversos trabalhos de conclusão de disciplina e estágios discentes são voltados para ações concretas junto aos agentes locais, assim como a oferta de cursos de extensão.

2.3.2 Produção Cultural como “um apêndice” no Instituto Federal

A efervescência cultural da Baixada Fluminense, crescente desde os anos 1970, justifica a demanda local pela criação de um curso de Produção Cultural na região, mas sua recepção na

tradicional Escola de Química contrasta com o perfil tecnicista e vinculado às Ciências Exatas da instituição: “a hegemonia aqui é a questão das exatas, é tudo para eles”. Conforme me foi relatado por professores, existe a percepção de que o processo de consolidação de um curso superior voltado para a área cultural era entendido por parte do corpo dirigente e docente do *campus* como “uma pedra no sapato”, “o patinho feio”, “um apêndice” sem integração à tradição da instituição. O curso de Produção Cultural não seria considerado, nessa perspectiva, como suficientemente científico para a instituição que tinha o curso de Química como centralizador das estruturas de poder e organização institucionais.

O corpo docente da Produção Cultural percebe-se como “outsider” e “fora do poder” inclusive a partir de oportunidades de pesquisa e investimentos concedidos pela instituição, como uma professora me relatou:

A gente vai ficando para trás nas disputas por vaga, os editais de pesquisa não são voltados para as Humanas [...]. A gente não pode ser avaliado da mesma forma, a gente tem que ter edital próprio, a concepção de ciência não é a mesma, as avaliações não são as mesmas. [...] Porque tudo é medido pelas ciências exatas. (Docente do CNIL/IFRJ, situação de entrevista).

Por essas razões, a eleição de pessoas próximas ou alinhadas com o projeto do curso de Produção Cultural enquanto representantes nos conselhos institucionais e na direção do *campus* é vista com importância por alguns docentes, algo que é considerado muitas vezes “uma heresia para a Federal de Química”, já que “a Produção Cultural sempre foi muito mal vista aqui dentro”. Como os Institutos Federais conjugam educação básica técnica com ensino superior, “tem gente que é contra a graduação aqui dentro, seja ela qual for. [...] Tem uma corrente que luta para que seja uma escola técnica de excelência”. Aqueles que reconhecem a importância do curso no instituto, mesmo os vinculados às áreas exatas, valorizam principalmente a possibilidade que a Produção Cultural oferece de “fazer uma abertura do *campus* Nilópolis para a comunidade [...], como uma chance de aproximação com o entorno, com a Baixada Fluminense”.

2.3.3 Transformações no perfil do curso

A conexão com a realidade social da região foi um dos motivadores, inclusive, para a guinada à reflexão crítica que o curso tomou a partir de 2012, quando a Produção Cultural deixa de ser um Curso Superior de Tecnologia (CST) e torna-se um Bacharelado. O professor João Guerreiro, que foi coordenador do bacharelado por quase cinco anos relembra esse processo:

A matriz do CST era muito técnica, [...] com pouca reflexão crítica. [Com a transformação em bacharelado] ele toma um corpo diferente, com mais ênfase na Antropologia, com aumento da carga horária, com um olhar mais definido do que seria o curso. A coluna vertebral dele são as disciplinas de produção cultural: Atividades Culturais, Produção Cultural I, II, III, IV e Desenvolvimento Orientado de Projeto. E a partir disso a gente tem as discussões das Linguagens Artísticas: Fundamentos e Produção do Audiovisual, das Artes Visuais, de Música e das Artes Cênicas. [...] E com isso foi se tomando mais uma cara de discussão em Cultura. (Docente do CNIL/IFRJ, situação de entrevista).

A professora Fernanda Piccolo ingressou no Instituto Federal do Rio de Janeiro no ano de sua consolidação em Nilópolis, em 2009, e acompanhou ambas transformações – do CEFET de Química para Instituto Federal e do curso de CST em Produção Cultural para Bacharelado, como coordenadora do curso, em 2012: “quando eu entrei ainda tinha muitas disciplinas que não eram das Humanas. A gente mudou isso, trouxe essa outra perspectiva e nos colocamos cada vez mais como um curso de Ciências Humanas, Letras e Artes”.

Após quase dez anos de funcionamento do curso como Superior em Tecnologia, a transformação para Bacharelado já era uma demanda discente, havia alguns anos, quando o processo começa a ser efetivado em 2011: “os alunos já queriam passar [para Bacharelado] em função da dificuldade que eles tinham de passar em concursos, de conseguir emprego”, lembra a professora Piccolo. O perfil discente do curso também mudou ao longo desse processo. Inicialmente, conforme professores me relataram, os estudantes não eram moradores da Baixada, muitas vezes desejando como primeira opção do vestibular o curso da Universidade Federal Fluminense e composto por “pessoas mais cascudas, mais velhas”, que já trabalhavam com produção cultural e começaram a perceber a necessidade de adquirir um conhecimento mais sistematizado.

Atualmente existe uma inversão do perfil discente: “o curso começou a ficar mais conhecido e hoje, na Baixada Fluminense, você tem alunos que querem fazer Produção Cultural”. São estudantes mais jovens, majoritariamente negros, que têm como primeira opção a Produção Cultural especificamente do IFRJ, em Nilópolis, porque a maioria é moradora da região. Alguns, inclusive, conheceram o curso porque realizaram o ensino médio técnico no *campus*. “O nosso grande público é Zona Oeste [do Rio de Janeiro] e da Baixada”, me relatou um docente, contando ter tido apenas dois alunos moradores da Zona Sul do Rio de Janeiro nos últimos cinco semestres letivos. Ainda que o curso seja diurno e vespertino (apenas as licenciaturas e o curso técnico para jovens e adultos ocorrem no turno da noite), os professores descrevem que o perfil discente diverge do que se encontra na Produção Cultural da UFF, que concentraria estudantes de origem social mais privilegiada.

Figura 15 – Estudantes nos bares e restaurantes na esquina do *campus* Nilópolis do IFRJ.



Fonte: A autora, 2018.

Os estudantes que vêm de outros estados do Brasil têm dificuldade para permanecer no IFRJ porque não há infraestrutura necessária para acolher o discente: “não tem refeitório, não tem casa do estudante, não tem nada. Quando eles escrevem pra cá perguntando onde é que eles podem ficar, ninguém sabe responder”. O horário do curso também dificulta que os estudantes conciliem as atividades curriculares com trabalhos de maior carga horária. Apesar de não ser integral, existem disciplinas tanto na manhã quanto à tarde e os estudantes que decidem manter as disciplinas em apenas um turno correm o risco de fazer com que “o curso dure 10 anos”, não acolhendo, efetivamente, o estudante que precisa trabalhar para se sustentar e permanecer na universidade.

2.3.4 Tornando-se visível: ensino superior no Instituto Federal

Os últimos anos foram marcados pela realização de grandes eventos no Brasil, e particularmente no Rio de Janeiro, que produziu impactos ao setor cultural – como os Jogos Pan-Americanos em 2007, os Jogos Mundiais Militares de 2011, a Jornada Mundial da Juventude em 2013, as Olimpíadas em 2016 e a Copa do Mundo em 2018. Ainda que a profissão de produtor cultural não seja regulamentada, a recepção de grandes eventos no país criou de

forma mais consolidada “uma demanda do mercado por um produtor mais especializado”, que saiba lidar com captação de recursos, com a execução de projetos, com leis de incentivo à cultura e com o processo de prestação de contas.

A existência do Bacharelado em Produção Cultural no IFRJ de Nilópolis trouxe uma realidade à Baixada Fluminense que contesta suas representações sociais mais estigmatizantes. Ao invés de ser conhecida, por exemplo, como berço de grupos de extermínio do estado do Rio de Janeiro, a Baixada passa a exportar conhecimento e formação superior de qualidade Brasil afora: “eu tenho alunos com produtoras que durante a Copa do Mundo fizeram as Arenas de Natal, Pernambuco e Manaus, porque lá não tinha ninguém. Eles ganharam licitação daqui”, afirma orgulhoso o então coordenador do curso.

O reconhecimento da qualidade de formação dos estudantes da Baixada é atestada pela parceria existente com a rede de Serviço Social do Comércio (SESC), que me informaram priorizar estudantes do curso do IFRJ para estágio, por considerarem haver um equilíbrio entre a parte teórica e prática na formação, com maior vivência da Produção. “O curso está reverberando em outros lugares, no boca a boca” e um dos sinais dessa reverberação foi o agraciamento do curso de Bacharelado em Produção Cultural do IFRJ com o Diploma Heloneida Studart de Cultura promovido pela Comissão de Cultura da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), “um instrumento de reconhecimento e estímulo às boas práticas culturais”.

É persistente, no entanto, a invisibilidade que a instituição possui para a população da Baixada Fluminense. Ainda que esteja localizado no centro do município, diferente da FEBF/UERJ em Caxias e do IM/UFRRJ em Nova Iguaçu, o IFRJ também sofre com a falta de informação sobre o instituto, principalmente sobre a existência de ensino superior. De um lado, professores da casa mencionam a falta de reconhecimento sobre os cursos de graduação no próprio meio acadêmico, dificultando a participação em atividades como bancas avaliativas e seminários. Por outro lado, o *campus* em Nilópolis continua sendo muito atrelado à antiga Escola de Química: uma estudante do curso de Produção Cultural que mora na cidade disse durante um evento que, antes de ingressar na graduação do IFRJ, apenas conhecia o CEFETQ e os estudantes com seus “jalequinhos brancos”, em referência ao uniforme que utilizam nos laboratórios.

“Se você circular por aqui, ninguém conhece o IF”: a invisibilidade da instituição enquanto espaço que oferece ensino público de níveis superior e médio faz com que professores e estudantes sejam engajados na divulgação de que “existe o curso, existe o IF”, algo que já melhorou nos últimos anos. Uma das formas de divulgar o curso de Produção Cultural tem sido

a realização de parcerias com grupos culturais, movimentos sociais e instituições locais, oferecendo também oficinas externas e promovendo eventos no *campus*. O foco de pesquisas e reflexões sobre a Baixada tem sido prioridade para alguns docentes, mas nem todos mantêm esse compromisso com o território: “se nós estamos na Baixada, a gente tem que trabalhar Baixada, a gente tem que olhar a Baixada. Tem outros professores que trabalham centro do Rio, então não sou eu que vou trabalhar”, defendeu uma docente.

Localizado no centro de Nilópolis, a 15 minutos de caminhada da estação de trens, o *campus* ocupa metade de um extenso quarteirão à margem da linha férrea, em uma região cercada por casas residenciais, alguns bares, lanchonetes, padarias e restaurantes a quilo – principalmente no entorno do instituto. Desde 2016, devido ao aumento significativo de assaltos a estudantes e servidores do IFRJ, a instituição oferece um transporte (van) até o centro comercial onde estão localizadas a estação de trens e o terminal rodoviário. O transporte é oferecido a cada trinta minutos, a partir das 17h30, para contemplar os estudantes e servidores do turno da noite⁹⁸. O deslocamento para quem desembarca no centro de Nilópolis até o instituto é rápido, mas tem sido recomendado não realizar o percurso a pé e sim pegar um ônibus, mototáxi ou táxi em frente à estação de trens, trajeto que leva aproximadamente dois minutos.

⁹⁸ Em março de 2016, um estudante do curso de Física foi baleado ao sair do Instituto Federal à noite. Arthur Marques, de 19 anos, estava de moto retornando para casa quando foi atingido perto de Anchieta, bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro limítrofe a Nilópolis na Baixada Fluminense. O estudante, que faleceu, aparentemente foi vítima de uma bala perdida consequente de uma perseguição policial a criminosos que estariam realizando “arrastões” em Nilópolis.

Figura 16 – Visão aérea do Instituto Federal do Rio de Janeiro em Nilópolis, em destaque pelo círculo.



Fonte: Google Maps, 2019.

O curso de Produção Cultural é o único de graduação vinculado às Ciências Humanas no IFRJ, sendo perceptíveis os impactos produzidos por essa experiência na instituição. O *campus* Nilópolis abarca um terço da totalidade dos grupos de pesquisa em Ciências Humanas de todos os quinze *campi* do Instituto Federal no estado do Rio de Janeiro, a maioria vinculada ao curso de Produção. De acordo com alguns professores, a tradição do Instituto e particularmente do *campus* Nilópolis, mais voltada para as áreas técnicas e das ciências exatas, demonstra a importância de existirem legislações que obrigam as instituições a implementarem políticas inclusivas visando sanar desigualdades sociais.

Mesmo estando localizada na Baixada Fluminense, professores me relataram que se dependesse de uma mobilização interna à instituição, a Lei de Cotas para ingresso no ensino superior não existiria, pois dificilmente haveria adesão espontânea por parte do corpo docente: “[Foi um debate] institucional, mas vindo de fora, né? Não que houvesse uma preocupação da instituição com isso. A maioria dos coordenadores dizendo ‘vai abaixar o nível, porque é mérito’, essa discussão toda”.

Da mesma forma que foi obrigatório criar a política de cotas, “tinha que criar o NEABI”, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão no instituto. A disciplina sobre História e Cultura Afro-brasileira, hoje oferecida como

optativa, foi uma demanda dos estudantes da Produção Cultural em Nilópolis, construída a partir dos debates em torno da lei 10.639, de 2003, que torna obrigatória a abordagem da temática na educação básica. Após a implementação em Nilópolis, a disciplina tem sido estimulada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação do IFRJ a ser incorporada pelos outros *campi*.

A realização de pesquisas e ações na Baixada Fluminense, uma demanda publicizada na Carta dos agentes culturais da região em 2000, é encaminhada no *campus* Nilópolis principalmente pelo grupo de pesquisa Culturas, Identidades e Manifestações Artísticas (GRUPECIMAS), pelo Observatório Indisciplinar de Fazeres Culturais e Letramentos (OiCult), através do Laboratório Da Baixada, pelo Núcleo de Criação Audiovisual (NUCA) e pelo grupo PET Conexões de Saberes em Produção Cultural, além do NEABI.

2.3.5 “Pensamento sobre a Baixada”: desafios para pesquisa e extensão

Ainda que importantes iniciativas estejam sendo produzidas, os Institutos Federais possuem especificidades em comparação às universidades que tornam a realização de pesquisas um desafio. Como afirmou um professor sobre a experiência de Nilópolis, “as pessoas estão começando a olhar para a Baixada como tema de pesquisa, mas é muito pouco ainda, muito pouco”. Um dos motivos seria o fato de que a maioria do corpo docente atuante no curso de Bacharelado em Produção Cultural na verdade realizou concurso para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), tendo que atuar também no ensino médio⁹⁹. Apenas 15% dos professores atuantes no curso de graduação trabalham exclusivamente com a Produção Cultural, e ainda assim nem todos possuem o regime de dedicação exclusiva com a instituição, conciliando as atividades docentes em Nilópolis com outros trabalhos. O tempo para realização de pesquisas, portanto, é escasso e impacta na produção sobre a Baixada.

“Esse pensamento de escola”, como me disse uma professora, e não tanto de universidade é refletido nos Institutos Federais ao menos em duas dimensões. Aos estudantes

⁹⁹ Para os professores dedicados principalmente ao ensino médio nos Institutos Federais esse problema também existe, mas em uma perspectiva inversa. Como há equiparação de carreira com as universidades federais, todos os docentes devem desenvolver projetos de pesquisa, orientar alunos e publicar artigos. Mas diferentemente da realidade universitária, é possível um professor de ensino médio acumular de 8 a 11 turmas por semestre, com mais de cinco ementas curriculares – como é o meu caso enquanto professora EBTT de Sociologia no IFRJ, *campus* Maracanã.

de graduação, com entraves burocráticos ao desenvolvimento de um comportamento autônomo no *campus*: “aqui não tem uma liberdade, um clima de universidade, tem um clima de uma escola de ensino médio. O clima não é universitário, a visão é de escola”. Aos docentes, há impactos para a circulação no meio acadêmico: “a gente não é chamado pra nada. [...] Porque todo mundo acha que a gente só dá aula para ensino médio. [...] Nós não somos reconhecidos em termos de ensino de graduação no ambiente acadêmico”.

Além das particularidades atreladas ao trabalho do corpo docente dos institutos federais, que diverge da realidade das universidades públicas, outro dificultador é a condição estrutural da instituição:

A gente não tem sala. A sala dos professores é todo mundo junto [com o ensino médio], a gente não tem sala de equipe na Produção Cultural. Então não tem nem sala pra trabalhar, quando você quer trabalhar, você vai trabalhar em casa, porque não tem computador para todo mundo. O que também é diferente das universidades. Eles também podem reclamar de estrutura, mas é outra história, nem se compara com a gente. (Docente do CNIL/IFRJ, situação de entrevista).

Aquilo que pode ser uma dimensão precária, por um lado, a distinção entre Institutos Federais e Universidades também proporciona “uma certa liberdade, por exemplo, com a exigência de ficar produzindo, publicando” nos padrões de produtividade do “mundo acadêmico” que muitas vezes dificultam a realização de atividades de extensão, fundamentais para suprir a “necessidade de a gente abrir as portas do instituto para o entorno”, como me disse uma professora.

As iniciativas mais engajadas com o território e com temáticas socioculturais, ainda que aparentemente isoladas, marcam presença na instituição e produzem impactos na vivência institucional. A tentativa de fazer com que os estudantes trabalhem e mantenham o “pensamento sobre a Baixada” é um dos objetivos do grupo PET Conexões de Saberes em Produção Cultural e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), ambos coordenados por Piccolo em 2018. O NEABI de Nilópolis realiza ou apoia frequentemente eventos que tratem da questão étnicorracial em articulação com o território da Baixada, que possui maioria populacional negra, como o Festival Literário Internacional da Diáspora Africana em São João de Meriti (FLIDAM) que completou seis edições em 2018.

Com frequência são realizadas parcerias entre esses núcleos de pesquisa do IFRJ com instituições e movimentos que não se restringem à cidade de Nilópolis, mas abarcam toda a região da Baixada Fluminense, como ocorreu ao longo das oito edições dos Colóquios de Políticas Culturais da Baixada Fluminense e no evento “Roda de Conversa + Sarau”, cuja edição mais recente sobre Intolerância Religiosa, em junho de 2019, ocorreu na Associação Cultural e Recreativa Afoxé Raízes Africanas, em Belford Roxo.

O grupo PET Conexões e o NEABI do IFRJ de Nilópolis também mantêm diálogo próximo com os programas desenvolvidos no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em Nova Iguaçu. Os núcleos do PET e do NEABI desenvolvidos em Nilópolis e Nova Iguaçu compartilham o propósito de estimular os universitários a refletir sobre a Baixada Fluminense, proporcionando conexões entre o ensino superior e a comunidade local. De acordo com a coordenadora Piccolo, o PET em Produção Cultural de Nilópolis sempre oferecia oficinas durante a Semana da Baixada organizada pelo PET Baixada de Nova Iguaçu. Os NEABI entravam como parceiros nesse processo porque “circulavam as mesmas pessoas” pelos grupos, com objetivo de formar estudantes para “pensar a periferia, pensar a Baixada” e a questão racial para além dos estigmas, “porque a imagem que se tem da Baixada é de crime e da carência”.

Em Nilópolis, o PET Conexões em Produção Cultural realiza alguns eventos com periodicidade anual. Um deles é o Dia da Visibilidade LGBT, uma parceria com o movimento cultural Baphos Periféricos e o Núcleo de Criação Audiovisual (NUCA) do Instituto. Realizado pela primeira vez em 2016, o PET Conexões do IFRJ lançou durante o I Dia da Visibilidade LGBT uma roda de conversa focada em ações na Baixada, chamada Papo Baixada, que já contou com diversas edições onde foram debatidos temas como Economia Criativa, Movimentos Estudantis, Produção Feminina, Funk e Periferia, Rádio Comunitária e Redes Culturais.

Na segunda edição do Dia da Visibilidade LGBT do IFRJ, em 2017, foi exibido um filme curta-metragem realizado pelo NUCA e dirigido por dois alunos de Produção Cultural do CNIL/IFRJ: o Transbaixada, que aborda “o que é ser LGBT na periferia”. O evento contou com a exibição de filmes, rodas de debate e performances artísticas, onde o pertencimento periférico era constantemente somado às questões de gênero e sexualidade, uma marca deste seminário. A presença do curso superior público em Produção Cultural na Baixada Fluminense também foi ressaltada no sentido de sua importância e necessidade de permanência, dados os riscos envolvidos no contexto de corte de gastos públicos com a educação federal. “Quando você é periférico e vai estudar longe, você não trata da sua realidade, do que é seu”, disse um dos participantes dos debates promovidos pelo evento e fundador de um canal de mídia livre que mapeia ações socioculturais da Baixada, o que indica a relevância de “estudar perto” e produzir pesquisas sobre a realidade social local.

Figura 17 – Registro do II Dia da Visibilidade LGBT do CNIL/IFRJ em 2017.



Legenda: Artista convidada do II Dia da Visibilidade LGBT com trabalhadoras terceirizadas do setor de limpeza do CNIL/IFRJ.
Fonte: Baphos Periféricos, 2017.

A foto acima é ilustrativa de como a realização desses eventos, organizados principalmente pelo corpo discente e docente da Produção Cultural, transforma a paisagem do *campus* e envolve toda a comunidade acadêmica, inclusive seus funcionários. Os espaços geralmente utilizados para realização desses eventos são o auditório do Instituto e o pátio aberto no térreo, visível desde a rua. Dessa forma, pedestres, funcionários, estudantes e professores que estão transitando pelo *campus*, ou em frente a ele, podem participar dos debates, rodas de conversa, saraus e exposições.

Figura 18 - Registro do evento A Bruxa tá Solta no CNIL/IFRJ em 2019



Legenda: Mulher observa exposição de fotografias no pátio do CNIL/IFRJ.
 Fonte: PET Conexões de Saberes em Produção Cultural do IFRJ, 2019.

Em março de 2019, as estudantes do grupo PET em Produção Cultural organizaram o evento “A Bruxa tá Solta” para debater as condições sociais, os desafios e as desigualdades de ser mulher no Brasil atualmente. O evento contou com palestras, performances e exposições, quando também foram realizados registros que mostram a participação de pessoas externas à comunidade acadêmica do instituto e de trabalhadoras terceirizadas, responsáveis pela limpeza e segurança do *campus*.

Figura 19 - Registro do evento A Bruxa tá Solta no CNIL/IFRJ em 2019.



Legenda: Trabalhadoras terceirizadas do IFRJ observam exposição de fotografias no pátio do *campus* Nilópolis.
 Fonte: PET Conexões de Saberes em Produção Cultural do IFRJ, 2019.

Os cursos de extensão são uma importante iniciativa oferecida por grupos de pesquisa vinculados à Produção Cultural como forma de capilarizar as reflexões e ações produzidas no Instituto Federal para a comunidade externa da Baixada Fluminense. Em 2017, por exemplo, foi realizado o Laboratório Experimental de Produção Cultural oferecido pelo grupo PET com objetivo de assessorar indivíduos ou grupos artístico-culturais atuantes na Baixada Fluminense na realização de projetos e seus processos, como editais, recursos e comunicação.

No mesmo ano, a pesquisa “Ações culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações” realizada pelo atual Laboratório Da Baixada, coordenado pelo professor João Guerreiro, ofereceu a segunda edição do Curso de Elaboração de Projetos e apoio técnico

aos grupos culturais da Baixada Fluminense. Realizado em parceria com instituições de referência para a região, a primeira edição do curso, em 2016, foi sediada no Centro Cultural Donana em Belford Roxo, um espaço de produção artística e educacional com importante atuação na Baixada desde a década de 1980¹⁰⁰. A segunda edição foi realizada em Duque de Caxias, no Gomeia Galpão Criativo, um espaço de trabalho colaborativo que reúne grupos de cultura digital, audiovisual, arquitetura e produção cultural da Baixada Fluminense.

O Laboratório Da Baixada é vinculado ao Observatório Indisciplinar de Fazeres Culturais e Letramentos (OiCult) e tem como objetivo realizar um mapeamento de atividades culturais na Baixada Fluminense, construindo um banco de entrevistas com sujeitos e coletivos ativos em todos os treze municípios da região. O Laboratório tem realizado, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, um projeto de extensão com os estudantes do CIEP 172 Nelson Rodrigues, em Morro Agudo, Nova Iguaçu, sobre liberdade e democracia na escola. A realização do projeto na escola estrutura-se em diálogo com o *rapper* Dudu de Morro Agudo, que é mestre em Educação pela UFF, e o Instituto Enraizados, que já desenvolvia o projeto RapLab com os estudantes desse CIEP.

Na visão de Guerreiro, coordenador do Laboratório Da Baixada, o projeto “Deixa a escola falar” é uma oportunidade de divulgar para os jovens a existência de instituições de ensino superior públicas na Baixada: “a realidade deles é completamente diferente disso. Não passa na cabeça deles entrar na universidade pública, mal passa na cabeça deles a possibilidade de terminar o ensino médio”, mas projetos como esses podem contribuir para a transformação desse cenário. Com participação de estudantes bolsistas e voluntários da UFF e do IFRJ, o projeto baseou-se em rodas de conversa sobre fotografias que foram produzidas pelos secundaristas na escola a respeito de temas como democracia, liberdade e espaço público. As discussões sobre as imagens e os conceitos eram registradas, transcritas e analisadas pelos grupos de pesquisa em Niterói e Nilópolis, cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro. A parceria com Dudu de Morro Agudo através do projeto de extensão “Deixa a escola falar” também rendeu a realização, em 2017, do Curso de Prestação de Contas de Projetos Culturais oferecido no *campus* do IFRJ em Nilópolis.

A atuação extensionista focada em projetos audiovisuais também possui relevância dentre as ações do instituto desde a consolidação do Bacharelado em Produção Cultural. Em 2011 foi criado o projeto Rede Escuta Baixada, com a intenção de divulgar e refletir sobre a

¹⁰⁰ O Centro Cultural Donana já foi objeto de diversas pesquisas acadêmicas, dada a centralidade de sua atuação na cena cultural da Baixada, a exemplo da dissertação de Erika Nascimento (2016): “Um lugar chamado Centro Cultural: a Casa de Don’Ana e as práticas de re-existências na Baixada Fluminense”.

paisagem sonora da Baixada Fluminense. Com a proposta de conectar saberes e valorizar a participação dos estudantes do IFRJ como pesquisadores atuantes na região, o projeto visava “contribuir para a formação de futuros quadros críticos oriundos da região” e também firmou, em 2013, uma parceria com o Movimento Enraizados de Nova Iguaçu através do projeto de extensão “Cultura Popular, Educação e Cidadania na Baixada Fluminense: Mapeamento Musical e Protagonismo Social”, contando com o apoio de movimentos e instituições locais como o Centro Cultural Donana de Belford Roxo.

Uma das produções da Rede Escuta Baixada foi o curso de extensão “Capacitação Profissional no Ensino de Música na Baixada Fluminense”, para professores do ensino básico da rede pública da Baixada, visando promover “um maior conhecimento e consciência sobre as culturas dos diversos municípios da Baixada Fluminense e os problemas enfrentados por suas comunidades”. A positivação da cultural local era entendida pelo grupo como elemento indispensável para o “desenvolvimento da autoestima, da memória cultural, da autogestão, da participação na formulação das políticas públicas e de uma maior inserção política e cidadã das comunidades da Baixada”.

Seguindo a proposta de realizar registros audiovisuais sobre a Baixada e produzir conteúdo relacionado ao território, o Núcleo de Criação Audiovisual (NUCA) foi criado pelo professor Tiago Lemos Monteiro, associado ao Laboratório de Estratégias Didáticas (LED) e gerido pelo curso de Produção Cultural em parceria com o Curso de Mestrado em Ensino de Ciências da instituição, desde 2010. Além de produzir documentários sobre a região, o NUCA costuma registrar as atividades que ocorrem no CNIL/IFRJ, assim como eventos realizados na região da Baixada como um todo.

Em 2006 foi criado como projeto da Coordenação de Extensão (COEX) do instituto o Cineclube Ankito, a partir do qual o IFRJ procura estreitar laços com a comunidade do entorno, trazendo estudantes de escolas públicas da região para assistir filmes seguidos de debates. Através de uma parceria da COEX com a Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis, “o Cineclube Ankito hoje traz alunos do município para participar dos cineclubes e debates [...] oferecendo transporte, lanche, em parceria com os comerciantes” próximos ao *campus*, conforme me contou o professor Guerreiro. O acervo do cineclube, que conta com aproximadamente cem títulos, está disponível atualmente à pesquisa e visualização do público na Videoteca Carlos Reichembach mantida pelo NUCA.

Os estudantes de Produção Cultural são estimulados, através de parcerias com o NUCA, a realizar em seus trabalhos de conclusão de curso de graduação ou de disciplinas documentários sobre a Baixada Fluminense, que também ficam disponíveis no acervo do núcleo

e contam com parcerias de outros coletivos audiovisuais da região, como o Cineclube Mate com Angu. O PET Conexões em Produção Cultural é um dos grupos de pesquisa que fomentam essas realizações audiovisuais: “teve um ano no PET, acho que foi no segundo ano, que a gente fez quatro documentários sobre a Baixada [...] e fez a gente olhar para a diversidade da Baixada, para as expressões culturais”, relembrou a coordenadora do grupo Fernanda Piccolo.

O grupo PET tem desenvolvido desde 2018 uma parceria com o Colégio Estadual Aydano de Almeida, no município de Nilópolis, promovendo o Cine Procultura. Na edição de março de 2019, por exemplo, foi exibido o premiado filme *Kbela*, curta-metragem produzido pela cineasta Yasmin Thayná, oriunda da Baixada Fluminense, sobre a experiência do racismo para mulheres negras no Brasil¹⁰¹. Na primeira edição do cineclube foi exibido o documentário “Baixada Nunca Se Rende”, uma parceria da ONU com um coletivo de músicos da região sobre a trajetória de vida e profissional de artistas locais. Esse documentário também foi exibido pelo PET Conexões em Produção na aula inaugural de 2019 do curso de Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação (LACE) do *campus* Nilópolis.

Sobre esse curso de Especialização, assim como ocorre no mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da FEBF/UERJ, professores do IFRJ me relataram que o perfil discente do LACE não era composto majoritariamente por estudantes formados em Produção Cultural no instituto, algo que parece estar em transformação desde que o curso passou a focar em Linguagens Artísticas e não mais em Educação Infanto-juvenil, como era anos atrás. Além do LACE, são desenvolvidos no *campus* Nilópolis do IFRJ os seguintes cursos de pós-graduação: Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino de Ciências; Especialização em Educação de Jovens e Adultos; em Gestão Ambiental; e em Estudos Linguísticos e Literários.

2.3.6 Crise e Mobilizações

Em junho de 2019, por meio de carta pública do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PROPEC), foi divulgado o encerramento da oferta do curso de Mestrado Acadêmico da área no *campus* Nilópolis. No mesmo ano em que foi consolidada

¹⁰¹ *Kbela* (2015) foi selecionado em 2017 para o Festival Internacional de Cinema de Roterdã e premiado em quatro festivais de filmes no Brasil. No Festival Panafricano de Cinema e Televisão de Ouajadougou, que ocorreu em Burkna Faso, o filme foi premiado pela Academia Africana de Cinema.

a primeira turma do Doutorado Profissional em Ensino de Ciências, o curso *stricto sensu* teve suas atividades finalizadas. Dentre as justificativas apresentadas à comunidade acadêmica do IFRJ, foram mencionadas as condições estruturais do Instituto Federal e, particularmente, do *campus* Nilópolis. Os docentes afirmam que não foi conquistada “uma política interna permanente ou uma melhor compreensão da própria comunidade do IFRJ em relação às nossas demandas”, ressaltando as dificuldades institucionais de conjugar ensino médio técnico e educação superior em uma mesma instituição, com cursos de graduação e pós-graduação.

“O Instituto se orgulha de sua pós, mas não quer lhe dar suporte!”, completam os professores, quando comparam as condições de trabalho dos docentes de curso superior nos Institutos Federais em relação às universidades públicas:

Hoje o que temos de mais significativo é um anexo no *campus* Nilópolis que dividimos coletivamente para atender alunos, fazer nossas reuniões de colegiado e de grupos de pesquisa. E quase tudo que há ali (de mesas a computadores) veio de financiamento externo (sobretudo dos melhores tempos da Faperj) e capitaneado pelos próprios professores do PROPEC. Não reivindicamos salas individuais para orientação, mas vale dizer que temos problemas com sala de aula, pois não temos lugar para receber os convidados para nossas bancas e eventos, enquanto a maior parte das Universidades possui até mini-auditórios para seus eventos de pequeno porte e para as defesas. Na verdade, costumamos trazer convidados através de nossos próprios carros, geralmente sem apoio até para lanche. E participamos externamente de bancas também em condições semelhantes, mas com um agravante (em relação aos colegas das pós-graduações das Universidades) de não termos o reconhecimento interno. (Carta pública do colegiado do PROPEC/IFRJ).

A conjuntura política nacional é mencionada como um fator que dificulta a manutenção do curso de pós-graduação na Baixada Fluminense, dada “a falta de apoio e ao mesmo tempo o excesso de cobrança que o MEC estabelece sobre os Programas Acadêmicos, tudo isso agravado pelo atual momento que vivemos no país”, quando a educação pública federal tem passado por constantes cortes e contingenciamentos de recursos. Há pelo menos cinco anos, inclusive, o Instituto Federal tem sido palco de mobilizações, debates e articulações para atravessar os momentos de crise política e econômica que têm afetado o Brasil.

Em moldes semelhantes ao “FEBF na Praça”, o *campus* Nilópolis do IFRJ realizou um evento durante a greve docente de 2014 para divulgar o instituto, entrar em contato com a comunidade da Baixada Fluminense e apresentar os projetos desenvolvidos pelos cursos da instituição. O “IFRJ em Movimento” contou com divulgação da imprensa e teve por objetivo “conversar com a comunidade a qual pertencemos, de forma a mostrar o trabalho que realizamos dentro do instituto e explicar nossas razões para estarmos de braços cruzados neste momento”, conforme noticiado pelo Jornal Extra em reportagem de junho de 2014. Em parceria com o *campus* Mesquita, também na Baixada Fluminense, durante o evento foram realizadas

atividades culturais, rodas de conversa, oficinas e doação de livros em uma praça pública de Nilópolis.

Dois anos depois, em 2016, a Rede Federal de Educação tem outro período de mobilização que dura todo o ano, culminando com a deflagração de greve dos servidores do IFRJ no segundo semestre contra, principalmente, a Proposta de Emenda à Constituição (241/2016) de congelamento dos gastos públicos, contra o encaminhamento das Reformas da Previdência e Trabalhista e contra o projeto Escola Sem Partido, em tramitação em diversos Estados do Brasil. Em 17 de maio de 2016, pouco mais de um mês após aprovação de abertura do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff pela Câmara dos Deputados, os professores e discentes do curso de Bacharelado em Produção Cultural de Nilópolis publicaram uma nota de repúdio à decisão do Governo Interino de Michel Temer de extinguir o Ministério da Cultura (MinC), conforme a Medida Provisória nº 726 de 12 de maio de 2016.

Era o início de um processo que culminou com a efetiva extinção do Ministério da Cultura em 02 de janeiro de 2019, no governo de Jair Bolsonaro, sendo transformado em Secretaria Especial de Cultura vinculado ao Ministério da Cidadania. A nota de repúdio da comunidade acadêmica da Produção Cultural em 2016 afirmava:

Trata-se de um retrocesso de mais de 30 anos nas conquistas pela democratização das políticas públicas de cultura no país. A incorporação do MinC ao Ministério da Educação representa o enfraquecimento da área cultural e sua perda de autonomia. Frente à diversidade cultural brasileira, os desafios das políticas públicas culturais são enormes e necessitamos de ampliação do espaço de participação no Estado e não a sua diminuição.

Um mês depois da publicação dessa nota, em junho de 2016, foi realizada uma Roda de Conversa sobre Políticas Públicas para Cultura, Educação e Mulheres, conforme descrição do evento, chamada “O Que Temer e Pelo O Que Lutar?”, com presença dos professores da casa João Guerreiro e Carla Medeiros, além de Marielle Franco enquanto representante da Comissão de Direitos Humanos da ALERJ e Tarcísio Motta, enquanto professor do Colégio Pedro II. O segundo semestre de 2016 foi permeado por manifestações e atividades realizadas pela comunidade acadêmica do IFRJ na Baixada Fluminense e no centro do Rio de Janeiro. A aula inaugural do curso de Produção Cultural de 2017 ainda reverberava o período de greve e de ocupação estudantil do *campus*, tendo como tema “Ocupa Tudo PRODCULT – O nosso protagonismo discente no Canadá, em Portugal, nos EUA e na BXD”.

O objetivo do evento era divulgar aos novos discentes as parcerias institucionais e os programas governamentais que possibilitam intercâmbio estudantil, como o Ciência Sem Fronteiras (CSF), criado em 2011 e extinto para a graduação pelo Governo Federal em 2017, mantendo apenas um número reduzido de bolsas para a pós-graduação, especialmente para as

áreas exatas e tecnológicas. Durante a aula magna em Nilópolis foi destacada a importância do ensino superior público na Baixada e seus impactos não só na vida dos estudantes de baixa renda que acessam a instituição, mas na produção científica e no engajamento político realizados por eles.

A abertura do evento foi realizada pelo coordenador do curso, João Guerreiro, que destacou o contexto de precarização das instituições de ensino superior público no Brasil, especialmente dos Institutos Federais. Narrativa que é acompanhada pela estudante que realizou intercâmbio no Canadá pelo CSF ao afirmar que sua “fala é de resistência”, como alguém que pôde usufruir dos recursos públicos do programa e representar o CNIL/IFRJ no exterior. Esse discurso também é evidenciado pelos outros dois estudantes que realizaram a mobilidade acadêmica nos EUA e em Portugal, com falas que entoam um orgulho de ser do IFRJ e de Nilópolis, incentivando os novos graduandos a ocuparem esses espaços e oportunidades de pesquisa: “Bora ocupar o mundo!”, afirmou uma estudante, “vamos valorizar a vaga aqui no IFRJ, porque agora cada vez mais vai ser difícil pobre entrar na universidade”.

O relato sobre a ocupação estudantil ocorrida meses antes da aula inaugural foi realizado por uma estudante que teve participação ativa na mobilização e brincou com o fato de estar em uma mesa repleta de depoimentos sobre experiências discentes internacionais: “meu país é a Baixada e meu intercâmbio foi para Nilópolis”, ao que alguns estudantes vibraram e entoaram a palavra de ordem “A Baixada chegou!”, elaborada pelo movimento estudantil durante a ocupação. A estudante, que é moradora de Nilópolis, ressaltou como a ocupação promoveu uma integração entre os cursos e a comunidade do *campus*, inclusive com o ensino médio e com os trabalhadores terceirizados, intensificando o sentimento de pertencimento à instituição na Baixada: “a ocupação trouxe um outro sentido para a universidade que vai muito além da sala de aula”.

Os estudantes mobilizados conseguiram inclusive colocar em funcionamento a cozinha do instituto, que não possuía restaurante universitário sob a justificativa de ser um espaço inadequado à produção de alimentos. Assim como nas experiências ocorridas na FEBF e no IM, a manutenção do IFRJ em Nilópolis, na Baixada, era uma das pautas do movimento, para que outros moradores da região e estudantes de classes populares possam ter a oportunidade de acessar o ensino superior público. Essa é uma questão mobilizada no *campus* principalmente pelo Coletivo Negro Afronta (CONAFRO), único coletivo estudantil de Nilópolis, que organizou a Ocupação Preta durante a mobilização de 2016 e promoveu debate sobre a “atual situação da educação para a população preta no Brasil”, conforme consta no cartaz de divulgação.

Esse evento contou com a participação de coletivos estudantis da FEBF/UERJ e da comunidade da Baixada Fluminense externa ao Instituto Federal, oferecendo durante quatro dias oficinas, debates, saraus, cineclubes e contação de histórias para as crianças da região. A Ocupação Preta solicitava aos visitantes que levassem um quilo de alimentos perecíveis como arrecadação para ajudar a ocupação estudantil ou um pacote de fraldas que seriam doados para crianças refugiadas do Congo que estavam em Gramacho, na cidade de Duque de Caxias. Como realizado por outros coletivos negros estudantis, o evento também tinha como campanha a “Liberdade para Rafael Braga”, o único preso político condenado dos protestos de junho de 2013.

A preocupação com os ataques à educação pública e às condições de acesso ao ensino superior permaneciam no centro de mobilizações do corpo docente e discente da Produção Cultural de Nilópolis em 2018. A aula magna do curso, em comemoração aos 15 anos de resistência como único curso de graduação em Ciências Humanas do IFRJ, teve como tema “A Política de Cota Racial e a Defesa da Educação Pública: O Impacto e a Resistência no Ensino Superior”. Essa mesma temática também foi abordada no evento estudantil de recepção aos calouros da Produção Cultural, organizado naquele ano pelo CONAFRO: a Calourada Preta, proporcionando dois dias de debates, saraus e exibição de filmes em Nilópolis.

O debate “Cotas Raciais, o Negro na Universidade e Epistemicídio”, por exemplo, foi realizado no pátio do *campus* e contou com a participação não apenas dos calouros da Produção Cultural, mas de estudantes do ensino médio, professores e funcionários do instituto que ficaram atentos às falas, principalmente durante os momentos de intervalo de suas atividades pedagógicas. O evento de acolhimento aos estudantes do Bacharelado não escondeu os desafios que os aguardariam no Instituto Federal: “é muito difícil psicologicamente para o negro estar na universidade”, disse uma veterana. Mas completou afirmando: “eu quero falar para vocês que vocês podem, o que vocês quiserem, vocês podem”. E não estarão sozinhos nessa caminhada.

3 MOVENDO AS ESTRUTURAS ACADÊMICAS

Apresentados os *campi* em suas especificidades, destacando pesquisas e movimentos interessantes de pensar a presença e a produção dessas instituições na Baixada Fluminense, discutiremos neste capítulo como a descentralização das instituições de ensino superior público e a maior inclusão social têm produzido impactos no cotidiano acadêmico brasileiro. Tendo como principal campo de pesquisa as relações travadas nas instituições públicas da Baixada Fluminense, abordaremos algumas transformações e conflitos presentes nessa arena que contribuem para o avanço das análises sobre um sistema educacional em plena movimentação. A forma como vem sendo construídos alguns discursos, ações e práticas nas universidades públicas da Baixada nos indicam caminhos para lidar com os desafios que estão postos frente à permanência dos estudantes e à sobrevivência das instituições de ensino superior público como um todo, mas particularmente nas periferias.

Durante o evento “Quem é Quem na Baixada?”, organizado pelo Fórum Cultural da Baixada Fluminense em 2015 no *campus* Nilópolis do IFRJ, o professor Otair Fernandes de Oliveira falou sobre a importância das instituições públicas de ensino superior na Baixada. Fazendo referência ao léxico gramsciano sobre hegemonia, o professor do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ mencionou que essas instituições funcionariam como um “*campus* contra-hegemônico”. Dois anos depois, em situação de entrevista com o docente, solicitei que ele desenvolvesse um pouco mais sobre o que queria dizer com a noção de “contra-hegemonia” da educação superior pública na Baixada Fluminense, ao que ele me respondeu:

Por conta da própria constituição do *campus*, por serem trabalhadores, negros, daqueles grupos até então marginalizados e que hoje conseguem acesso, mesmo com a permanência precarizada. [...] A gente está num movimento contra-hegemônico porque se desenvolve aqui toda uma produção de conhecimento voltada para o pensamento crítico às relações de poder e de classe. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Haveria, de acordo com o professor Fernandes de Oliveira, uma produção de conhecimento e formação educacional sendo desenvolvidas nessas instituições de ensino que confrontam, em alguma medida, “a direção política e moral da classe dominante e sua ideologia”. Não apenas através da produção de conhecimento crítica, mas da presença significativa de estudantes negros, da classe trabalhadora, moradores de uma periferia urbana. Considerando que poderia render reflexões interessantes, interpelei outros docentes com quem conversei sobre essa questão. Outro professor do *campus* de Nova Iguaçu ressaltou, de modo

consonante, como a questão racial localiza o ensino superior público da Baixada em uma posição que desafia hegemonias acadêmicas:

Do ponto de vista da universidade brasileira, em alguns aspectos, eu concordaria [que o IM é um *campus* contra-hegemônico]. Primeiro, é o que tem maior número de pretos por metro quadrado, [inclusive] de professores. Isso as pessoas que falam pra gente: a gente vai na Associação de Pesquisadores Negros e falam ‘o maior número de preto por metro quadrado é no IM’. Tanto que a gente tem uma linha de pesquisa no programa de pós-graduação só com negros. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Percebe-se que a consolidação de um “*campus* contra-hegemônico” no meio acadêmico levaria em consideração *quem* produz o conhecimento (“trabalhadores, negros, marginalizados”) – tanto professores, como estudantes; *onde* ele é produzido (na periferia, na Baixada Fluminense) e *qual* o tipo de conhecimento desenvolvido (“crítico às relações de poder”). A interlocução com Gramsci estaria dada pela compreensão do autor de que a intelectualidade deve estar sempre em contato com a realidade das massas, sendo particularmente interessante que intelectuais “surjam da massa e permaneçam em contato com ela”, articulando teoria e produção de conhecimento às práticas políticas (BRINGEL; VARELLA, 2016, p.484-485).

Essas três dimensões (*quem*, *onde* e *qual* conhecimento é produzido) indicam que existem práticas sendo desenvolvidas na formação universitária das periferias que estimulam estudantes, majoritariamente oriundos das classes populares, a refletir academicamente sobre periferias e relações de poder que produzem desigualdades. Pelo relato dos professores, percebe-se que algo é produzido na construção dessas relações acadêmicas (pedagógicas e intelectuais) que contribui para a desestabilização de certa hegemonia eurocêntrica e elitizada fundante da universidade pública no Brasil no século XIX – por isso seriam contra-hegemônicas.

Evidente que *estar* na Baixada Fluminense ou *ser* da periferia não são determinantes para um engajamento acadêmico crítico e comprometido com a realidade social do corpo discente ou do território onde a instituição de ensino está localizada. Esse é o motivo pelo qual a maioria de meus interlocutores, na verdade, tendeu a não concordar completamente com a visão de “contra-hegemonia” dos *campi*. Mesmo estando na Baixada Fluminense e lidando com uma maioria de estudantes oriunda das classes populares, as universidades públicas localizadas na periferia podem funcionar como espaços de reprodução de desigualdades. Aqueles que são engajados e comprometidos com a realidade local, na visão dos professores com quem dialoguei, constituem uma minoria nesses espaços. O que não quer dizer que não produzam impactos, através de suas práticas, relevantes de serem analisados.

O professor Fernandes de Oliveira, quem me motivou a refletir sobre essa questão, também faz essa ressalva:

Quando eu digo que é contra-hegemônico é nisso: se você for reparar a produção do IM, boa parte dos professores trabalha com temas ligados a inclusão, a gênero, a afetividade, a relações étnicorraciais [...]. Você vai ter muitos professores com grupos de pesquisa, com debate, trabalhando nesse movimento contra-hegemônico. Isso não quer dizer que eles sejam um movimento organizado, consciente de si, não. Isso também não significa que todo mundo está comprometido com isso – não, ao contrário, tem uma estrutura e muitos professores que ainda reproduzem o *status quo*. Então existe aí uma tensão institucional. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas e pesquisas sensibilizadas com os estudantes trabalhadores e com o território onde a instituição de ensino está localizada não é, portanto, uma marca que denota certa especificidade generalizável às instituições que aqui foram pesquisadas. Mas o fato de haver uma “tensão institucional” a esse respeito, como coloca o professor Oliveira, indica que existem iniciativas acadêmicas em curso preocupadas com a realidade social local e estudantil que destoam de determinado “*status quo*” tradicionalmente reproduzido na universidade.

Pretendemos analisar como operam as práticas pedagógicas e intelectuais que se pretendem engajadas com a realidade periférica que atravessa essas instituições. O objetivo dessa análise é avançar na compreensão do que é produzido quando reflexões e práticas acadêmicas trazem como foco de preocupação o território periférico onde a instituição está construída e os sujeitos que ali produzem conhecimento (corpos docentes e discentes): com suas histórias, experiências e condições de vida.

Esse propósito não tem como intenção fixar as instituições públicas de ensino superior da Baixada Fluminense ou das periferias de forma ampla, e os sujeitos que as formam, em uma posição limitadora, unívoca ou homogênea quanto às suas capacidades, potencialidades e seus modos de construir a vivência acadêmica. Pelo contrário, são múltiplas as possibilidades de produzir conhecimento e experienciar a universidade nas periferias. Mas o enfoque analítico desta tese pretende evidenciar como relações acadêmicas pautadas pela humanização da intelectualidade e da produção científica podem fortalecer processos de resistência e permanência de sujeitos e instituições frente a projetos de destruição do que ali vem sendo, sobretudo, construído: um pensamento crítico, autônomo, emancipador e que possibilita outros destinos sociais àqueles que o acessam.

A produção de novas narrativas sobre a Baixada Fluminense e sua população, no sentido de desconstruir e problematizar estigmas comumente associados à região, não surge apenas

com a consolidação de instituições de ensino superior público nas últimas duas décadas. Ainda nos anos 1990, Ana Lucia Enne (2002, p.27) identifica em sua tese de doutorado como a consolidação de uma rede de “acadêmicos” atuante na Baixada Fluminense, principalmente nos cursos de História de instituições privadas, preocupa-se em produzir um olhar historiográfico voltado para os “excluídos”, resgatando o passado da região no processo de construção de identidades pessoais e sociais que se contrapõem às visões negativas oferecidas, principalmente pela imprensa, sobre a Baixada. Um reflexo no trabalho intelectual da militância política que a maioria desses atores desenvolvia em movimentos sociais locais.

A recente expansão das instituições públicas de ensino na Baixada Fluminense e o trabalho nelas desenvolvido intensificam esses esforços de produzir conhecimento sobre aspectos históricos, culturais e sociais da região no sentido de disputar representações, identidades e narrativas sobre o local e suas pessoas. Isso é observável na produção acadêmica de programas de pós-graduação da FEBF/UERJ, do IM/UFRRJ e do CNIL/IFRJ. Em levantamento realizado a partir de 176 dissertações de mestrado e monografias de especialização, defendidas entre 2009 e 2017, observamos que quase metade destas (45,5%) tratam diretamente da Baixada Fluminense. Se somarmos às pesquisas que abordam outros contextos periféricos e condições sociais que evidenciam desigualdades, aproximadamente 70% das produções acadêmicas levantadas tratam da Baixada ou de outras periferias e favelas.

Quadro 2 - Produção Acadêmica de cursos de pós-graduação das IES pesquisadas.

	FEBF/UERJ	IM/UFRRJ	CNIL/IFRJ	
	Mestrado Acadêmico em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas	Mestrado Acadêmico em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	
Total de produções do levantamento	130 (100%)	22 (100%)	24 (100%)	= 176 (100%)
Sobre a Baixada Fluminense	45 (34,6%)	16 (72,7%)	19 (79,2%)	= 80 (45,5%)
Sobre outras periferias, favelas e relações de desigualdade	27 (20,8%)	06 (27,3%)	05 (20,8%)	= 38 (21,6%)

Fonte: Acervo dos cursos de pós-graduação. A autora, 2020.

Os temas privilegiados nesses trabalhos são os seguintes, em ordem decrescente de maior ocorrência: Educação; Cultura; Políticas Públicas (educacionais, assistenciais, de segurança

pública); Meio Ambiente; Política; Questão Racial; Território/Urbano; Juventude; Gênero e Sexualidade; Comunicação/Mídia; Religião; Saúde; Classe; Trabalho; Ações Coletivas; Memória e Patrimônio; Crime e Violência. Ao focarem suas análises nos processos educativos, culturais e identitários das periferias, os tradicionais objetos de análise acerca da violência, da criminalidade e da política local, que ajudam a conformar representações sociais hegemônicas sobre a Baixada, tornam-se secundários.

Esse enfoque pode ser justificado pelos próprios objetivos e missões institucionais dos programas de pós-graduação, que já têm como proposta pensar sobre o local, preferencialmente através de uma abordagem educacional e cultural. Como mostra o artigo de Farias (2012) sobre a universidade moderna na periferia, as instituições descentralizadas geralmente preocupam-se em promover “um equilíbrio entre as necessidades ‘particulares’ (ligadas ao desenvolvimento regional) e as ‘universais’ (relacionadas ao desenvolvimento nacional e internacional)” em suas ações e pesquisas, algo que vinha sendo incentivado nos últimos anos inclusive pelo Ministério da Educação e por organismos de fomento à pesquisa (como CAPES e CNPq). Mas o interesse em pesquisar o “local” não deve ser explicado apenas por diretrizes governamentais ou institucionais.

Na dissertação de Souza (2016), que aborda o significado social dos cursos de licenciatura do IM/UFRJ para a Baixada Fluminense, o pesquisador evidencia que demonstrar “preocupação com os problemas da Baixada” na formação acadêmica e nas práticas intelectuais é uma demanda dos próprios estudantes da região. Dentre os licenciandos do IM entrevistados por Souza (Ibidem, p.104), que também era estudante da instituição, apenas 28% consideram que os professores do *campus* possuem conhecimento sobre a Baixada Fluminense e engajamento à sua realidade social. A maior parte dos estudantes (56%) considera, no entanto, que o corpo docente é comprometido apenas em parte, o que é percebido como um problema: “a maioria não está relacionando a maneira de ensinar com o lugar onde ensina e os indivíduos que aprendem”, afirma um dos estudantes entrevistados (Ibidem, p.105). Outro reconhece que existem alguns professores “bem engajados”, mas reforça que os demais “nem lembram que estão na Baixada”.

Sabemos que incluir a Baixada Fluminense como campo para realização de pesquisas não significa, por si só, um compromisso com os problemas públicos locais e a realidade social dos universitários das classes populares: “quem dera!” se significasse, como me disse uma professora. Muitas vezes isso é encaminhado pela facilidade de já estar no território, mas não denota necessariamente engajamento com demandas locais. Um docente me relatou que “estar aqui te conduz, na hora que você pensa o seu projeto de pesquisa, na hora que você apresenta a

própria elaboração do projeto político pedagógico do curso, te leva a isso: a você se aproximar das questões relacionadas à região”.

Aqueles que efetivamente defendem a produção de pesquisas e práticas pedagógicas engajadas à realidade social local não pretendem formar “uma escola para pensar periferia”, o que daria um caráter limitador às possibilidades de produção acadêmica nessas instituições. Mas quando “o olhar das universidades passa também a ser o olhar para essa periferia”, como me disse um professor, podem ser produzidos efeitos e relações que são bons para pensar o recente contexto de descentralização de instituições públicas de ensino superior. Os efeitos da experiência universitária nas periferias demandam maior atenção também por permitirem, com maior facilidade, o acesso de estudantes que moram próximos à universidade e participam diretamente, enquanto pesquisadores e não pesquisados, da realização desses estudos, reflexões e debates.

Levando à sério a tarefa de pensar sobre possíveis aspectos contra-hegemônicos da formação universitária nas periferias, abordaremos como são desenvolvidas pelos corpos docente e discente práticas intelectuais e pedagógicas que demonstram (ou demandam) compromisso aos sujeitos e ao território que cercam e constituem a instituição. Já afirmamos que essas práticas não são necessariamente majoritárias nos *campi* pesquisados da Baixada Fluminense, sendo inclusive produtoras de tensões e conflitos, e por isso não devem servir para engessá-los a determinado perfil institucional. Mas veremos neste e no próximo capítulo como ações mobilizadoras de afetos, subjetividades e experiências pessoais produzidas na academia das periferias inserem-se nos esforços que vêm sendo realizados para construção de uma universidade mais humana, viva e inclusiva, porque é feita por e para pessoas.

3.1 Trabalho intelectual e compromisso político

3.1.1 Universidade em estado crítico

A produção de críticas à academia enquanto reprodutora de desigualdades não é exclusivamente fruto da recente expansão universitária, quando sujeitos historicamente excluídos desse espaço passam a acessá-lo de forma mais substantiva, mas vem sendo fomentada desde os anos 1980 por movimentos socioculturais das periferias urbanas. É o caso, por exemplo, da “literatura marginal”, feita à margem dos núcleos centrais de saber, o que inclui o ambiente acadêmico. Érica Nascimento (2006) pesquisou o movimento de escritores da

periferia de São Paulo e relata em sua dissertação os desafios para realizar a pesquisa: quem possuísse vínculo universitário e desejasse participar dos espaços construídos pelo movimento teria que “comprovar suas origens periféricas” (local de moradia, condições de escolarização, origem familiar) para não serem rotulados de “elite acadêmica” (Ibidem, p.14).

No Manifesto da Antropofagia Periférica, escrito por Sérgio Vaz em 2007, o posicionamento de recusa do grupo à interação com as elites (sociais, econômicas, culturais, acadêmicas) é justificado pela afirmação de que “a arte que liberta não pode vir da mão que escraviza”. Nos últimos anos, principalmente a partir de 2010, a crítica produzida especificamente sobre o papel da universidade na reprodução de hierarquias de poder e distante das classes populares têm sido realizada de forma mais contundente dentro da própria universidade. É algo que intelectuais negros, principalmente, vêm pautando desde os anos 1970, mas que a reconfiguração do ensino superior da última década ajuda a potencializar. Mais do que rejeitar a academia, que era mais evidente nos movimentos pela “cultura da periferia” de décadas passadas, as críticas quando realizadas por dentro da estrutura acadêmica parecem funcionar como uma convocação a ocupá-la e transformá-la.

Durante a mesa de abertura “Um (in)desejável mundo por vir: possibilidades de descolonização do presente e de contra-colonização permanente”, do VII Seminário dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS/MN) da UFRJ, a reflexão sobre o papel da academia e da produção intelectual ocupou o centro dos debates. O evento, cujo tema “Na luta contra o desmonte” anunciava preocupações com o futuro da ciência brasileira, ocorreu em setembro de 2017, um ano antes do incêndio que destruiu a maior parte de um dos maiores acervos de história natural e antropologia do mundo, sediados na antiga residência imperial localizada na zona norte do Rio de Janeiro. A mesa de abertura do seminário não aconteceu propriamente no Museu Nacional, onde ficavam as salas de aula e a importante biblioteca do PPGAS, mas no auditório do Horto Botânico da Quinta da Boa Vista, que ficou lotado de estudantes e pesquisadores, principalmente negros e indígenas.

“A Casa do Dom Pedro está balançando”, afirmou um dos estudantes organizadores do evento ao saudar o público presente. O que hoje poderia, fora de contexto, ser lido como um presságio infeliz da tragédia que literalmente derrubou as paredes do Museu Nacional, na verdade a fala do discente referia-se, em tom claro de metáfora, aos abalos que as estruturas coloniais sofrem quando são ocupadas por aqueles que outrora foram violentados pelo projeto racista de construção do país. É no mínimo denso simbolicamente pensar sobre como a transformação da universidade pública em ruínas acompanha justamente o momento de maior

acesso e permanência de estudantes oriundos dos meios populares, negros e indígenas, sujeitos de saber que de alguma forma desestabilizam estruturas de poder.

Já diria Darcy Ribeiro que a crise da educação no Brasil não é uma crise, mas um projeto que não vem dos dias de hoje. “A universidade em ruínas” foi como Marilena Chauí nomeou o artigo em que apresenta uma avaliação preocupada sobre as reformas do Estado brasileiro em curso no fim dos anos 1990, que impactariam no acesso a direitos sociais como a educação. Aliadas a perspectivas neoliberais, com “vasto programa de privatização”, as reformas analisadas por Chauí (1999, p.211) reposicionariam a universidade no campo da prestação de serviços, definidos e regulados pelo mercado, perdendo seu caráter enquanto direito de todos os cidadãos brasileiros. A “universidade operacional” dos anos 1990 “não forma e não cria pensamento”, diz a autora, destruindo “a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo” (Ibidem, p.222), fundamentais à reflexão crítica.

O texto, escrito há vinte anos atrás, possui amarga atualidade. Por isso não podemos traçar uma simples relação causal entre a recente maior inclusão social universitária e a intensificação de um processo de sucateamento ou desmonte que vimos acompanhando nos últimos cinco anos, até porque já apontamos como a própria expansão da educação superior da última década foi atravessada por precariedades e problemas. Os contextos econômicos, de crescimento ou crise, atrelados ao desenvolvimento capitalista também devem ser considerados porque impactam diretrizes governamentais, não sendo possível explicar as transformações no ensino superior público associando-as meramente a projetos políticos divergentes.

Poderia ser leviano afirmar, então, que a guinada política conservadora de ataque às universidades públicas ocorre *apenas* devido a mudanças no perfil estudantil e à expansão significativa das instituições. No entanto, existe uma diferença entre justificar essa conjuntura, que não é inédita, como um efeito direto da abertura de brechas progressistas que incomodam as classes dominantes, e reconhecer o fato de que vivenciamos o recrudescimento de projetos privatizantes com bloqueio de recursos públicos na educação superior que atingem de forma mais drástica justamente os estudantes das classes populares e as instituições de ensino interiorizadas e periféricas.

Então voltemos à trágica imagem do Museu Nacional em chamas. O sufocamento do qual as instituições de educação superior e os institutos federais têm sofrido ultimamente pode ser interpretado como parte de uma forma contemporânea de exercício do poder do Estado, comumente utilizada, por exemplo, nos processos de remoção urbana nas favelas do Rio de Janeiro. Ao invés de desalojar todos os moradores de determinada localidade e destruir suas casas, o Estado geralmente permite que alguns moradores permaneçam. Estes, cercados de

escombros, passam a conviver com ratos, com doenças consequentes do entulho abandonado, com a ausência de serviços básicos que tornam a permanência, ali, inviável. Essa “tática de remoção”, identificada por pesquisas acadêmicas, movimentos sociais e organizações não-governamentais¹⁰², envolve uma tecnologia de poder que é constituída não apenas pela execução de mortes, repressão e destruição, mas pela possibilidade de “deixar morrer” em nome da vida, um processo descrito por Foucault (2010, p.202) como parte da “biopolítica”.

As análises sobre dispositivos de poder elaboradas por Foucault (1999, p.101) visam entender como estes penetram corpos individuais e servem ao controle de processos da vida (nascimento, morte, doença), disciplinando ao mesmo tempo em que regulamentam conjuntos populacionais. Para isso, são criadas instituições, regras e acumulados saberes específicos com a finalidade de perpetuar tecnologias de poder que não se limitam ao Estado. Quando utilizamos a ideia de “deixar morrer” para pensar o atual contexto da educação superior pública no Brasil, estamos fazendo um exercício interpretativo que alarga, portanto, as noções do autor¹⁰³.

A produção de ruínas como forma de tornar a vida (de alguns) insustentável pode ser interessante para pensar a morte da universidade pública brasileira tal como a conhecemos (gratuita, autônoma, servindo a interesses sociais), se a considerarmos um corpo vivo. No primeiro capítulo da tese, na seção 1.3.1, citamos o comentário de um professor do interior do nordeste que percebe, em seu *campus* federal, a existência de uma “guerra de infraestrutura”. Esse mesmo conceito é pensado por Mbembe (2016a, p.137) para descrever a “sabotagem orquestrada e sistemática da rede de infraestrutura” em processos de “ocupação colonial tardia” baseados na “necropolítica”, como os campos de refugiados ou a ocupação Palestina, onde a vida é subjugada ao poder da morte. Nesses casos, a produção de uma “terra arrasada” visa a “falência do sistema de sobrevivência do inimigo” (Ibidem, p.138), não sendo necessário matá-lo com as próprias mãos.

¹⁰² Ver, por exemplo, o artigo “Quatro Táticas de Remoção Usadas pelas Autoridades do Rio e Como Moradores de Favelas Se Defendem” publicado pelo *Rio on Watch*, um veículo de comunicação criado pela Comunidades Catalisadoras (ComCat) para acompanhar os impactos das Olimpíadas de 2016 nas favelas do Rio de Janeiro.

¹⁰³ O exercício metafórico de pensar a universidade ou a produção científica como um corpo vivo não é elaborado apenas nesta tese. “A democracia na instituição foi *ferida de morte*” foi como o candidato mais votado da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em Minas Gerais, definiu o processo de eleição para a reitoria. Uma reportagem do jornal Estado de Minas, de agosto de 2019, mostra como a universidade foi a terceira do Brasil a sofrer intervenção do governo federal na escolha do reitor, que nomeou o último candidato da lista tríplice, com apenas 8% dos votos da comunidade acadêmica. Já o neurocientista Miguel Nicolelis, comentando sobre o corte de milhares de bolsas de mestrado e doutorado pelo Ministério da Educação, afirmou em entrevista ao Blog do Sakamoto (UOL) em setembro de 2019 que “cortar bolsas de pesquisa é *amputar as pernas* intelectuais do país”.

Aproveitando essa imagem, também não é necessário “fazer morrer” a universidade implodindo seus prédios, mas basta que deixem o fornecimento de água ser cortado, a manutenção da rede elétrica ser interrompida, as verbas para efetivação de um plano de emergência contra incêndios serem bloqueadas – que basta apenas uma faísca. Não é necessário dar um fim à lei de cotas, mas que deixem o bandeirão ser desativado, as bolsas de permanência e iniciação científica serem canceladas, o pagamento de taxas e matrículas ser implementado. Não imaginamos, aqui, o fim *da universidade*, mas *de um projeto de universidade* gratuita que se pretende mais diversa e inclusiva, abrindo espaço e dando lugar a outros projetos e pessoas.

A intelectual indiana Gurinder K. Bhambra é instigada por questões similares quando aponta, no prefácio de seu livro, que o processo de escrita de *Connected Sociologies* (2014, p.x) coincidiu com o “sistemático desmonte do ensino superior público na Inglaterra”, quando a própria produção de conhecimento foi posta a risco. A autora destaca como a universidade pública inglesa vinha abrindo suas portas não apenas para um perfil demográfico mais diverso – ou seja, mulheres, pessoas oriundas das classes trabalhadoras, negras ou de minorias étnicas –, mas também à revisão de parâmetros curriculares e dos procedimentos para validação de conhecimentos acadêmicos.

Considerando esse cenário, Bhambra não julga como acidente ou coincidência que o governo que fechou instituições públicas de ensino superior na Inglaterra, mais diversas e inclusivas, seja o mesmo que incentiva que o currículo de História nas escolas básicas seja organizado em torno da “interpretação estreita” de um livro escrito em 1905 por Henrietta Marshall (*Our Island History*), onde a história britânica contada é circunscrita apenas aos limites territoriais nacionais, ignorando a empreitada colonial. Defender a universidade pública contra o seu desmonte, continua Bhambra, é defender os processos que a tornavam mais democrática: “conhecimento é poder e, se não revertermos essas mudanças atuais, estaremos diante de um futuro em que o poder será, mais explicitamente, conhecimento” (BHAMBRA, 2014, p.xi).

Pensada metaforicamente enquanto um organismo vivo, porque é feita fundamentalmente de matéria humana, a universidade pública, gratuita e inclusiva no Brasil também vivencia o estrangulamento de seus recursos curiosamente quando esta vem sendo ocupada por corpos que antes só eram permitidos uniformizados. Ainda com Foucault (2010, p.209), entendemos como é justamente o racismo que serve como meio de produzir um corte entre o que deve viver e o que deve morrer. Enquanto “uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder” (MBEMBE, 2016a, p.128), o racismo distribui a espécie humana em grupos e possibilita que a função assassina do Estado esteja relacionada ao “bem viver” de

quem permanece vivo, tornando viável que o direito soberano de matar conviva, no Estado moderno, com sua tecnologia principal de governo: o poder de gestão sobre a vida.

Nesse sentido, a morte do outro não é benéfica apenas para aquele que mata, mas para a vida em geral, deixando-a mais sadia (FOUCAULT, 2010, p.215). O exercício do “direito de matar” é justificado pelo racismo não apenas a partir de critérios étnicos, mas a propósito de todos os que devem ser eliminados em nome da saúde do corpo social (aquele escolhido para se “fazer viver”), o que inclui adversários políticos ou aqueles que ameaçam o poder instituído (Ibidem, p.219-220). Não a toa, argumenta-se que é pelo bem da sociedade, pelo crescimento econômico do país, pelo desenvolvimento de uma educação moralizada, supostamente isenta de ideologias e útil ao mercado que devemos deixar a ideia de uma universidade democratizada morrer.

Apesar da mórbida conjuntura, o Brasil registra ao longo de sua história bons exemplos de agonias em que a morte não se efetiva como planejada, a exemplo do que nos conta Nelson Sargento sobre o samba, “negro, forte, destemido e duramente perseguido”, que teve sua estrutura e cultura modificadas, mas foi socorrido antes do suspiro derradeiro¹⁰⁴. Os efeitos que podem ser observados nas periferias frente à atual conjuntura de crise da educação serão abordados na conclusão da tese. Mas menciono esse debate porque veremos ao longo deste capítulo a produção de críticas, desde dentro da universidade, às insistentes práticas acadêmicas atreladas a certo “colonialismo”, entendidas enquanto reprodutoras de ideologias dominantes, além de descoladas e objetificadoras dos meios populares.

Ao explicitar críticas à academia observadas no campo desta pesquisa, não tenho como intenção sugerir que estas se aproximam, em qualquer dimensão, das tentativas racistas e autoritárias de relegarem a universidade pública aos interesses das elites econômicas, sociais e culturais. Não existe paralelo entre o balançar das estruturas acadêmicas provocado pela presença de sujeitos historicamente excluídos desse espaço, e a destruição efetiva em curso dessas estruturas – justo quando eles as acessam. Ao contrário, veremos como o tensionamento produzido no meio universitário é enunciado pela ressignificação da cultura acadêmica, e não por sua anulação, ajudando a complexificar (e não romantizar) as vivências produzidas nas instituições públicas de ensino superior das periferias urbanas brasileiras.

¹⁰⁴ Referência ao samba “Agoniza, mas não morre”, de Nelson Sargento (1979).

Isso é possível porque a universidade é essencialmente um lugar de confronto de ideias, onde o próprio sentido de academia está em disputa¹⁰⁵. Enquanto um campo político, os conflitos estão sempre sensíveis no campo epistêmico, que não é homogêneo ou unívoco. Dentro dele encontram-se forças antagônicas que tornam a academia um espaço de luta constante: por um lado, como argumentam Bringel e Varela (2016, p.475), a produção de conhecimento “pode reforçar o pensamento hegemônico, o *status quo* e as desigualdades”; por outro lado, “pode também levar a novas perspectivas (metodológicas, epistemológicas e políticas) que situam as práticas sociais, políticas e jurídicas de conhecimento a partir de uma lógica emancipatória”.

Nesse sentido, e para retomar as reflexões do professor Fernandes de Oliveira que abriram o capítulo, a universidade “é o lugar onde se difunde e reproduz a ideologia dominante, [mas] se é um lugar de hegemonia da burguesia, ela também é um lugar de contra-hegemonia, é o lugar da luta ideológica. [...] Nós estamos o tempo todo em embate”. Ainda que de outra forma, a tensão à qual o professor de Nova Iguaçu refere-se também foi explicitada por Antônio Bispo, líder quilombola, intelectual e poeta, quando falou na mesa de abertura no evento do Museu Nacional em setembro de 2017. Para ele, não há dúvidas: a universidade deve ser entendida como uma “chocadeira de ovos colonialistas, e nossa função é estragar esses ovos, mas não a chocadeira”.

3.1.2 De objetos de estudo a sujeitos de suas histórias

No texto “A importância da África para as Ciências Humanas”, apresentado em 2009 no seminário “Respostas ao Racismo: produção acadêmica e compromisso político em tempos de ações afirmativas”, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o historiador americano e professor da instituição brasileira Robert Slenes recupera como o campo da História na academia europeia e norte-americana sofreu uma “profunda crise” a partir de meados dos anos 1980, quando se percebe uma fragmentação teórica e metodológica da disciplina capaz de impactar a possibilidade de construção de uma “história universal” (SLENES, 2010, p.22). A crise teria sido provocada pelas “intensas experiências de pesquisa

¹⁰⁵ Giovana Xavier, professora da UFRJ e coordenadora do grupo de pesquisa Intelectuais Negras, é uma das intelectuais brasileiras que, com frequência, afirma em entrevistas, redes sociais e publicações (a exemplo de XAVIER, 2019) que é necessário disputar o sentido da universidade.

de campo na África” e pela “progressiva interlocução destes com intelectuais africanos (e latino-americanos e asiáticos)”, algo que o autor refere-se como uma “vivência com a periferia” (SLENES, 2010, p.21).

Esse “descentramento da academia” ocasionado pelo contato com as “histórias excluídas” não produz apenas novos dados às pesquisas realizadas por intelectuais do Norte, mas “levantam dúvidas sobre a validade” da narrativa hegemônica sobre o Sul global (FEIERMAN, 1993 *apud* SLENES, 2010, p.23). De acordo com o autor, ocorre uma mudança nos paradigmas que guiam pesquisas de Ciências Humanas a partir da incorporação, nos últimos 40 anos, de reflexões produzidas por intelectuais indianos, asiáticos, africanos e latinos sobre temas já amplamente percorridos por acadêmicos da Europa ou dos Estados Unidos. Parte dessa interação é provocada pela circulação de pesquisadores da “periferia” em universidades do “centro”, a exemplo do que ocorre nas principais instituições norte-americanas especializadas em “estudos de área” (SLENES, 2010, p.27), sobre África, América Latina, etc., que passam a receber pesquisadores oriundos das regiões estudadas.

Reconhecendo a importância política do “descentramento” provocado pela “vivência com a periferia” para a produção científica, Slenes propõe uma reflexão a respeito de quais eram os intelectuais do Sul que conseguiam essa circulação internacional desde os anos 1970, perfil que não era exatamente diverso. No caso particular dos estudos africanistas ou da diáspora negra realizados no Brasil, o autor chama a atenção para a necessidade de incorporar, ainda em 2009, mais estudantes, pesquisadores e professores negros no debate científico, uma vez que são “o grupo que a ciência em questão toca mais de perto”.

Reconhecendo certa hegemonia europeia e norte-americana na produção acadêmica, o pesquisador americano radicado no Brasil argumenta que a inclusão de intelectuais negros no meio científico não deveria ser restrita à produção de conhecimento sobre questões raciais, e sim contemplar todas as áreas do conhecimento, já que “a capacidade de empatia com o ‘outro’ e de imaginação crítica é algo inerente à condição humana” (Ibidem, p.29). Sendo assim, e considerando o peso demográfico da população negra no Brasil, Slenes desejava chamar atenção em sua palestra para o persistente predomínio de pesquisadores brancos e oriundos das camadas médias na academia brasileira, particularmente pesquisando questões raciais, como ele próprio.

No mesmo contexto em que a academia do Norte começava a ser desestabilizada pelo encontro com a intelectualidade subalternizada, a partir da década de 1970, a ideia de pesquisar o “familiar”, aquilo é próximo à realidade social do pesquisador, passou a ocupar o centro de preocupações metodológicas das Ciências Sociais brasileiras. Interessados em analisar questões

relacionadas à pobreza, desigualdade e a práticas cotidianas da população das cidades, foi consolidada “toda uma produção institucional de pesquisas e relatórios” sobre favelas e regiões periféricas às capitais do centro-sul do Brasil. Esse conjunto de representações e conhecimentos foi nomeado por Licia Valladares (2004, p.119) como “a favela das ciências sociais”.

Inaugurando o campo da Antropologia Urbana no Brasil, é a partir dos anos 1970 que são produzidas, com maior intensidade e foco, pesquisas que contribuem para “formar as representações sociais desses espaços urbanos e seus habitantes” (Ibidem, p.124), sendo defendidas as primeiras dissertações e teses do país com análises sobre favelas e periferias brasileiras¹⁰⁶. Ainda de acordo com Valladares (Ibidem, p.126), “é dentro desse contexto institucional que o tema da pobreza urbana se afirma como uma das principais linhas de pesquisa em ciências sociais”, indicando uma guinada do interesse antropológico sobre a realidade social “próxima” aos pesquisadores dos centros urbanos.

O estudo de grupos ou fenômenos observados nas cidades ocupou um lugar de importância desde o princípio das pesquisas antropológicas desenvolvidas pela comunidade científica brasileira, mas é possível identificar o momento em que se desenvolve um maior “interesse por problemas como os referentes à migração rural-urbana ou à população favelada, que são definidos especificamente por sua natureza urbano-industrial” (CARDOSO; DURHAM, [1973] 2011, p.119). Surge então uma geração de pesquisadores brasileiros que coloca os ensinamentos de Anthony Leeds e outros professores em prática, defendendo a possibilidade de realizar análises da vida social, legítimas academicamente, sobre suas próprias cidades¹⁰⁷.

Essa problemática já estava presente no campo da Antropologia ao menos desde os anos 1950, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, quando pesquisadores propunham uma revisão do fazer antropológico, carregando críticas à imagem fixa do antropólogo como aquele que lida com “fenômenos sociais exóticos e não familiares, a partir de uma perspectiva de observador alienígena” (NADEL, [1956] 2010, p.82), uma herança da produção de estudos

¹⁰⁶ Como bem destacaram Freire e Mamani (2012, p.3), ainda que os estudos sobre favelas e periferias sejam relacionados pelo viés da questão da pobreza urbana, a tematização dessas formas sociais urbanas apresenta diferenças significativas que ultrapassam a dimensão semântica, havendo forte impacto na produção de conhecimento acadêmico “sobre periferias” no estado do Rio de Janeiro, quando a categoria teve pouca visibilidade e menos esforços conceituais se comparados às análises produzidas sobre favelas.

¹⁰⁷ Os problemas relacionados ao método etnográfico e à inserção do antropólogo no campo de pesquisa são temas amplamente explorados ao longo do desenvolvimento das Ciências Sociais, não sendo um objetivo deste trabalho realizar uma discussão mais aprofundada, mas apenas apontar algumas questões interessantes para pensar o campo de pesquisa da tese.

sobre “povos primitivos” do período colonial, da abordagem evolucionista e realizadora de grandes sínteses.

Os pesquisadores que ocupavam os recém-criados programas de pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil passaram a produzir conhecimento sobre o modo de vida urbano que comprovam não só a pertinência dessa abordagem, mas sua importância para compreensão das sociedades contemporâneas. São realizados, a partir dos anos 1970, esforços metodológicos e analíticos para tornar essas pesquisas viáveis, já que “familiaridade e proximidade física não são sinônimos de conhecimento, assim como viajar milhares de quilômetros não nos torna livres de nossa socialização, com seus estereótipos e preconceitos” (VELHO, 1980, p.15-16).

A realização desses estudos desafiaram a forma como pesquisas vinham sendo encaminhadas, não sendo por acaso que as primeiras pesquisas foram dedicadas à análise de grupos e fenômenos “geograficamente próximos”, mas “socialmente distantes” (HEYE, 1980, p.128), dada a heterogeneidade de grupos sociais e tradições culturais existente nas grandes cidades e metrópoles (VELHO, 1980, p.20). Podemos citar como exemplo os artigos publicados na coletânea organizada por Gilberto Velho em 1980, trazendo “novas perspectivas sobre a antropologia brasileira”, com pesquisas sobre “famílias de baixa renda”, “umbanda como modo de vida”, “moradia numa favela do Rio de Janeiro”, “prisão feminina” e “tribo dos poetas”.

Ainda que “próximos”, “familiares” e habitando as esquinas de seus bairros, esses estudos não tratam de “grupos pertencentes ao mesmo estrato social, compartilhando essencialmente do mesmo *background* cultural, do mesmo *ethos* e da visão de mundo” (HEYE, 1980, p.128) que o pesquisador. Isso muda com a pesquisa realizada por Velho sobre as classes médias urbanas, em um condomínio de apartamentos em Copacabana, bairro da zona sul do Rio de Janeiro, onde ele próprio morava. Para este tipo de pesquisa, os desafios metodológicos são ainda mais complexos, envolvendo um processo de estranhamento constante:

Não creio que o estudo da própria sociedade seja uma heresia dentro da trajetória e reflexão antropológica mas significa, sem dúvida, uma ampliação e complexificação de nosso campo de estudos. Logo é uma tarefa a ser assumida com todos os riscos e desgastes que envolve (VELHO, 1980, p.20).

Como o próprio Gilberto Velho explicita na introdução da primeira edição de seu livro “A Utopia Urbana”, em 1973: “morei 18 anos em Copacabana – dos 6 aos 24 anos de idade, de 1952 a 1970. Isto coloca o primeiro problema. A Antropologia, tradicionalmente, tem estudado os ‘outros’ e eu me propus a estudar ‘nós’”(VELHO, 2002, p.11). A proposta do antropólogo de entender “a experiência social e existencial de meus contemporâneos, dos amigos e de mim mesmo” (Ibidem, p.05), demandava que as pesquisas estreitassem ainda mais o nível de

proximidade à realidade social do pesquisador, que não era contemplada pelo enfoque dado às análises sobre favelas e periferias urbanas.

Para os propósitos desta tese, a intenção de recuperar brevemente a consolidação dos problemas de pesquisa e abordagens metodológicas no campo da Antropologia Urbana no Brasil é instigar a reflexão sobre quem, majoritariamente, produzia análises acadêmicas sobre a vida social no Brasil há 50 anos atrás. Se o que era “familiar” e “próximo” aos pesquisadores nos anos 1970 e 1980 era a realidade das classes médias de grandes centros urbanos, o que parece estar em questão atualmente são os deslocamentos sociais e analíticos provocados na academia pelo maior acesso de pessoas negras, LGBTQ+, moradoras de periferias, favelas, quilombos, áreas indígenas e rurais à universidade pública: os tais “outros” das pesquisas sociais de décadas passadas.

Ainda que a “autoridade da experiência” não signifique “a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento” (SCOTT, 1999, p.3-5), é necessário reconhecer que “a teoria está sempre posicionada em algum lugar e é sempre escrita por alguém” (KILOMBA, 2019, p.58). Quando a academia é preenchida por pessoas que experienciam a vida social de forma diversa (porque são diversas em termos raciais, étnicos, de classe, gênero, sexualidade, etc.), os questionamentos, temas, interpretações, paradigmas e metodologias para explicar uma mesma realidade social podem ter encaminhamentos diferentes das análises dominantes (Ibidem, p.54).

Na formação universitária das periferias urbanas do Brasil, tenho observado que a proposta de pesquisar o que está “próximo” às instituições e aos sujeitos que as formam tem sido estimulada por alguns professores, estudantes e diretrizes institucionais. Analisar a realidade “familiar” tem produzido efeitos diversos nas instituições públicas de ensino superior da Baixada Fluminense: por um lado, pesquisar o local e sua população pode funcionar como forma de “ressignificar a Baixada”, aspecto que já foi mencionado no capítulo 1, contribuindo na construção de novos imaginários sobre a região. Como uma estudante me disse: “você tem que produzir alguma coisa que seja comum e de uso da comunidade”, um conhecimento acadêmico que possa circular “quem sabe depois, através de algum documentário”. Nessa perspectiva, é uma “grande vitória” quando “a gente chega e consegue mostrar pras pessoas que [a Baixada] é um lugar que tem pessoas que estão produzindo, que tem cultura, que tem história, que tem uma produção aqui”.

Isso é potencializado quando as teses e dissertações “pensando a Baixada Fluminense” são produzidas por “pessoas que moraram a vida inteira” na região e conseguem mostrar a

“trajetória de vida de pessoas que [também] moraram aqui a vida inteira: trabalhadores, professores [...] que tão aí lutando, sobrevivendo, mas conseguiram formar filhos, pessoas dignas, com cidadania”. Contar essas histórias através de pesquisas acadêmicas é uma forma de publicizar narrativas que desconstroem representações sociais negativas comumente associadas à Baixada Fluminense: “então o trabalho da gente é principalmente esse”.

Essa seria uma dimensão mais atrelada às funções sociais das pesquisas engajadas, que dão algum tipo de retorno à comunidade, que agem sobre imagens e representações produzidas externamente às periferias e suas populações. Mas existe outro aspecto, no desenvolvimento do trabalho de conhecer melhor a própria história, que diz respeito às subjetividades, agindo sobre a autoimagem do pesquisador em formação. Um professor de Nova Iguaçu me contou que geralmente propõe trabalhos nas disciplinas em que leciona com temas que abordem aspectos sociais, culturais e políticos da Baixada Fluminense, dizendo aos graduandos:

Olha, vocês vão ter que se tornar especialistas numa coisa que só vocês vão poder ser especialistas em Sociologia: a vida de vocês. Vocês vão estudar a vida de vocês. Se vocês não forem especialistas na vida de vocês, quem vai ser? Primeiro porque a universidade, a primeira coisa que ela pede quando você chega aqui é esquecer quem você é e seguir os outros. É o contrário do que a gente vai fazer: cada vez se inteirar mais de como foi o seu processo de formação. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Ao incentivar a realização de pesquisas sobre a realidade social mais “próxima” dos estudantes que acessam o ensino superior público na Baixada Fluminense, sobre suas próprias vidas, o docente pretende desconstruir a ideia de que eles precisam anular suas identidades, geralmente atravessadas por vivências das classes populares, ao ingressarem na universidade. Não “esquecer quem você é” envolve entender-se enquanto protagonista de sua história, como sujeito capaz de produzir reflexões críticas que problematizem a realidade desigual, racista e precária que muitas vezes o cerca, construindo outra percepção sobre si.

No artigo “*Black Women Intellectuals*”, bell hooks defende que se tornar “testemunha esclarecida de sua própria vida” (HOOKS; WEST, 1991, p.149) através do trabalho intelectual confere sentido à realidade e ao mundo ao seu redor, sendo central nos esforços de todos oprimidos ou explorados para efetivarem a passagem de objeto a sujeito, no processo de libertação e descolonização de suas mentes (Ibidem, p.150). Outro professor de Nova Iguaçu destacou para mim durante entrevista como o processo de conscientização crítica, de questionamento, contribui para a compreensão dos estudantes, sobre si mesmos, enquanto sujeitos:

Aquela ‘Síndrome da Gabriela: eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou sempre assim’ – essa ‘Síndrome da Gabriela’ boa parte dos nossos alunos hoje estão perdendo. Então, quer dizer, [eles questionam]: quem foi que disse que tem que ser assim? E ao mesmo tempo você se vê como o quê? Como sujeito. Como protagonista, você não está aqui

simplesmente como boca escancarada de dente esperando o professor falar. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Em seu livro sobre episódios de racismo no meio acadêmico europeu, Grada Kilomba (2019, p.69, grifos da autora) afirma, em consonância com hooks, que o “entendimento e o estudo da própria marginalidade” possibilita o processo de “devir como um novo *sujeito*”. O pensamento e a consciência crítica sobre a própria vida são essenciais para que os indivíduos entrem na luta (contra o racismo e demais opressões) “como *sujeitos* e não como *objetos*”. Para isso, é necessário “aprender a pensar e ver tudo com novos olhos”, um processo que demanda a “descolonização” de mentes e imaginações, tal como define Malcom X (Ibidem, p.69). A postura de “auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” necessária para construção do “homem-sujeito”, afirma Paulo Freire (1967, p.36), é parte de um processo de “educação para liberdade” a partir do qual é possível inserir-se na História não mais como espectador, mas como figurante e autor.

Mas assumir essa postura no meio universitário parece não ser exatamente simples. “A academia não está acostumada com a gente enquanto sujeitos”, disse uma mestra formada pela FEBF/UERJ, moradora de favela, em debate realizado num espaço cultural da zona sul do Rio de Janeiro. Ao afirmar que “a academia não me representa”, a estudante, que realizou graduação em uma prestigiada instituição privada do Rio de Janeiro, expôs como se sente objetificada, enquanto favelada, ao ser “objeto de pesquisa” das Ciências Humanas. A mesma crítica foi elaborada por um indígena, formado em comunicação e publicidade, afirmando a importância de formar, capacitar e estimular indígenas a falar por si próprios, para “que não seja um antropólogo dizendo por nós”. O comunicador indígena incentivou que a juventude periférica presente no evento utilize os aprendizados e conhecimentos adquiridos pela experiência universitária e retornem para suas comunidades: “De que adiantaria pegar meu diploma e reproduzir o que os outros publicitários fazem? De que adiantaria eu me transformar em um branco?”, questionou.

A percepção de que a academia exige que se “esqueça quem é” e que se “transforme em um branco” explicita como historicamente este tem sido um espaço onde determinados sujeitos foram excluídos e designados ao lugar da “Outridade” ao serem “descrita/os, classificadas/os, desumanizadas/os”, como problematiza Kilomba (2019, p.51). Esses discursos evidenciam como não é possível considerar a academia “um espaço neutro”, uma vez que pessoas negras, indígenas ou marginalizadas socialmente afirmam que têm tido suas vozes sistematicamente

desqualificadas, consideradas conhecimento inválido e reposicionadas “de volta nas margens” (Ibidem, p.51), quando silenciadas nos centros acadêmicos¹⁰⁸.

Isso também é observado por bell hooks que afirma, a partir de sua experiência como pesquisadora e professora de universidades de prestígio norte-americanas, que os estudantes não-brancos ou de grupos marginalizados que conseguem permissão “para entrar em faculdades prestigiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas para provar que eram iguais aos brancos” (HOOKS, 2017, p.14). A decisão por assimilar-se seria recompensada, ao passo que “se preferíssemos conservar aqueles aspectos do nosso ser, alguns de nós éramos vistos, com demasiada frequência, como corpos estranhos” (Ibidem, p.241), sendo excluídos do ambiente acadêmico.

Até mesmo Frantz Fanon (2008, p.50) relata em seu livro “Pele negra, máscaras brancas” um suposto elogio que recebeu de um amigo francês após sua conferência em Lyon, na França, sobre os paralelos entre a poesia negra e a poesia europeia: “no fundo você é um branco”, disse ele a Fanon. Aprender, dominar e expressar-se corretamente no padrão da língua francesa confere uma perfeita adaptação ao mundo branco que o torna, de acordo com Fanon, uma própria réplica do branco (Ibidem, p.48). De forma que não é possível, na visão do branco, o negro apropriar-se desses códigos e permanecer negro.

Grada Kilomba (2019) aponta em seu livro como a produção intelectual negra ainda é, no século XXI, constantemente localizada na academia europeia enquanto “não muito científica”, “demasiado subjetiva”, “muito pessoal”, “muito emocional” ou “muito específica”, percepção que é compartilhada por outras intelectuais negras, como a professora Giovana Xavier (2019), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a exemplo de seu livro recentemente publicado: “Você Pode Substituir Mulheres Negras Como Objeto De Estudo Por Mulheres Negras Contando Sua Própria História”. O título e o conteúdo da publicação, além de evidenciarem uma demanda, demonstram que a percepção da academia enquanto “um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas *negras*” (KILOMBA, 2019, p.50, grifos da autora) extrapola os centros de poder acadêmico europeus e atravessa, também, as universidades do Sul global.

¹⁰⁸ A ideia de obter o diploma universitário e transformar-se em um branco pode ter significados e interpretações diversos. Porém, uma imagem divulgada enquanto propaganda do Ministério da Educação do governo brasileiro, em junho de 2019, explícita de forma bastante literal a persistente atualização de estratégias para invisibilizar sujeitos não-brancos que acessam espaços de poder no Brasil, embranquecendo-os. Ao divulgar o prazo de inscrições no PROUNI, programa que concede bolsas em instituições privadas, o MEC utilizou na publicidade um recurso de sobreposição de imagens no qual uma jovem mulher negra aponta sorridente para sua outra mão, que segura o diploma. A colagem realizada em seu corpo, com a mão segurando o diploma, é de uma mão branca. Na versão em vídeo da propaganda, divulgada nas redes sociais do Ministério, é o rosto de uma mulher branca de cabelos lisos que se sobrepõe ao rosto da estudante negra de cabelos crespos naturais.

Por isso, o acesso mais inclusivo à universidade e a expansão das instituições de ensino pelas periferias do Brasil parecem estar provocando certo “descentramento acadêmico” a partir da “vivência com a periferia”, similar ao que foi descrito pelo pesquisador Robert Slenes (2010) sobre o encontro da academia europeia e norte-americana com intelectuais subalternizados do Sul. Parte dos esforços realizados por sujeitos que recentemente têm acessado de forma mais significativa a universidade pública no Brasil visam não só construir estratégias para permanecer no espaço acadêmico e concluir seus cursos, mas para torná-lo mais suportável, produzindo sentidos à vivência universitária que ultrapassam os possíveis ganhos objetivos do diploma.

Esse conjunto de estratégias envolve o que foi mencionado pelo indígena no evento relatado acima: utilizar os conhecimentos absorvidos a partir da experiência universitária, “pegar o diploma” e colocar em prática ações e discursos em defesa de sua comunidade. Esse caminho intelectual só é possível quando se *está* dentro da universidade, mas não se *é* dela, já que *ser* acadêmico, no sentido crítico ao termo, envolveria se “transformar em um branco”. De acordo com bell hooks (HOOKS; WEST, 1991, p.152), existe diferença entre ser “acadêmico” e ser “intelectual”. Para a autora, a intelectualidade, ao contrário do academicismo, permite o pensamento criativo, transgressor e explorador de ideias, havendo maior possibilidade de realização de um trabalho que tenha implicações mais diretas na experiência concreta (Ibidem, p.158).

Durante a aula inaugural de 2018 do curso de Produção Cultural do IFRJ em Nilópolis, na Baixada Fluminense, o *rapper* Dudu de Morro Agudo falou um pouco sobre a oficina de *rap* que ele e seus parceiros do Instituto Enraizados desenvolvem em escolas públicas, o RapLab, já mencionado no capítulo 2. O produtor cultural descreveu a oficina, nesse evento, como uma forma de “*hackear* o sistema educacional”: estar dentro, mas não nos moldes esperados por uma educação formal, que muitas vezes desconsidera a agência e capacidade crítica e criativa dos estudantes.

Agir como um *hacker* pressupõe elaborar um processo de aprendizagem que rompa com mecanismos tradicionais de ensino e avaliação, pautados na individualidade e meritocracia. Ao produzirem *rap* nas escolas públicas da Baixada Fluminense, um trabalho criativo coletivo, os estudantes são protagonistas de um processo educativo que demanda reflexão crítica sobre suas experiências de vida e realidades sociais. Além do exercício intelectual, suas vozes são devidamente registradas, cantando. A ideia de conhecer, modificar e subverter os dispositivos

educativos remete a um argumento desenvolvido pelos autores Harney e Moten (2014, n.p.)¹⁰⁹ sobre a universidade norte-americana, afirmando que “a única relação possível de ser construída hoje com a universidade é criminal”, constituída no ato de “roubar” a universidade, através do estudo e de práticas acadêmicas subversivas.

A ideia provocativa de “roubar”, se não fosse considerada simbolicamente, poderia ser problemática para pensar a universidade brasileira por remeter a algo que não é de direito, sendo necessário o roubo, e por estar associada aos considerados “corpos impróprios” que “não podem pertencer” aos espaços acadêmicos (KILOMBA, 2019, p.56). Por isso, evidente que não é no sentido literal que aproveitamos a noção de roubar¹¹⁰. Quando falam que “só se pode entrar furtivamente na universidade e roubar o que for possível”, os autores Harney e Moten (2014, n.p.) referem-se a desenvolver um trabalho que é tão necessário para a universidade “quanto é mal recebido”, a não se deixar profissionalizar nos termos liberais burgueses e ir além do ato de simplesmente lecionar, a roubar de volta a vida que foi roubada pelo esclarecimento.

Não se trata de estar contra a universidade, como meramente um acadêmico crítico, mas de, sobretudo, “utilizar os recursos disponíveis para fazer com eles outra coisa, para alimentar modos outros de existência e do fazer político” (FLORES, 2018, p.217). Aqueles que estabelecem esse tipo de relação com a academia são chamados de “*undercommons*”, ou “subcomuns”, conforme tradução de Osmundo Pinho (2014) no prefácio à versão em português do texto. Enquanto “refugiados, fugitivos, renegados e náufragos” da universidade, são expostos ou forçados à clandestinidade, chamados de “não acadêmicos, não práticos, ingênuos, não profissionais” (HARNEY & MOTEN, 2014, n.p.). Como descreve bell hooks (2017, p.12) sobre integração racial nos espaços educacionais, “alunos negros eram sempre vistos como penetras”, uma vez que a ânsia de aprender era entendida como ameaça à autoridade branca. É essa condição de “infiltrados” na universidade que permite, ao mesmo tempo, que os *undercommons* construam rotas de fuga às estruturas acadêmicas, formulando outras possibilidades de existir e atuar na universidade.

¹⁰⁹ O texto “A universidade e os *undercommons*” de Harney & Moten (2014) foi traduzido do inglês para o português pelo Instituto Hemisférico de Performance e Política na publicação *Decolonial Gesture* (volume 11, issue 1, 2014). O texto é um capítulo do livro “*The Undercommons: Fugitive Planning & Black Study*”, de autoria de Harney & Moten, publicado pela Minor Compositions em 2013. As citações diretas do texto nesta tese referem-se à tradução sem paginação, disponibilizada online: <<https://hemisphericinstitute.org/pt/emisferica-11-1-decolonial-gesture/11-1-essays/the-university-and-the-undercommons.html>> (Acesso em 24/01/2020)

¹¹⁰ Para problematizar ainda mais a ideia de “roubo”, o professor Osmundo Pinho (2014) relata, no prefácio à versão em português do texto de Harney & Moten (2014), que na universidade pública “periférica e majoritariamente negra” onde trabalha, no Recôncavo da Bahia, as paredes do *campus* um dia amanhecera grafitadas com um recado: “você nos devem até a alma”.

Agir sorrateiramente pelas brechas do sistema, tal como *hackers* no submundo da academia, “será considerado um roubo, um ato criminal. E essa é, ao mesmo tempo, a única ação possível”, afirmam Harney e Moten (2014, n.p.). Mas não basta *escrever* ou *falar contra* o silêncio e a marginalidade criados pelo racismo na academia, como nos mostra Grada Kilomba (2019, p.69). Produzir críticas à universidade não é a finalidade dos *undercommons* porque estes estão “dedicados à coletividade do seu futuro, à coletividade que pode vir a ser o seu futuro”, estão ocupados construindo um não-lugar na academia “que deve ser pensado fora para ser sentido dentro” (HARNEY & MOTEN, 2014, n.p.), formulando escapes aos papéis sociais que lhes foram designados em troca do reconhecimento acadêmico.

É justamente a realização de uma “prática intelectual insurgente”, como nomeiam hooks e West (1991, p.158-162), que pode conectar a academia com o “mundo real”, contribuindo com a resistência comunitária e a luta de coletividades marginalizadas. A realização de um trabalho que fale com um público diverso, de diferentes classes, raças e trajetórias educacionais torna possível a criação, de acordo com os autores, de uma “comunidade de resistência” entre a academia e os espaços populares, construindo um “sistema contra-hegemônico de legitimação e validação” da produção de conhecimento. É com um ensino que permita transgressões que a educação pode ser transformada na prática da liberdade (HOOKS, 2017, p.24).

Como pano de fundo dessas práticas intelectuais “subcomuns” ou “insurgentes”, revela-se certa percepção crítica de que estudos acadêmicos tradicionalmente têm sido “canibalescos” e “perversos” com as classes e culturas populares: “suga-se de uma população e território, mas qual é o retorno que se dá?”. Esse questionamento, elaborado por um professor universitário da Baixada Fluminense durante um evento acadêmico, convoca à necessidade de que sejam produzidas “subjatividades emancipadoras nas escolas e nas universidades” de forma a dar visibilidade “aos protagonistas anônimos da História”, construindo práticas pedagógicas e pesquisas engajadas.

Na prática, outro professor me explicou durante entrevista, trata-se de não reproduzir uma relação sujeito-objeto entre pesquisador-pesquisado, com conotação de “dar voz” aos grupos pesquisados através da academia, mas construir uma relação onde o aprendizado seja mútuo, onde haja troca de saberes. Por procurar estabelecer “outra relação” com os sujeitos estudados, conforme me relatou, sem apresentar uma universidade “gorda, pesada”, o docente já foi interpelado de forma surpresa por seus interlocutores na Baixada com a pergunta “mas academia também faz isso?”.

Talvez nesse sentido que um terceiro professor, que é morador da Baixada Fluminense, me descreveu sua aprovação no concurso público para ser docente na região como uma “forra”,

uma espécie de vingança e represália da Baixada Fluminense às estruturas de dominação. Com um dos seus dentro da universidade, localizada no território onde mora e atua como militante, a expectativa de “retorno” à Baixada estaria garantida pela “possibilidade de fazer coisas juntos” com os estudantes, que também são seus vizinhos, e “com gente de movimento [social] que vem aqui”.

3.1.3 Engajamento, Compromisso e Militância

No III Dia da Visibilidade LGBTQ+, realizado no *campus* Nilópolis do IFRJ em 2018, ocorreu a mesa-redonda “Militância para além das ruas” onde foram abordados os engajamentos políticos também no meio universitário. Uma mulher transexual militante do movimento LGBTQ+ presente no evento aproveitou que estava no ambiente acadêmico para dar um recado: “Pesquisador só se for militante, se não for militante, que nos trata como rato de laboratório, eu não vou ajudar. A universidade tem uma dívida com nós e as pesquisas são muito importantes, mas tem que ser militantes”.

Essa crítica explícita como muitos sujeitos pesquisados sentem-se objetificados quando são foco de pesquisas no campo das Ciências Humanas, reforçando uma percepção sobre a universidade como espaço distanciado e sem compromisso com as pautas dos movimentos sociais e sujeitos que embasam suas pesquisas. Reivindicando o reconhecimento de sua humanidade, a palestrante recorre discursivamente à imagem de “rato de laboratório”, uma comparação com objetos de pesquisas das Ciências Naturais, para também explicitar uma demanda: que as pesquisas acadêmicas realizadas com o movimento social do qual faz parte apresentem compromisso e engajamento com os sujeitos, as pautas e necessidades da coletividade estudada – o que ela nomeia como uma postura “militante”.

A reflexão sobre a necessidade de projetos intelectuais posicionarem-se frente a pautas políticas não é inédita ao recente contexto de maior expansão e inclusão social no ensino superior do Brasil. Existe na América Latina, desde os anos 1950, uma ampla gama de experiências acadêmicas que articulam o conhecimento produzido nas universidades às ações transformadoras propostas por coletividades organizadas, conformando o que os autores Bringel e Varela (2016, p.475) entendem por “pesquisa militante”. No Brasil, os marcos nacionalistas que pautavam produções acadêmicas de meados do século XX instigaram intelectuais negros organizados politicamente, como Guerreiro Ramos, a contestarem a

abordagem sociológica predominante na época que tratava a população negra como “questão” ou “problema”, posicionando-a enquanto objeto exótico (inclusive de estudo) ao invés de “sujeito histórico da formação nacional” (CARUSO & MACEDO, 2018, n.p.).

Essa perspectiva era considerada por Ramos como um sintoma da “inaturalidade” e “alienação” da sociologia praticada no Brasil, inspirada em um modelo exógeno e pretensamente universal de produção de conhecimento. Em publicações ainda nos anos 1950, como os livros “O processo da sociologia no Brasil: esquema de uma história das ideias” (1953) e “Introdução Crítica à Sociologia Brasileira” (1957), o intelectual baiano defende o projeto de uma “ciência social brasileira, pós-colonial e politicamente orientada” (BRINGEL; LYNCH; MAIO, 2015, p.10). A sociologia produzida no Brasil, enquanto “teoria militante da realidade nacional”, deveria ser “crítica, compromissada e profundamente imbricada com a realidade social sobre a qual se debruçava” (BARIANI JUNIOR, 2008, p.124-126), servindo como instrumento de consciência crítica e de emancipação.

Nesse sentido, as análises sociológicas comprometidas em tratar o problema do preconceito racial no Brasil deveriam se libertar de critérios exógenos na formulação de categorias, métodos e processos científicos. Isso implicaria, inclusive, aproximar projetos intelectuais das práticas de militância política que vinham sendo encaminhadas em diversos espaços de debate e instituições do movimento negro. A mudança de perspectiva no fazer sociológico, proposta por Guerreiro Ramos, faz parte de um conjunto de esforços que visam contribuir, nas palavras de Abdias Nascimento, com que o negro passe “da condição de matéria-prima de estudiosos para a de modelador da sua própria conduta, do seu próprio destino” (GUIMARÃES, 2002, p.151). Por isso Nascimento, parceiro intelectual e de militância de Ramos, explicita em um texto publicado no jornal Quilombo em 1950 sobre a importância de lideranças negras guiarem as formas, inclusive intelectuais, de abordar “o problema do negro”.

Essas reflexões permanecem ressoando nas décadas seguintes, quando intelectuais negros pautam de forma mais intensa as conexões entre produção de conhecimento e ação política na academia brasileira. O sociólogo Eduardo de Oliveira e Oliveira, por exemplo, discute o lugar epistêmico do negro enquanto sujeito de conhecimento e organizou, em 1977, a “Quinzena do Negro da USP”, onde apresentou o texto “Etnia e Compromisso Intelectual” – um marco de posicionamento crítico ao pensamento social da Escola Sociológica Paulista sobre a história do negro no Brasil (TRAPP, 2018).

Em plena ditadura militar, Eduardo Oliveira e Clóvis Moura coordenaram o simpósio “Brasil Negro” na 29ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC),

onde Oliveira apresentou o texto “De uma ciência *Para* e não tanto *Sobre* o negro”¹¹¹. A proposição de uma “sociologia da práxis negra”, como define como Clóvis Moura, era entendida como “uma anti-sociologia capaz de produzir ruptura, superando o dogmatismo acadêmico e apresentando, na sua proposta, novas formas de ação” (MOURA, 1978, p. 20 *apud* TRAPP, 2018, p.208). Dentre os intelectuais engajados na formulação de uma ciência para o negro articulada à luta antirracista, podemos destacar a atuação de Beatriz Nascimento, historiadora que publica em 1974 o artigo “Por uma história do homem negro”, por exemplo; além de Lélia Gonzalez, cujos trabalhos sobre a condição da mulher negra no Brasil impactaram os rumos do movimento negro, como “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (1984) e “Por um feminismo afrolatinoamericano” (1988).

As formulações teóricas protagonizadas por intelectuais militantes do movimento negro tensionavam com perspectivas do pensamento social brasileiro consolidadas nas décadas de 1930 e 1940. Um conhecido embate desse contexto foi entre Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos, que não abordaremos por distanciar dos objetivos deste trabalho¹¹², mas gostaria de aproveitar a menção a Fernandes para também destacar brevemente seu papel enquanto intelectual militante. Sua experiência de vida, ou seja, o fato de ter crescido “entre os excluídos” era considerado pelo intelectual como sua “maior escola de aprendizado sociológico” (SACCHETTA, 1996, p.54). Conhecido militante socialista, Fernandes considerava a ciência como instrumento transformador e utilizava seu papel de intelectual para intervir no debate público e contribuir na construção de ações políticas.

Uma de suas importantes atuações foi na Campanha em Defesa da Escola Pública, nos anos 1960, cujo livro “Educação e Sociedade no Brasil” (1966) condensa os principais desafios da educação básica no país e convoca à organização popular em defesa da escola pública (LEHER, 2012, p.1163). No livro “Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?” Fernandes (1975) também reúne ensaios críticos sobre a reforma universitária promovida pela ditadura militar, em 1968. É a partir desse contexto de produção intelectual que Antonio Candido considera que Florestan Fernandes ingressa em seu “momento do *combate*”, quando passa a conceber o “saber transformado em arma” (SACCHETTA, 1996, p.51, grifo do autor), sendo indissociável das práticas políticas que visam transformação social.

¹¹¹ Grifos nossos.

¹¹² Para saber mais sobre as tensões entre Guerreiro Ramos e a sociologia paulista representada por Florestan Fernandes, ver a tese de Martins (2008).

Já no fim dos anos 1980, Florestan Fernandes (1987) profere uma palestra intitulada “O Renascimento da Universidade”, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), interior do estado de São Paulo, onde reafirma que é preciso revolucionar a universidade brasileira, como é preciso revolucionar a sociedade. O professor referia-se ao fato de o Brasil ser um dos países do continente americano no qual “o número de estudantes de origem pobre e principalmente o número de estudantes operários, é muito baixo”. O número de estudantes e professores negros “é tão baixo que não há visibilidade que nos permita descobrir que eles estão entre nós”. Eles estão, “mas é difícil ver que estão”, afirma o professor (FERNANDES, 1987, p.316). Por isso, a universidade deve estar “enlaçada ao processo de transformação revolucionária da sociedade”, de modo que a presença massiva do povo no ambiente acadêmico mantenha viva a chama das mobilizações populares (Ibidem, p.317).

Florestan Fernandes fazia parte um conjunto de intelectuais engajados politicamente no âmbito acadêmico, principalmente nas décadas de 1960 a 1980. O compromisso político desses intelectuais era particularmente evidenciado pela produção de pesquisas, artigos e seminários sobre movimentos populares, sindicais, urbanos e rurais, demonstrando preocupação principalmente com a “questão de classe”. Conforme Perruso (2008) aborda em sua tese de doutorado, “vários desses intelectuais chegaram a prestar assessoria e outros tipos de apoio aos movimentos populares, inclusive por meio de organizações intelectuais engajadas”. De acordo com o autor, a aproximação de uma parcela significativa do campo intelectual localizado no eixo Rio-São Paulo com o campo popular renovou o pensamento social brasileiro dedicado às experiências políticas, sociais e culturais das classes populares, conformando inclusive a “adoção de um padrão universitário de investigação” sobre movimentos sociais.

Esse era um contexto em que a aproximação entre teoria e prática política foi encaminhada não apenas no Brasil, mas na América Latina como um todo, sob influência do pensamento marxista, e suas derivações, pautado na materialidade da vida e da experiência sensorial como possibilidade de construção do conhecimento. Como recuperam os autores Bringel e Varella (2016, p.483) acerca do desenvolvimento da “pesquisa militante” na América Latina, a partir dos anos 1960 foram elaborados referenciais teórico-metodológicos em que a prática e a experiência são centrais na produção do saber, valorizando a participação de setores populares nesse processo.

Com perspectivas marcadamente anti-imperialistas e anticoloniais, pesquisadores latino-americanos elaboraram a concepção de *investigación militante*, colocando a ciência a serviço dos grupos populares (BRINGEL & VARELLA, 2016, p.485). No campo dos estudos rurais, alguns autores elaboraram a metodologia de “pesquisa-ação”, incorporada no Brasil

também na década de 1960, sendo utilizada para “incentivar a participação dos camponeses nos processos de planejamento e desenvolvimento regional e local” (BALDISSERA, 2001, p.7). O objetivo da “pesquisa-ação” era fazer com que as pessoas implicadas no processo investigativo trabalhassem pela resolução de problemas coletivos, havendo compromisso do pesquisador com os grupos e as realidades estudadas.

São diversos os esforços teóricos e metodológicos, portanto, que começam a ser elaborados para conectar o trabalho intelectual e de produção do conhecimento com a vida prática dos setores populares e suas demandas, problematizando a construção de conceitos e categorias para melhor interferir e transformar a realidade (BRINGEL & VARELLA, 2016, p.486). Recupero esse histórico para não correr o risco de abordar certo caráter comprometido, engajado, observado nas práticas e relações encaminhadas nas universidades periféricas no Brasil do século XXI, analisadas a partir da Baixada Fluminense, como se fossem experiências inéditas ou específicas do atual contexto de transformações no meio acadêmico.

Além disso, esse acúmulo de ações e reflexões que associam os campos intelectual e político ajuda a elucidar porque destaco as ideias de engajamento, compromisso e militância para analisar a formação superior nas instituições pesquisadas. Existem práticas pedagógicas e intelectuais encaminhadas nas instituições públicas de ensino superior da Baixada Fluminense que dialogam com certo modo engajado de estar na universidade, com as experiências e os esforços teórico-metodológicos que vêm sendo construídos de forma diversa na academia brasileira ao menos desde os anos 1950.

Como aponta Howard Becker em artigo de 1960, o conceito de “compromisso” possui variadas possibilidades semânticas. Sendo um termo ao mesmo tempo familiar ao vocabulário mais cotidiano, do senso comum, e utilizado pelo campo das Ciências Humanas para explicar fenômenos de larga amplitude, é necessário esclarecer em breves palavras o sentido que aqui privilegiamos.

A ideia de que existem práticas pedagógicas e relações na universidade que são encaminhadas de modo *compromissado* remete a certo vínculo, “algo que amarra, ata, une” (BASTOS, BRANDÃO & PINHO, 1997, p.100) o indivíduo, no caso professor ou estudante, às condições sociais que permeiam a localização das instituições pesquisadas – a Baixada Fluminense. Trata-se de uma “propensão a agir, de se comportar de determinada forma” (Ibidem, p.100) no meio universitário que indica algum “grau de atenção, de esforço e cuidado” (Ibidem, p.99) com determinadas características do local. Considero que a motivação ao compromisso dá-se tanto pelo engajamento político com a formação educacional nas periferias,

quanto pelo “sentimento de orgulho por pertencer” (Ibidem, p.101) à região, o que pode implicar em vínculos também de ordem afetiva e emocional.

Paulo Freire (1979, p.15) é uma importante referência do campo educacional, desde os anos 1960, para pensar “o compromisso do profissional com a sociedade”. Assumir um ato comprometido envolve, para Freire, ser capaz de agir e refletir sobre a forma como se está no mundo, de distanciar-se de seu contexto para ficar com ele, de objetivá-lo para transformá-lo: “como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (Ibidem, p.17). O compromisso, nesse sentido, só existe no engajamento com a realidade de forma solidária e humanista, cuja ação e reflexão implica assumir uma postura não-neutra frente ao mundo (Ibidem, p.19-21). É necessário conhecer a realidade de forma crítica, sem a considerar algo dado, estático e imutável, para agir sobre ela. A ciência seria, para Freire (Ibidem, p.22-23), uma forma de instrumentalizar o profissional comprometido a refletir sobre a realidade concreta e lutar melhor pela humanização e libertação de seu povo.

Durante situação de entrevista em 2018, uma estudante me relatou que, quando estava interessada em realizar o processo seletivo para o mestrado, ela procurou um professor que atua na Baixada para pedir algumas dicas e informações: “como você quer pensar a Baixada, seria legal você tentar a FEBF ou a própria Universidade de Nova Iguaçu, a Rural”, o docente a disse. Para estes intelectuais engajados com a realidade social da Baixada, o fato de os estudantes acessarem a universidade *na região periférica* a qual pertencem serve de estímulo ao desenvolvimento de um trabalho intelectual, de pesquisa e análise conectado à realidade social local: “tento fazer com que os alunos trabalhem aqui. Eu acho que a gente tem que estar aqui e ter essa relação”, me disse uma docente.

Estar em uma “universidade na Baixada Fluminense” permitiria à comunidade acadêmica, de acordo com um professor que entrevistei, compreender de forma mais evidente “o nosso papel, a nossa importância, a nossa *função em relação a essa região*, em relação a esse público nosso, de perfil tão variado, mas majoritariamente negro, feminino, periférico”. Essa produção de conhecimento acadêmico na periferia preocupada com a realidade social local e com as experiências ali vivenciadas confere “um caráter explicitado da produção, da pesquisa, da investigação” que não é “alheia, etérea, acima das circunstâncias históricas”, como reforçou um professor de Duque de Caxias.

“Eu vejo muito isso aqui, na construção das monografias e dissertações, a perspectiva que o aluno sempre coloca, a partir do olhar regional, a partir da sua experiência”, completou o docente. A construção de pesquisas e reflexões com esse “caráter”, que identifico como

engajado ou *comprometido*, pode ser encaminhada a partir de iniciativas dos estudantes que desejam elaborar criticamente sobre suas experiências de vida, mas também encontra lugar nas práticas pedagógicas de alguns professores – sejam eles moradores ou não da Baixada.

Um docente me contou, durante entrevista, que ao solicitar um levantamento dos grupos culturais existentes na Baixada Fluminense como trabalho de sua disciplina, os estudantes moradores da região ficaram impressionados com o que encontraram, já que “não faziam a menor ideia de que existiam”: “a grande maioria ia pra Lapa, passear, se divertir, porque falava sempre que não tinha nada na Baixada”. O docente explicitou como pesquisar o local, ainda mais com enfoque analítico sobre questões que fogem às representações estigmatizantes da região (como criminalidade e violência), pode operar no processo de ressignificação não só dos espaços populares e periféricos, mas daqueles que ali habitam e constroem suas vidas. Isso pode ser potencializado quando a reflexão crítica é produzida por quem experiencia a realidade estudada, de forma que o processo de autorreflexão acompanha o próprio fazer científico.

Esse tipo de postura engajada que temos identificado no processo de formação universitária das periferias envolve reconhecer, como nos ensina bell hooks (2017, p.46), que a educação, seja ela qual for, nunca é politicamente neutra, ela é feita por e para pessoas reais, posicionadas socialmente. Como coloca Grada Kilomba (2019, p.58), “toda/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas”. Explicitar essas especificidades no trabalho intelectual é exercitar, de alguma forma, a educação como prática da liberdade, e não da dominação, aquela que estimula sujeitos marginalizados a reconhecerem-se como sujeitos e a produzirem, por sua própria conta, reflexões críticas sobre sua história e realidade.

O maior desafio talvez seja, como me apontou uma professora que atua na Baixada, encontrar um equilíbrio entre as ações “no campo da militância” e as exigências de produtividade existentes no mundo acadêmico, que disputam tempo, energia e dedicação: “porque senão a gente sai do jogo. A gente precisa fazer por dentro do jogo”. A necessidade de “fazer por dentro do jogo” mencionado pela professora acima indica que existem práticas pedagógicas e relações sendo construídas pelos corpos discente e docente das instituições de ensino superior público da Baixada Fluminense que, de alguma forma, transgridem certo modo hegemônico de operar no ambiente acadêmico.

3.2 Os Corpos Docente e Discente

“O existir do corpo negro já é militância”, foi dito por uma estudante em um evento na universidade federal em Nova Iguaçu. Escutei algo muito semelhante no grupo de trabalho “Raça, racismo e biopolítica” durante o VII Seminário dos Alunos do Programa de Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS/MN/UFRJ): “Eu não entrei no Museu como militante, eu entrei como aluno. Foi andar com esse corpo nesse espaço que me fez militante”. Nas últimas duas décadas, e particularmente nos últimos dez anos, pesquisas no campo das Ciências Humanas têm identificado como noções referentes ao corpo, à experiência e à subjetividade constituem o fazer político de movimentos sociais recentes, principalmente os vinculados a pautas estudantis, de gênero, sexualidade e raça¹¹³.

Um trabalho que dialoga com o contexto político e educacional desta tese tem sido a pesquisa de doutorado de Stephanie Lima (2019), uma etnografia sobre ações coletivas de estudantes universitários a partir do I Encontro de Estudantes e Coletivos Negros Universitários (EECUN) e do XIV Encontro Nacional em Universidades sobre Diversidade Sexual e Gênero (ENUDSG). A autora apresenta como nesses espaços de articulação política universitária o corpo, por ser considerado o “locus da experiência”, aparece como “uma fonte de autoridade de quem pode falar o que e por quem” (LIMA, 2019, p.83). É através do corpo e da experiência que esses atores têm construído suas organizações políticas – sem excluir da análise, evidentemente, clivagens de poder “a depender do corpo que fala e no contexto no qual se faz o uso da palavra” (LIMA, 2019, p.83).

Na pesquisa sobre o processo de formação universitária na Baixada Fluminense tenho observado como o *corpo* e a *experiência* dos sujeitos que habitam esses espaços têm sido um recurso de articulação não apenas política, tal como verificado por Lima (2019), mas também da forma como determinadas relações intelectuais e práticas pedagógicas são construídas na arena universitária periférica. Dependendo de quem se é, transitar pelo ambiente acadêmico pode ser um fato que não passa despercebido. Como me disse a professora universitária da Baixada, ser uma mulher negra interessada em pesquisar a questão racial faz com que “os temas periféricos acabem batendo na minha porta”.

¹¹³ Sobre subjetividade, emoção, afeto, corpo e experiência em mobilizações políticas, ver, por exemplo, publicações brasileiras mais recentes como Lima (2019), Gomes (2017) e Carmo & Bonetti (2013); além de coletâneas organizadas com pesquisas internacionais como Echandía, Gómez & Vommaro (2012) e Goodwin, Jasper & Polletta (2001).

Os estudantes que a procuram para orientar pesquisas acadêmicas parecem interessados não apenas nas afinidades intelectuais construídas ao longo da trajetória profissional da professora, de forma que “me procuram para projeto de qualquer coisa: de tatu a porco espinho”. Isso porque sua presença na universidade “abre uma janela de que eu não estou trabalhando com os temas canônicos, então me procura o pessoal do [movimento] LGBT, me procura uma menina que vai trabalhar com *rap*, a outra com cordel”. O amplo espectro de temas revela um interesse particular, principalmente das estudantes negras, naquilo que a docente *representa* através de seu corpo e na forma como constrói relações nesse espaço.

Procurando explicar como são mantidas as relações de poder no meio acadêmico, Pierre Bourdieu (2011b, p.129) já anunciava nos anos 1980 como as “afinidades intelectuais” entre orientadores e estudantes em orientação “são muito menos evidentes que as afinidades sociais que os unem”. O autor referia-se às “castas mais altas” da academia francesa e como “o sucesso de uma carreira universitária passa pela ‘escolha’ de um orientador poderoso” (Ibidem, p.128). Por isso, assim como a “escolha” do cônjuge, o autor compara, a “escolha” do orientador afirma o sentido que o candidato tem de sua própria condição. Talvez no polo oposto da hierarquia acadêmica, porque aqui não tratamos da Sorbonne ou do Colégio de França, também identificamos como a “afinidade social” tem um papel importante nas relações intelectuais construídas no meio acadêmico da Baixada Fluminense: não para reprodução de capitais sociais e culturais vinculados ao prestígio, mas pela possibilidade de justamente sobreviver a esse ambiente, o que envolve fatores outros que não apenas os intelectuais.

A intelectual bell hooks (2017, p.28-29) nos ensina como o exercício da “pedagogia engajada”, que promove certo “bem-estar” na academia, envolve justamente romper com a cisão existente entre *mente* e *corpo*, típica do trabalho intelectual burguês. Um trabalho engajado com a diversidade cultural existente nas universidades de hoje demanda que superemos a “separação dualista entre o público e o privado”, que estimula professores e estudantes a “não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais”. A autora faz um chamado, enquanto educadora democrática (HOOKS, 2019), para que corpos docentes e discentes relacionem “narrativas confessionais às discussões acadêmicas” (HOOKS, 2017, p.35), compartilhando e acolhendo o relato de experiências pessoais como forma de construir uma comunidade de aprendizado na universidade. Isso envolve, muitas vezes, levar em consideração o próprio *corpo* que está ali produzindo conhecimento intelectual: com marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça e classe.

Ainda que formados biologicamente, consideramos que os corpos “ganham sentido socialmente” (LOURO, 2000, p.6) e a circulação pela universidade, como por outros espaços

educativos, é marcada por relações de poder, pela atribuição de diferenças e pela instituição de desigualdades. De acordo com a autora Guacira Lopes Louro (Ibidem, p.9), os processos de reconhecimento de identidades, ancorados nos corpos, “constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens”.

Os espaços educativos, começando pela escola, refletem a produção social de classificação dos sujeitos, atribuindo rótulos que hierarquizam e disciplinam os corpos. Ainda que na universidade não tratemos mais do corpo infanto-juvenil, sobre o qual os constrangimentos do processo de socialização e controle são mais diretos, existe também sobre os adultos a constante produção de corpos “*fora do lugar*” (KILOMBA, 2019, p.56, grifo da autora). Isso não é restrito ao ambiente educacional ou acadêmico, mas ocorre em todos os espaços de poder em nossa sociedade, onde a norma que se estabelece remete ao homem branco, heterossexual, cisgênero, de classe média urbana (LOURO, 2000, p.9).

Um bom exemplo dessa dimensão é evidenciado pelo discurso de posse de Mônica Francisco, mulher negra oriunda da favela do Borel que assumiu em janeiro de 2019 seu mandato enquanto deputada estadual da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), quase dez meses após o assassinato de sua amiga e companheira de partido e lutas, a vereadora Marielle Franco:

Chego nessa casa trazendo no meu próprio corpo, na minha própria vida, não só a minha história individual, mas a história da coletividade da qual represento. Represento as mulheres negras que vieram antes de mim, represento a resposta da minha ancestralidade, que resistiu por mais de 350 anos o suplício da tortura, da segregação, com o Estado Brasileiro cimentando práticas racistas nas suas relações institucionais e na prática cotidiana. (Trecho do discurso de posse da deputada Mônica Francisco, ALERJ, 2019).

O pronunciamento de Mônica Francisco, que possui formação acadêmica nas Ciências Sociais, faz referência ao próprio corpo e à própria vida para descrever como a circulação por espaços de poder (como instituições de governo e saber) com corpos localizados fora da norma coloca a necessidade da enunciação, afirmação e nomeação de si. Ao afirmar na tribuna quem é enquanto sujeito, a deputada menciona representar toda uma coletividade, simbolizando a resistência frente ao histórico de violência e dominação contra não só ao seu corpo, mas àquele que representa.

Quando um discurso de cunho político anuncia não apenas posicionamentos ideológicos ou da *práxis* política, mas também posicionamentos corporais ou identitários, observamos a existência de uma “luta para expressar uma estética, uma ética, um modo de vida que não se quer ‘alternativo’ (no sentido de ser ‘o outro’), mas que pretende, simplesmente, existir pública

e abertamente, como os demais” (LOURO, 2000, p.20). Do outro lado, os grupos sociais que ocupam posições centrais referentes a gênero, sexualidade, raça e classe, por configurarem a norma das identidades sociais e culturais, são referências que não precisam ser nomeadas. De acordo com Louro (Ibidem, p.9), estes têm tido historicamente a possibilidade de representar não apenas a si mesmos, mas também de representar os outros: “eles falam por si e também falam pelos ‘outros’ (e sobre os outros)”.

Ao apresentarem como padrão “sua própria estética, sua ética ou sua ciência”, os grupos dominantes “arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos” (Ibidem, p.10). É no sentido de chamar atenção para a existência dessa assimetria que temos visto, nos últimos anos, a crescente enunciação pública de dimensões identitárias referentes aos corpos considerados “fora do lugar” que vêm ocupando de forma mais significativa espaços de poder.

Na universidade pública brasileira, trata-se particularmente dos corpos femininos, negros, indígenas, trans ou não-binários, nascidos nas periferias e favelas, que vestem o uniforme do trabalho nas salas de aula noturnas. O esforço de nomear-se como um corpo “próprio” ao pertencimento no espaço acadêmico, “no lugar” enquanto corpo discente ou docente, é possível porque, como nos lembra Louro (Ibidem, p.15), quando o poder é exercido sobre o corpo, “emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder” (FOUCAULT, 1979, p.146). Isso é verificado pela afirmação estética desses corpos, algo que chama atenção principalmente em relação aos estudantes negros, como veremos a seguir.

Por isso “teorizar sobre a subjetividade” (HOOKS, 2017, p.75) e incentivar o relato de experiências pessoais, trazendo a história e o corpo como parte do trabalho intelectual parece ser um caminho pelo qual práticas engajadas visam reconhecer e acolher a diversidade de sujeitos que hoje ocupam as universidades. O campo de pesquisa desta tese evidencia estratégias interessantes que vem sendo tecidas em universidades periféricas do Brasil, nos ensinando a lidar com essa “outra universidade” que se impõe, e também a resistir aos retrocessos que insistem em nos prender no passado.

3.2.1 Autoria e autorização: o corpo no texto

“A gente *não tem como não falar* sobre a gente sendo um corpo negro na universidade, já que os outros nos localizam o tempo inteiro”, disse uma das estudantes participantes do I

Seminário Ciência para o Negro: novas formas de produção de conhecimento científico. O evento, realizado em agosto de 2018 no IFCS/UFRJ, centro do Rio de Janeiro, foi organizado pela professora Giovana Xavier, tutora do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Diversidade da UFRJ, em conjunto com os bolsistas do projeto, que são estudantes majoritariamente negros e oriundos das classes populares.

A constante localização dos “corpos negros” na universidade seria, para a estudante, o motivador para “todos se localizarem, se autolocalizarem”, uma vez que não existiria a possibilidade de transitar como um corpo “neutro” no ambiente acadêmico: “então que sejamos localizados por nós mesmos”. Concordando, outro estudante afirma que “a autolocalização ajuda a sair da subalternidade”, reconhecendo a existência de intelectuais negros, de classes populares e de sexualidades diversas na universidade. Por isso, a ciência, e particularmente a “ciência para o negro” (conceito do intelectual Eduardo Oliveira de Oliveira), tem de ser uma ciência implicada já que “não é feita por uma mão invisível”, mas por “pessoas de carne e osso”, completou o estudante.

Consonante à crítica de Grada Kilomba (2019, p.50) de que os “conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial”, esses estudantes reverberam, no Salão Nobre de uma das universidades públicas mais importantes e prestigiadas do país, metodologias de trabalho e agendas de pesquisa que vêm sendo desenvolvidas por intelectuais negras como a professora Giovana Xavier. Esforços que visam destacar “a importância de valorizar trajetórias individuais e coletivas, subjetividades, narrativas na primeira pessoa” (XAVIER, 2019, p.80) como forma de disputar os sentidos da produção de conhecimento na universidade.

As ideias de “autodefinição” e “autoavaliação” são apontadas por Patricia Hill Collins (2016, p.102) como centrais para o pensamento feminista negro, pois envolvem “desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afro-americana”. Trata-se de questionar a autoridade daqueles que se arrogam no direito de produzir imagens de controle sobre pessoas negras e, com isso, validar o poder de definirem-se por si próprios. Em diálogo com a filósofa panamenha Linda Alcoff, Djamila Ribeiro (2017, p.28-29) destaca como a ideia de “descolonizar o conhecimento” envolve pensar sobre a importância epistêmica da identidade: “não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas”.

Inspirado pela obra de Frantz Fanon, o pesquisador Joaze Bernardino-Costa (2016, p.506) também escreve sobre como a possibilidade contornar a invisibilização e objetificação de pessoas negras provocada pelas relações coloniais de dominação consiste justamente na afirmação de sua identidade e de seu corpo, permitindo a elaboração do conhecimento e da escrita a partir de uma localização particular: a “luta para abrir o futuro e fundar a esperança será uma luta de autoafirmação dos corpos negros, será uma luta para recuperar a visibilidade dos corpos negros” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p.515). Para ser invisibilizado, o corpo negro tem de primeiro ser visto e, posteriormente, posicionado pelo outro em uma “zona do não-ser” ou enquanto “fora do lugar”, como coloca Kilomba (2019). Sua presença, quando vista, tem sido historicamente construída pela falta, pela ausência, fixada numa posição inferiorizada nas relações de poder.

Por isso, há que se reescrever as formas como se é visto. É necessário dizer em primeira pessoa, narrando sua história e dos seus, afirmando seu corpo enquanto um corpo possível, provável, presente, pensante. O corpo, como parte de um projeto político de posicionamento no mundo, “precisa ser afirmado, precisa tornar-se visível” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p.516). Quando visto como autor de sua história, o corpo marginalizado atesta não apenas sua *sobrevivência*, mas sua *escrevivência*, a escrita comprometida com a vida, descrita por Conceição Evaristo (2007) como a possibilidade de fugir para sonhar e, ao mesmo tempo, a possibilidade de inserir-se no espaço em que se vive para modificá-lo.

A consciência sobre a “precariedade da vida”, diz Evaristo (Ibidem, n.p.), é o que compromete sua escrita como um lugar de autoafirmação de suas particularidades e especificidades enquanto “sujeito-mulher-negra”. Foi observando sua mãe marcar o desenho do sol na terra molhada, para chamá-lo, (um movimento que exigia o deslocamento do corpo, e não apenas dos dedos), que Evaristo (Ibidem, n.p.) afirma ter descoberto “a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita”. Para a autora, quando a escrita é realizada por sujeitos “que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação”.

É uma reflexão similar à que Grada Kilomba (2019, p.58, grifos da autora) elabora quando afirma que “eu, como mulher *negra*, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevam a realidade de um erudito *branco*”. A escrita emerge de lugares diferentes, pois “escrevo da periferia, não do centro”, continua Kilomba (2019, p.59). Por isso, seus escritos são “incorporados de emoção e de subjetividade, pois, contrariando o academicismo tradicional, as/os intelectuais *negra/os* se nomeiam” (Ibidem, p.58, grifo da autora).

Ao conversar com um estudante negro da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), em Duque de Caxias, perguntei a ele o que significa estar em uma universidade na Baixada pensando sobre a própria periferia. Ele mencionou que a maioria dos estudantes da FEBF frequentou escola pública durante a educação básica, com um “ensino muito precário, que não prepara”. Então acessar o ensino superior público na Baixada Fluminense estimularia o corpo discente a refletir sobre contextos e relações de desigualdade, o que implica refletir sobre suas próprias vidas:

A gente vem nesse lugar, nesse *campus*, que faz a gente pensar em tudo isso que a gente viveu, refletir sobre tudo isso que a gente viveu, e pensar formas de mudar isso. A gente quer escrever sobre isso estando ali. A vivência ajuda a escrever. É apropriante: é uma forma de você reinventar aquilo ali. (Discente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Escrever *sobre* a periferia, *na* periferia e tendo uma *vivência* periférica facilitaria, inclusive, o processo de produção escrita que é fundamental à formação universitária: “não é só a sua teoria, é a sua vivência ali, é uma coisa que você vive, e aí você tem uma facilidade maior pra escrever”, o estudante me disse. “Quando entrelaçamos o que a gente faz com o que a gente é, tudo fica mais fácil e real”, ouvi de outra estudante negra ao longo de um evento acadêmico.

Trazer a experiência vivida e dar corporalidade ao trabalho acadêmico é entendido por Abdelmalek Sayad (2008, p.674) como inclusive uma forma de autoproteção. Para o autor, a postura de autoanálise é muitas vezes desenvolvida no encontro de situações de desigualdade, que obriga “o dominado (o colonizado, o negro, o judeu, a mulher, o imigrante, etc.) a um trabalho de esclarecimento da relação de dominação, que vem a ser um trabalho de esclarecimento sobre si mesmo”, constituindo-se como a única reação possível, em certas circunstâncias, para proteger-se de um ambiente hostil.

No âmbito pedagógico, Paulo Freire (1967, p.36) argumenta que enquanto uma “força de mudança e de libertação”, a educação deve colocar os sujeitos em uma postura de auto-reflexão “que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência”. Nesse sentido, a leitura e a escrita da palavra devem acompanhar a leitura do mundo, dando-se “a partir de palavras e de temas significativos à experiência” dos educandos (FREIRE, 1989, p.18). Essa é uma perspectiva crítica à ideia de que para conhecer é preciso se afastar do mundo. O conhecimento que serve à emancipação, na verdade, é produzido por aquele que “conhece o mundo por meio do seu mergulho no mundo” (GOMES, 2011, p.42).

O antropólogo e professor José Carlos Gomes dos Anjos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem produzido reflexões interessantes sobre algumas transformações no

“modo de habitar o conhecimento” que são decorrentes do recente contexto de maior inclusão de estudantes negros no ensino superior público do Brasil¹¹⁴. Na mesa “Encruzilhadas e Epistemologias Negras”, que encerrou o I Seminário Novembro Negro, organizado por estudantes negros do programa de Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ, Anjos mencionou, a partir de sua vivência como professor, como a escrita e a fala acadêmicas têm sido corporalizadas por esses sujeitos que passam a ocupar a universidade.

Na percepção do professor, existe certo “devir negro” na escritura dos estudantes cotistas que “torna habitável a fissura entre a corporalidade e a escrita”. Trazer o relato pessoal, a experiência de vida e o próprio corpo ao texto seria uma forma de resistir à academia que descorporaliza os sujeitos e silencia “as alteridades epistêmicas, que só podem existir enquanto alteridades domesticadas”¹¹⁵. Ou seja, quando o estudante negro faz eclodir sua singularidade na escrita acadêmica, coloca-se um desafio às normalizações. O professor nos provoca ao imaginar que enquanto *informante* de campo, há interesse acadêmico em suas histórias e experiências, mas trazer a vivência à escrita enquanto *orientando* pode provocar incômodos à academia que insiste em reposicionar determinados sujeitos como “fora do lugar”, como se não pertencessem àquele ambiente, explicitando o racismo acadêmico baseado nos “estereótipos negativos e preconceitos que são projetados sobre o aluno negro: menos capaz, com mais deficiências, etc.” (CARVALHO, 2003, p.326).

A corporalidade na escrita emergiria justamente a partir do “não-ser” e do “não-lugar” produzidos pela academia em suas práticas colonizadoras. O professor Gomes dos Anjos nos faz poeticamente visualizar a escrita enquanto grito, hemorrágica, enunciando que não é qualquer corpo que está falando, escrevendo e produzindo academicamente. Por isso, muitas vezes, faz-se necessário recuperar o histórico de privações e desigualdades, a trajetória pessoal, para “escrever com sangue” e “escrever com carne”. Esse processo de escrita e autoria dos sujeitos que driblam as expectativas e acessam o ensino superior nos mostra, particularmente, como “as ações afirmativas têm reeducado a universidade e a sociedade brasileira na sua relação com o corpo negro” (GOMES, 2011, p.49) – e eu acrescentaria também com o corpo trabalhador, periférico, marginalizado pelas normas sociais.

¹¹⁴ O professor José Carlos Gomes dos Anjos têm elaborado essas reflexões principalmente em apresentações orais de eventos acadêmicos, como na palestra “Ações Afirmativas e Sujeitos Coletivos: Protagonismo, Inclusão e Cosmopolítica”, registrada em vídeo para a TV ABA em 2017, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BIYnJtAOWsA&t=2637s>> (Acesso em 12/12/2019)

¹¹⁵ Trecho da fala do professor José Carlos Gomes dos Anjos no I Seminário Novembro Negro (PPGAS/MN/UFRJ) registrada no caderno de campo.

“Tem alunos que não sabem escrever e a gente vai transformar em autor de texto, durante o trabalho de conclusão de curso [TCC]. Tem alunos que eu levei ao doutorado e tinha colegas que diziam que não passavam no TCC, e hoje têm trabalhos elogiadíssimos”, me disse um professor que atua na universidade federal em Nova Iguaçu. Existe, no processo de consolidação da autoria no ambiente acadêmico, a necessidade dos estudantes serem autorizados e reconhecidos enquanto autores. Isso geralmente é feito a partir do respaldo de professores, que já possuem as credenciais institucionais necessárias para autorizar essa produção de conhecimento e atestar sua validade, usualmente através de bancas de avaliação.

Como questiona a intelectual Gloria Anzaldúa (2000, p.230), em uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo, “quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever?”. A autora, que é filha de camponeses do sul do Texas nos Estados Unidos e trabalhava nas plantações rurais enquanto jovem, trata o seu ato de escrever como um atrevimento: “quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever?” (Ibidem, p.230). Suas mãos, inchadas e calejadas pelo trabalho sob o sol, eram consideradas “inadequadas para segurar a pena” por seus “professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas” (Ibidem, p.230). Com isso sentenciavam que escrever não era algo para mulheres de cor e que, para obterem permissão, deveriam abandonar suas identidades culturais, sacrificando “o particular, o feminino e o momento histórico específico” em nome de uma suposta universalidade. “*Eles mentiram*”, afirma Anzaldúa (Ibidem, p.233, grifos da autora), “*não existe separação entre vida e escrita*”.

No Brasil do século XXI, a autorização da presença e da autoria de sujeitos historicamente marginalizados na universidade ainda é lido, com frequência, como um ato contestador de normas e modos de produzir conhecimento bem estabelecidos na academia. Afinal, como afirma a autora Nilma Lino Gomes (2011, p.39), os projetos, os currículos e as políticas educacionais ainda têm dificuldade de reconhecer “saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos”, mesmo aqueles inseridos nos espaços educacionais. Dessa forma, participar do processo de autorização de autorias marginalizadas geralmente demanda sensibilidade política e muito trabalho por parte do corpo docente engajado.

Reconhecer a potência de “uma história escrita por quem vem de baixo”, como me disse o professor mencionado acima, e sentir orgulho de ter contribuído ao processo de constituição da autoria desses sujeitos não é algo dado no ambiente acadêmico, nem mesmo na Baixada Fluminense, pelo contrário: “[são] muito poucos. Eu sou um deles, mais algumas pessoas que

se dispõem, que falam suas preocupações, [mas] são muito poucos”. Esses, no entanto, produzem impactos no percurso dos estudantes que cruzam seus caminhos:

Eu já tive uma aluna que é faxineira e que teve grandes dificuldades de escrever o TCC, mas a gente escreveu, sabe? De chegar lá, sentar, ‘escreve essa frase assim assado. Agora eu vou te dar uma lei pra você dizer o que você acha dessa lei. Vai fazendo...’. E foi até que ela começou a ousar! (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Trata-se, de acordo com o professor, de reconhecer que “uma pessoa que trabalha no Rio, estuda em Nova Iguaçu e mora em Queimados ou Nilópolis: gente, essa pessoa quer muito estudar! Essa pessoa quer muito mudar de vida!”. Para este professor, seu papel deve ser o de incentivar o desejo do discente de mudar de vida e contribuir com sua permanência universitária, ao invés de apenas enxergar limitações e dificuldades.

“Olha, conhecer a nossa própria história é muito importante, pra conhecer sua identidade, ter pertencimento” – é o que me disse outro docente, que é oriundo da Baixada Fluminense e oferece uma disciplina sobre a História da região aos estudantes (que também são majoritariamente moradores da Baixada). Esse tipo de fala ou estímulo, uma postura pedagógica que estou nomeando de “engajada”, é tanto uma forma de acolher o modo pelo qual os estudantes encaminham suas pesquisas ou desenvolvem seus textos, como também incentiva que a produção discente tenha esse caráter.

“[Eles] discutem muito o porquê de realizar pesquisa na periferia, pra quê pesquisar na periferia, e muitos deles vão trazendo os históricos [pessoais] nas suas produções, de dizer assim: ‘eu, periférica’”. A constatação de que “existe muito um reforço da identidade” na produção intelectual discente me foi dita por outro professor que atua no mestrado da UERJ de Caxias, algo que é inclusive estimulado pela oficina de escrita oferecida no programa, onde os estudantes têm percebido “a escrita como uma forma de resistência”:

Por exemplo, essa ideia de que não pode escrever em primeira pessoa, eles dizem ‘ó, não tem mais disso. Você tem que se colocar’. E muitos deles nas suas introduções vão colocando de onde eles partem, como eles constroem a subjetividade deles na relação com o espaço, com o lugar, com a rede educacional e com a rede cultural. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Por serem “representados como desautorizados” ao ambiente acadêmico (MIRANDA & SILVA, 2015, p.627), a escrita torna-se um meio de transgressão, de transformar a vulnerabilidade em potência, torna-se uma forma de elaborar criticamente os desafios cotidianos e de reconstruir narrativas sobre coletividades e territórios às margens. O corpo do texto é construído na medida em que há sentido na produção dessa escrita, quando as experiências práticas de vida – às vezes tão distantes da intelectualidade – não têm de ser

abafadas, carregadas como um peso de constrangimento e angústia junto aos cadernos dentro das mochilas.

Como nos conta Anzaldúa (2000, p.232), ela é levada a escrever, apesar de todas as dificuldades, “porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo”. Anzaldúa escreve para registrar o que apagam quando ela fala, para reescrever as histórias mal escritas sobre ela e todas as mulheres de cor do terceiro mundo. Ela escreve, principalmente, para se convencer de que tem valor: “para mostrar que eu *posso* e que eu *escreverei*” (Ibidem, p.232, grifos da autora).

Permitir que o mundo concreto e as experiências vividas façam parte do trabalho intelectual, assim como acolher e reconhecer identidades outrora destinadas à invisibilização, produzem um modo outro de ser e estar na universidade, que só é possível se a considerarmos uma arena de articulação política, um espaço de diálogo com pautas e demandas de ações coletivas. Por ser fundamentalmente produtora de discursos, enunciados e significados, como todo sujeito político, a universidade pode funcionar como uma aliada de lutas que têm sido elaboradas fora dela: absorvendo, e não rejeitando, as experiências, os corpos e as identidades que desejam afirmar-se também através da academia.

A universidade pode servir como espaço de autorização da reescrita de sujeitos que contam, muitos pela primeira vez, suas histórias em primeira pessoa e a universidade pode, inclusive, ser a via pela qual se concretiza uma demanda política: o direito de pertencer a ela. A formação fora dos grandes centros, em territórios periféricos com concentração de estudantes cujas identidades são marginalizadas em muitos sentidos, pode até mesmo potencializar as possibilidades de reinvenção da educação superior pública no Brasil, contanto que não releguemos essas práticas e experiências ao persistente lugar da subalternidade.

3.2.2 “Outra universidade”: transformações, tensões e disputas

Durante as entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, diversos professores destacaram a percepção de que, atualmente, a experiência de formação superior em instituições públicas na periferia guardaria diferenciações quando comparada a outras realidades acadêmicas. A produção de “pesquisas antenadas com essa dinâmica social e demanda local” da periferia constrói o que um professor da FEBF/UERJ chamou de “*universidade ressignificada*”. A

ressignificação do ensino superior estaria dada quando se consegue “trabalhar com as diferenças”, o que atualmente envolve “discutir as relações de gênero, raça e classe” no âmbito acadêmico.

De acordo com outro docente do *campus* Caxias da UERJ, a “vocação” da universidade pública na Baixada Fluminense estaria justamente na ênfase da produção acadêmica “  questão do negro”, porque “tem a ver com a Baixada Fluminense”, uma região onde “o movimento negro sempre foi muito forte”. Da mesma forma, abordar “a questão da mulher, a questão dos movimentos que estão em ascensão, de LGBT, do patrimônio histórico”, produzindo práticas pedagógicas e pesquisas compromissadas com as demandas locais, faz parte do processo de entender “o sujeito que a gente está formando na FEBF”, faz parte do “papel da *universidade ressignificada*”.

Isso é potencializado quando os estudantes encontram um corpo docente que também é negro e/ou de origem popular, pela possibilidade de se reconhecerem naqueles que são suas referências no processo formativo. Uma professora, também da FEBF/UERJ, chamou de “uma *outra universidade*” aquilo que ela encontra cotidianamente em seu trabalho docente. A possibilidade de poder ofertar uma disciplina sobre a Baixada Fluminense estando no território, perceber que a maioria dos estudantes inscritos   da região e poder afirmar, com orgulho, “eu sou nascida e criada na Baixada”. “Gente, isso é uma *outra aula!*”, ela me disse, “quando agora eu vou a algum outro *campus*, pode ser o IFCS, pode ser a UFF, eu reparo a branquitude. Aqui você entra em sala e o perfil, a aparência das pessoas é a mesma do trem. Isso pra mim   potência!”.

De acordo com outro docente de Caxias, “na FEBF você observa que de fato é uma universidade popular”, não como um mero adjetivo vazio, mas porque “você vê uma diversidade muito grande, muito forte, muito presente”.   “uma universidade que não é branca” e, além disso, “a maioria [dos estudantes]   da Baixada, Zona Norte do Rio e Zona Oeste, muitos e muitas são a primeira geração da família na universidade”.

Evidente que a construção de relações acadêmicas nas periferias também é permeada por desafios, tensões e conflitos. A complexidade de questões que atravessam as experiências universitárias, no entanto, não deve servir para anular o fato de que “a nossa experiência é um embrião para uma *outra universidade*”, me afirmou esperançoso um professor do IM/UFRRJ. Enquanto o professor referiu-se   experiência da universidade federal em Nova Iguaçu como “embrião” para “uma universidade que ainda não temos”, outra docente do Instituto me descreveu de forma similar a existência, ali, de um “projeto de *campus*”. Um projeto preocupado por “querer integrar o entorno”, tarefa que ela considera “ rida” por ainda não ser

majoritária nas práticas pedagógicas ou institucionais, mas que tem avançado pelas brechas, abrindo caminhos. Trata-se de trazer para o centro das preocupações acadêmicas a abordagem sobre o território e sobre os corpos que ali transitam e habitam.

“É *outra história, é outra coisa*”, me disse um professor do *campus* Nilópolis do IFRJ, quando destacou que “praticamente todo mundo é negro” na turma de primeiro período do bacharelado em Produção Cultural de 2018: “isso é *impressionante*, essa turma é negra. Eu estudei minha vida inteira em universidade pública e nunca vi isso”. A presença negra e a afirmação pela estética nas universidades públicas, como vimos pontuando, fazem parte do que professores destacam como a construção dessa “outra universidade”, algo que chama atenção e impressiona. Um professor da UFRRJ de Nova Iguaçu com quem conversei também destacou essas mudanças, ocorridas ao longo dos mais de dez anos que está no *campus*: “No início a gente via a quantidade de meninas negras com o cabelo alisado. É *impressionante*: quando você olha hoje a quantidade de meninas negras com turbante, com *outra presença*, olhando pra cima, um *outro tipo de atitude*”.

Quando perguntei se ele considera que o acesso à universidade teria um papel nas transformações inclusive estéticas dos estudantes, o professor do IM, que também é negro, me afirmou que “totalmente”. De acordo com o docente, o “volume de professores” negros no *campus* de Nova Iguaçu contribuiria para “discutir a questão da autoestima e o papel político de determinadas coisas na Baixada”, instigando os estudantes a refletirem “por que você chegou aqui de cabeça baixa? Por que você acha que tem que pedir licença? De quem é isso daqui? É seu, pô! Por que é que não?”. Encontrar docentes negros pesquisando temáticas étnicorraciais parece estimular, me reforçou outro professor de Nova Iguaçu, a conscientização racial entre os estudantes.

O mesmo é percebido por uma professora da FEBF/UERJ que, apontando para as fotos do mural na sala de seu grupo de pesquisa, me disse: “a gente até brinca vendo as fotos, elas todas de cabelo alisado e agora com *blacks* maravilhosos”, transformação que ela também coloca “na conta” do acesso à universidade. Foi a imagem de um “túnel” que uma docente de Nova Iguaçu utilizou para me descrever o ingresso ao ensino superior público. Os estudantes podem sair do outro lado transformados, caso estejam receptivos à abertura de mente que a universidade pode proporcionar, ela me disse. A dimensão estética é mencionada como parte da ampliação de horizontes e construção de certa consciência crítica que representam uma “ruptura” com quem os estudantes eram antes da experiência universitária: “tem uns que entram assim, com cabelinho alisado e saem com um *black* desse tamanho, com sangue nos olhos, sabe?”, me falou orgulhosa a professora negra.

Muitos estudantes, me disse outra docente, revelam aos professores que se descobriram negros na universidade, e “não só se descobrem negros, mas tiram um empoderamento dessa descoberta, para que eles se fortaleçam e ocupem mais espaços”. Essa percepção é corroborada por pesquisas recentes que se dedicam à inclusão social no meio universitário. A pesquisadora Nilma Gomes (2011, p.56) chama atenção para o fato de que é possível observar que “jovens negros que participam de processos de ações afirmativas tendem a estabelecer uma relação diferente com a sua corporeidade”. Existe, de acordo com Gomes (Ibidem, p.57), “a produção de outro saber sobre o corpo” a partir do acesso à universidade.

Esse movimento de transformação estética pode ser entendido como efeito do trabalho desenvolvido por professores que trazem o debate identitário, como alguns apontaram nas entrevistas, produzindo pesquisas sobre a questão étnicorracial. A universidade está “mais negra, mais interessante, mais viada”, de acordo com um docente, também porque os estudantes “se sentem em um espaço que eles são respeitados”, onde têm a possibilidade de “trazer suas demandas” principalmente através da atuação nos coletivos estudantis: “porque antes não tinha esses coletivos. Eu sinto uma diferença, as meninas negras hoje são empoderadíssimas, com uns turbantes, com as próprias oficinas que acontecem...”. Essa percepção é confirmada por um estudante da UERJ de Caxias com quem conversei, que reconhece como o movimento estudantil “foi um divisor de águas” em sua vida, ocasionando mudanças “em todos os sentidos”: em relação à “estética, reflexão, empoderamento”.

De acordo com o discente, as leituras e os estudos motivados pela vida universitária despertaram um interesse em entender, refletir e falar sobre coisas que antes ele se sentia “intimidado para falar”. “Deixar o cabelo crescer” era uma forma de permitir que seu corpo acompanhasse um movimento mais amplo de transformações acessadas através do conhecimento e da sociabilidade universitária: “eu estava fazendo as coisas ali [na universidade] e meu corpo estava em movimento”, o que fez com que ele se sentisse “com mais potencial”.

Essa “transformação impressionante” nos estudantes, como descreveu uma professora do IFRJ de Nilópolis, não se restringe à estética, ainda que seja a dimensão mais visível. Como mencionado por outros docentes, engloba também certo “sangue nos olhos”, um “outro tipo de atitude” de estudantes que chegavam ao *campus* não apenas alisadas ou de cabeças raspadas, mas “olhando para baixo”, com o “ombro para frente”. Além de assumirem seus cabelos crespos naturais e vestir turbantes, os estudantes negros também passam a circular pela universidade “olhando para cima”. Como se o ato de valorizar as raízes crespas agisse na afirmação de si mesmos enquanto sujeitos possíveis de produzir conhecimento acadêmico e de pertencer ao

ambiente universitário; afirmando-se enquanto uma presença insubordinada, não-domesticada e transgressora com a qual a universidade tem que se acostumar.

Como mencionado no capítulo 2, o IM é destacado por alguns de meus interlocutores como um *campus* majoritariamente negro, inclusive o corpo docente, quando comparado à média das universidades públicas brasileiras: “em termos de *campus* universitário, eu acho que é o *campus* mais negro que existe. É mais negro, mas nós não somos tantos. A maioria dos professores é branca, em uma região negra, com alunos negros”, me disse um professor da casa. Ainda assim, parece haver uma dificuldade do debate racial ser incorporado de forma endógena às estruturas dos cursos.

Durante um momento de debate na mesa “Corpo negro caído no chão: guerra, raça e colonialidade do poder” da IX Semana de Integração da Geografia do IM/UFRRJ, uma estudante comparou o corpo negro a um território, sendo constantemente violentado, ocupado, matado. Depois virou-se para o público presente no auditório em Nova Iguaçu e disse: “Na universidade não é diferente. Vocês, calouros, vão sofrer racismo aqui. Esse curso de Geografia não fala sobre África: quem pauta África são os pretos dentro da Geografia. Os corpos negros não são considerados na Geografia, não se discute isso na sala de aula”.

O recado, verbalizado de forma contundente e amplificado pelo microfone, foi endereçado principalmente aos professores que ocupavam as primeiras fileiras. Aos calouros, a estudante falou sobre o Coletivo Preto Dandaras da Baixada, informou sobre a “Calourada Preta” que ocorreria e sobre grupos de estudos de autores negros, terminando com uma dica: “se preparem para a babilônia que é a universidade, se posicionem, falem, senão vocês serão silenciados sempre”. Outra estudante reforçou no debate como “o ambiente acadêmico é muito complicado quando se é negro”, afirmando que “o número de estudantes negros vai diminuindo ao longo dos semestres” e deu um relato de sua própria dificuldade de permanecer na universidade devido à necessidade de trabalhar. A conclusão de sua fala, no entanto, foi no sentido de afirmar uma “esperança na universidade”, citando a própria realização daquele evento como um espaço “em que nos vemos representados”.

No artigo de Miranda & Silva (2015, p.636) sobre estudantes universitários negros, as autoras mencionam como a consciência afrocentrada muitas vezes é resultado de uma vivência, por sujeitos não-brancos, em lugares de confronto. Entender a universidade como lugar de confronto é importante para que a compreendamos como uma das arenas, e evidentemente não a única, onde a luta pela liberdade e emancipação do povo negro pode ser travada – o que é refletido no ato de assumir-se ou reconhecer-se como negro, questão amplamente explorada por importantes intelectuais negras como Sueli Carneiro (2005).

Essa dimensão contraditória da universidade é explicitada por outra estudante do IM/UFRRJ, durante a III Semana da Mulher do *campus* Nova Iguaçu, que afirmou que “não podemos depositar na academia o autodescobrimento” em termos raciais. Isso porque “a academia”, de acordo com a discente, “não oferece essas leituras”, sendo necessário que as estudantes negras busquem por si próprias, e coletivamente, referências que fundamentem seus processos de autoconhecimento. Talvez a estudante, que estava realizando uma fala pública, não incluísse em sua crítica as vivências universitárias de forma abrangente quando se referia à “academia” – como grupos de estudos, reuniões de coletivos estudantis, seminários e outros espaços de debate proporcionados pelo acesso à universidade.

Entendo que sua crítica recai principalmente sobre a “academia moribunda”, como provoca bell hooks (2017, p.45), que é relutante em reconhecer a diversidade cultural, repensar os modos de conhecimento e desconstruir antigas epistemologias. A persistente “negação coletiva da academia” às mudanças no corpo docente e no currículo, que fomentam “a presença e a perspectiva da diversidade” (Ibidem, p.47), é o que provavelmente move a estudante a distinguir a “academia” daqueles encontros e trocas proporcionados pelo contato com professores, inclusive negros e de origem periférica, que pautam esses debates ou com o coletivo de estudantes negras do qual ela participa e ajudou a construir, dentro dessa mesma academia.

É inegável que nas últimas duas décadas devemos considerar também, além do acesso à universidade, o papel das novas tecnologias de informação e comunicação na ampliação de horizontes e formação de identidades, ajudando a difundir discursos e práticas construídos por manifestações culturais e políticas diversas, o que produz impactos na “tomada de consciência da periferia urbana dos seus problemas” (FILÉ; RIBETTO, 2011, p.74), além de influenciar identificações principalmente da juventude com questões raciais, de gênero e sexualidade. Uma professora de Nilópolis chegou a destacar durante a entrevista como tem percebido desde 2018, nas turmas de primeiro período, o ingresso de “uma outra geração”, na qual “nenhuma das meninas mais tem cabelo liso”, demonstrando a existência de fatores prévios ao ensino superior que agem sobre os processos de autoconhecimento e transformação.

De todo modo, não é possível desprezar o potencial que o acesso ao ambiente universitário tem de afetar e produzir novas subjetividades, como ressaltado por estudantes e professores da Baixada Fluminense com quem conversei. Quando se referem à percepção de estarem vivenciando uma “outra universidade”, meus interlocutores de pesquisa a descrevem principalmente como “negra”, “empoderada”, “viada” e “periférica”, atributos que descrevem bem o cenário de inclusão social percebido nas universidades públicas do Brasil de hoje.

Especificamente nas periferias, a ampliação de horizontes provocada pelo acesso à universidade parece ter impacto não apenas na forma como os estudantes lidam com suas corporeidades, quando “passam a se assumir” em termos principalmente raciais e de sexualidade, mas na forma como lidam com o território e sua origem social.

“A universidade muda a forma como se vê o mundo: uma pessoa que tem vergonha de sua história passa a se olhar e a olhar para o mundo de uma forma mais positiva”, disse uma estudante de Nova Iguaçu para a plateia estrangeira da Universidade de Duke. É um espaço, de acordo com ela, “que permite mudanças gigantescas, de um povo que sempre ouviu que não merecia, que não seria ninguém, não haveria possibilidades e que era proibido sonhar”. Em sentido similar, uma professora da mesma instituição com quem conversei me disse que acessar uma universidade pública na Baixada Fluminense não só “gera uma experiência diferente” em relação às universidades dos centros urbanos, como “abre horizontes de outras possibilidades”. Isso porque os estudantes “tinham como universo trabalhar na Compactor, na Pimpinela, na Granfino – nas fábricas daqui”. Portanto ter uma universidade no território amplia o campo de possibilidades dessas pessoas.

“A universidade te tira do eixo. Você fica menos egocêntrico e mais coletivista. Ter o IM na Baixada Fluminense ajuda os estudantes que moram ali a tornar essa mudança possível”, resumiu um estudante de Nova Iguaçu no evento em parceria com a universidade americana. De acordo com uma professora da UERJ de Caxias com quem conversei, a transformação pela qual uma de suas orientandas passou seria “a evidência do que é que o ensino superior público aqui”, na Baixada Fluminense. Para a docente, o “crescimento” da estudante proporcionado pela universidade ficou evidente quando ela percebeu “lugares que ela poderia alcançar e estar” que antes pareciam inacessíveis, o que inclui o engajamento no movimento estudantil e a participação, com aprovação, no processo seletivo para o mestrado.

Quando trabalham pela ressignificação e produção de novas narrativas sobre territórios e sujeitos historicamente marginalizados, “o potencial que eu vejo no bairro, na cidade, daqui a pouco eu estou vendo essa potência em mim também”, me disse um professor que foi criado e mora na Baixada. Isso é uma “mola propulsora fantástica”, de acordo com ele, porque é colocada a possibilidade de “pegar pessoas que não tem a menor ideia de perspectiva de ascensão social e daqui a pouco a pessoa está olhando no próprio território uma forma de ascender socialmente”, algo que ele observa no próprio grupo de pesquisa em que coordena em Caxias.

Então o modo como é desenvolvido o trabalho intelectual, considerando temas de pesquisa, autores e perspectivas teóricas, pode produzir impactos não apenas na permanência

universitária dos estudantes, mas na própria percepção sobre si ou sobre o território periférico onde moram e estudam: “eu estou há três anos na universidade, aqui na UERJ, e sou levada sempre a pensar sobre a minha rua, a minha comunidade, a minha escola, a minha cidade”. Isso “mudou muito a minha percepção”, de acordo com uma estudante, “do que eu estou fazendo aqui e do que eu vou fazer depois de ter o curso de Pedagogia nas mãos”.

“Você realmente muda” com o acesso à universidade, me disse outra mestranda da UERJ de Caxias. A partir da experiência universitária “você é uma outra pessoa na forma de olhar [o território] e na forma de levar isso [adiante]”, nas interações cotidianas que se têm com outros moradores da Baixada Fluminense. “Eu aprendi a pensar. Nunca me ensinaram a pensar”. Essa frase, dita por uma estudante do quarto período de Pedagogia, marcou um professor da FEBF, que me contou durante a entrevista, e serve para entendermos o que significa a existência de instituições públicas de ensino superior na Baixada Fluminense. De acordo com ele, a estudante o disse que estudou a vida toda em uma escola particular na região e, quando ingressou na UERJ de Caxias, ela entendeu “o que é uma universidade pública”.

Frequentar o ensino superior público na periferia envolve não apenas “descobrir-se em todos os sentidos”, como me relatou um professor de Nilópolis, observando estudantes “que entram brancos e saem negros” ou “que saem com a sexualidade mais aberta”. Mas envolve também começar “a valorizar seu local de moradia, valorizar o território, a perceber com olhar crítico a questão da Baixada Fluminense”. Existe uma “grande transformação”, de acordo com o docente, em que os estudantes “passam a se colocar politicamente de uma forma mais crítica”. Em sua perspectiva, “esse é o grande crescimento que eles têm”: os estudantes “saem críticos, com os olhos mais desvendados”.

Um docente de Nova Iguaçu me relatou com orgulho uma percepção semelhante: “nossos alunos não são mais os mesmos: eles vão pra sala de aula, questionam, problematizam”. Os coletivos e movimentos estudantis têm tido um papel central na vigilância e organização de “reações” a comportamentos que venham reproduzir preconceitos de classe, raça, gênero e sexualidade, o que reverbera inclusive internamente nos *campi*. Me relataram, por exemplo, a exposição de cartazes com frases racistas e misóginas ditas por um professor durante as aulas.

As redes sociais funcionam como canal de divulgação dos casos ou de repercussão das denúncias, inclusive pela possibilidade de anonimato. Em situações que julguem mais graves, a exposição é feita no sentido de realmente constranger e publicizar uma fala preconceituosa, como ocorreu com uma professora que supostamente teria dito dentro da universidade que não consumiria um picolé no intervalo das aulas por conta da “água da Baixada”. Os estudantes não

“aceitam mais passivamente”, conforme me disse um docente, esse tipo de comentário a respeito da região.

A apropriação de certa consciência crítica a partir do acesso à universidade não vem sem um “peso”, me disse uma estudante de Caxias: “você se descobrir mulher negra tem um peso social, cultural, afetivo, tem um peso muito grande”. Isso porque “lidar com todas as descobertas, entender o que precisa para mudar” determinada realidade e “ver que os governantes não fazem porque não querem” gera uma angústia difícil de administrar. Afinal, “para quê ter o conhecimento se você não pode fazer nada? Se você não vai conseguir mudar o mundo?”, ela me perguntou. A mudança na “forma de ver o mundo e de olhar para as pessoas” provocada pelo acesso à universidade teve um impacto “estrutural” em sua vida, através do qual “eu me demoli e me reconstruí”.

As reflexões que eram suscitadas pelas leituras, pesquisas e pelos estudos ao longo da graduação eram “prazerosas”, de acordo com um pedagogo formado pela FEBF/UERJ. Mas “quando você começa a entender, você começa a questionar. Aí você não consegue mais olhar pra uma planta sem questionar!”, e tem algo de exaustivo nesse processo. Ao mesmo tempo em que é “despertado” um interesse em entender o mundo, essa “tomada de consciência” gera “muita indignação”, particularmente sobre a desigualdade e o racismo que atingem as periferias e a população negra no Brasil. Os estudantes “percebem que é um absurdo” aquilo que encontram “no seu entorno” e isso afeta a forma como compreendem as suas próprias vidas.

A consciência crítica desenvolvida ao longo da educação superior pode não apenas provocar um sentimento de inconformismo com injustiças e desigualdades sociais, mas também certo distanciamento de círculos familiares ou de maior intimidade do estudante, como amigos e vizinhos, que não acompanham as transformações decorrentes do contato com outras interpretações da realidade que a universidade oferece. Uma professora, que foi criada e mora na Baixada, chama atenção para “questões específicas do território” que dificultam essa interação social, como se o portão do *campus* delimitasse as arenas onde os estudantes “têm liberdade para se descobrir ou para mostrar o que são” e quando atravessam os muros da universidade “já não podem” agir com a mesma liberdade ou postura crítica.

Uma estudante me relatou dificuldades que encontrou para lidar com seu pai e seus irmãos quando se envolveu em um relacionamento amoroso com uma colega da universidade, assim como foram diversos os atritos com “os amigos de perto de casa”. A estudante fez uma autocrítica durante a entrevista e julgou como “intolerante” sua postura de excluir da rede social *Facebook* “um monte de gente da minha rua” que não dialogava com sua perspectiva, frente a um polêmico caso de violência sexual que ocorreu no Rio de Janeiro. Por terem percepções

“muito machistas” sobre o fato, ela “não conseguia” manter uma interação e rompeu virtualmente o debate, algo que se arrependeu depois: “com o tempo fui pensando ‘você não pode tratar as pessoas desse jeito, porque não é assim que você vai conseguir fazer com que elas enxerguem o que você enxerga, tem que ser devagar...’”.

A ideia de enxergar o que aqueles que estão fora do ambiente universitário não enxergam ou ter os “olhos desvendados”, como me disse um professor, remete a algo que os autores Conceição & Cunha (2010, p.100) também percebem quando analisam trajetórias de jovens das periferias urbanas brasileiras que ingressam em cursos de mestrado e doutorado. O contato com o modo de pensar da elite intelectual pode ser produtor de conflitos com o grupo social de origem, evidenciando a experiência de “transitar entre dois mundos” ao inserir-se em um universo cultural diferente, em muitos aspectos, do universo familiar desse estudante.

Ao mesmo tempo, essa mesma estudante que mencionei acima me relatou que a reaproximação com suas amigas do bairro provocou não apenas um “choque” de realidade, mas uma oportunidade de diálogo. Nesse sentido, o fato de ser universitária a reposicionou enquanto uma referência de alguém que pode ajudá-las a analisar suas realidades sociais: “agora elas me mandam mensagem perguntando as coisas, tipo ‘aconteceu isso, isso e isso: é machismo?’”. O incentivo à continuidade dos estudos das colegas também parte da universitária, que se tornou um exemplo: “eu estou na luta com uma que está estudando à distância, [...] eu fico perguntando e digo ‘qualquer coisa pode me procurar que eu te ajudo’. A gente vai fazendo o que dá para fazer”.

A intelectual bell hooks (2017, p.242) procura destacar a potência criativa dessa “capacidade de habitar dois mundos diferentes”, por possibilitar a invenção de “novas maneiras de cruzar as fronteiras”. Viver “na margem” e frequentar o “centro” permite que seja desenvolvido, de acordo com a autora, uma “forma particular de ver a realidade. Olhávamos tanto de fora para dentro, quanto de dentro para fora. Nós focávamos nossa atenção no centro e na margem. Compreendíamos ambos.”¹¹⁶ (HOOKS, 1984, p.ix, tradução nossa).

O que tenho observado com o material de pesquisa nas universidades brasileiras é que ao invés de sentirem-se pertencentes a ambos “mundos”, com frequência é produzida nos estudantes de grupos marginalizados uma sensação de não-lugar, de não pertencer a nenhum – que não é algo estático ou imutável, pelo contrário, mas pode fazer parte das experiências universitárias ao longo dos primeiros semestres. Um estudante negro da UFRJ explorou essa

¹¹⁶ Texto original em inglês: “we developed a particular way of seeing reality. We looked both from the outside in and from the inside out. We focused our attention on the center as well as on the margin. We understood both.” (HOOKS, 1984, p.ix).

dimensão durante um evento que assisti no *campus* da Praia Vermelha, na zona sul do Rio de Janeiro. Citando o livro “Pele negra, máscaras brancas” de Frantz Fanon (2008) para se referir ao ingresso à universidade pública, o estudante disse identificar-se na tensão que o autor expõe sobre retornar às Antilhas e não se reconhecer e ser reconhecido, da mesma forma como não possui um sentimento de pertencimento na Europa ou nos Estados Unidos, onde é constantemente alvo de racismo.

As ambivalências e contradições associadas ao acesso ao ensino superior são potencializadas quando consideramos as trajetórias de estudantes que pertencem aos estratos sociais mais distanciados em termos de práticas e hábitos do universo escolar ou intelectual. De todo modo, independente da origem de classe, existe certo movimento desestabilizador que é inerente a todo projeto educativo que se pretende emancipatório. O intelectual Boaventura de Sousa Santos (1996, p.17) escreve sobre como a “educação para o inconformismo” consiste em “recuperar a capacidade de espanto e de indignação” do sujeito que está tendo acesso a esse conhecimento.

Formar “subjetividades inconformistas e rebeldes” (Ibidem, p.17) deveria estar no cerne do desenvolvimento de uma “pedagogia do conflito”, na qual a sala de aula deve ser transformada em um campo de possibilidades de conhecimento e deve ser, ela própria, conflitual. Com esse propósito, estão em disputa não apenas ideias, mas também “emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis” (SOUSA SANTOS, 1996, p.18). Ao conversar com uma professora da UERJ de Caxias, ela comentou como observa que a universidade é “território de conflito” onde os estudantes “estão sendo o tempo inteiro tensionados pelos docentes”. A ideia, de acordo com ela, é que a sala de aula seja justamente um espaço de desestabilização que permitirá o desenvolvimento da reflexão crítica: “eu digo [aos estudantes] ‘olha, a minha pedagogia é a do mal-estar, se você não saiu incomodado é porque não deu certo... Se você saiu feliz, gostando de mim, se não está com raiva, então eu não trabalhei direito”.

Os conflitos estimulados pela abertura de mente provocada pelo acesso ao ensino superior atingem particularmente um público do corpo discente que foi apontado por diversos professores como catalisadores de tensionamentos: os estudantes “religiosos”, “protestantes”, “pentecostais” ou “evangélicos”, como me relataram. De acordo com docentes, “tem uma presença” mais conservadora nas instituições da Baixada Fluminense que “gera muito conflito: pelos discursos, pelos comentários, pela não participação em algumas coisas”. Haveria, de acordo com os relatos, uma dificuldade pedagógica de trabalhar o pensamento crítico, descolado de explicações da realidade pautadas pela crença religiosa, algo necessário para a

produção de conhecimento acadêmica. O próprio desempenho nos cursos acaba sendo justificado, em alguns casos, pela ideia de que “se tirou nota boa foi porque Deus quis, se não foi muito bem foi porque Deus não quis”. Não se trata, conforme me disse uma professora, de “mexer nesse lugar da fé, que cada um tem a sua”, mas de entender-se enquanto um “ser autônomo” e capaz de refletir criticamente sobre a realidade social.

A presença significativa de jovens universitários evangélicos nas salas de aula das periferias urbanas, como na Baixada Fluminense, demanda que sejam produzidas análises sobre as interações e experiências provocadas pela maior inserção religiosa no meio universitário brasileiro, algo fundamental para compreensão da expansão e inclusão social alavancada nos últimos anos que conformam essa “outra universidade”. Essa análise requer um fôlego, no entanto, que extrapola os limites desta tese. Gostaria de apontar, de todo modo, algumas questões que surgiram ao longo da pesquisa e que são importantes de serem consideradas, justamente porque compõem o recente e complexo cenário de transformações da educação superior pública.

Estudos acadêmicos produzidos no Brasil sobre trajetórias escolares vêm apontando, ao menos desde os anos 1990, como existe certa “afinidade eletiva” entre prática religiosa e ambição educacional (MARIZ; FERNANDES; BATISTA, 1998, p.335). A conexão entre os engajamentos religiosos e o prolongamento dos estudos nos meios populares não são, portanto, uma novidade. Práticas e hábitos associados ao ambiente religioso podem agir no fortalecimento de laços comunitários e na construção de redes de sociabilidade que contribuem aos processos de escolarização e letramento. Na Baixada Fluminense, como abordamos no capítulo 1, os movimentos eclesiais ligados principalmente à igreja católica estão no cerne da efervescência política da região ao longo dos anos 1980 e 1990, contribuindo diretamente nas mobilizações pelo direito à educação e na organização efetiva de movimentos pela educação popular.

As Dioceses que existem na Baixada, particularmente em Nova Iguaçu, são instituições que têm importante contribuição no trabalho de resgate da memória e cultura locais, inclusive pelo acervo documental que abrigam, além de fomentarem espaços de debate e organização política. Também já mencionamos a relevância da Baixada Fluminense para as religiões de matriz africana, sendo a região que concentra a maior quantidade de terreiros do estado do Rio de Janeiro. Porém, como sabemos, a correlação de forças no campo religioso brasileiro está em plena transformação.

Pesquisas recentes vêm apontando para “a forte ameaça evangélica à hegemonia católica na produção dos termos do debate sobre política, nação, sociedade civil e cultura no

Brasil” (MACHADO, 2018a, p.58). Essas disputas no meio religioso pela produção de significados e interpretações sobre a realidade social ajudam a explicar alguns dos tensionamentos que têm feito parte também do ambiente universitário, principalmente nas periferias urbanas. Na última década, temos acompanhado a publicação de diversos trabalhos que condensam importantes esforços analíticos sobre as articulações entre religião, juventude, espaço urbano e problemas públicos (como saúde e segurança), além das novas dinâmicas de atuação de forças religiosas em projetos políticos e midiáticos.

No Rio de Janeiro, destaco as produções de Regina Novaes (2012), Patricia Birman & Carly Machado (2012), que são particularmente interessantes para pensar os encontros entre religião e política nas periferias urbanas. A pesquisadora Carly Machado (2013; 2018a; 2018b) é professora do *campus* Seropédica da UFRRJ e tem sido uma referência importante para entender o protagonismo do campo evangélico na Baixada Fluminense e seus imbricamentos com diferentes esferas sociais, políticas e culturais, principalmente desde os anos 2010. Além de participantes ativas da política partidária eleitoral, as igrejas evangélicas têm tido um papel estratégico na construção do senso de comunidade e pertencimento à região, ocupando inclusive um espaço frente à precarização e ao enfraquecimento de outros equipamentos culturais. Os pontos de cultura religiosos são fundamentais na Baixada Fluminense e o campo evangélico tem sido um forte vocalizador da ideia de “Baixada como solução”.

Essa dimensão é relevante para entendermos os engajamentos religiosos juvenis que têm feito parte da vida universitária na Baixada. A construção da “Baixada como problema” no debate público, ou do “problema da Baixada” (FREIRE, 2016, p.31), remonta às décadas passadas e relaciona-se à ideia de um lugar marcado por uma série de desqualificações associadas, particularmente, à expansão do crime violento. Assim como é acionada a partir da construção do “problema da favela” (MACHADO DA SILVA, 2002), existe uma percepção social dominante sobre a juventude que habita favelas e periferias como aquela que pertence aos segmentos mais vulneráveis ao crime, configurando o que Lia de Mattos Rocha (2015, p.320) nomeia enquanto “problema da juventude”.

Frente a esse cenário, a partir de meados da década de 1980, o Brasil vivenciou o crescimento da atuação de organizações não-governamentais e instituições de terceiro setor que trabalhavam especificamente com a juventude pobre. Intensificou-se na cena pública um discurso atrelado à necessidade de estimular certo “protagonismo juvenil”, mediado por projetos sociais dessas organizações civis, como forma de fomentar o “empreendedorismo juvenil” e construir uma “cultura de paz” (SOUZA, 2009, p.3).

Essa articulação tinha como intenção trabalhar a favor de uma nova identificação dos espaços populares e seus moradores, buscando gerir os conflitos existentes nesses territórios ao oferecer cursos e oficinas que trabalhassem com os “jovens em situação de risco social” (ROCHA, 2015, p.324). Dessa forma, foram acionadas políticas e mobilizações pontuais capazes de produzir um deslocamento no qual o “jovem-problema”, entendido socialmente enquanto potencial criminoso, seria transformado em um “jovem-solução” (TOMMASI, 2014, p.291). Os projetos sociais de organizações do terceiro setor apresentavam-se como uma solução para a juventude de favelas e periferias e cumpriam uma função simbólica, e muitas vezes concreta, de afastar o “jovem de projeto” da criminalidade (ROCHA, 2015, p.329).

Como explorado por Souza (2009), existe uma percepção crítica de que o incentivo ao protagonismo juvenil mediado por projetos sociais implicaria a fabricação de um consenso pelo discurso sobre a “capacidade intrínseca ao jovem” de ser protagonista do desenvolvimento de sua comunidade, constringendo posicionamentos mais autônomos e transgressores. Trata-se, como aborda Rocha (2015, p.323), de “ser empreendedor, disciplinado para o mercado de trabalho e alguém que porte menos as características do morador de favela”. O discurso do “jovem de projeto” como solução aos problemas sociais ganhou força em um contexto de crise das ideologias de esquerda e desconfiança frente aos espaços políticos tradicionais (movimentos sociais, partidos, sindicatos), contribuindo para a ocultação de discursos que associassem as desigualdades das periferias às contradições de um sistema capitalista e racista.

O imaginário vinculado aos projetos sociais como “solução” para a juventude das classes populares não desapareceu, tampouco a crise que acompanha a atuação política mais tradicional, particularmente à esquerda. Mas fortaleceram-se nos últimos anos outros atores e instituições importantes que passaram a disputar de forma mais intensa o engajamento da juventude: como as universidades, os coletivos político-culturais e as igrejas evangélicas. O acesso a esses diferentes espaços não é excludente, pelo contrário, convive e soma-se a outros atores sociais no cotidiano das favelas e periferias brasileiras.

Pesquisas recentes têm se debruçado, por exemplo, sobre o crescimento do movimento estudantil religioso nas universidades latino-americanas, o que envolve entender a proliferação de um discurso no meio evangélico que concebe jovens fiéis como “agentes da transformação social”, por serem portadores de um “estilo de vida cristão” que se coloca como alternativa “rebelde” e “radical” ao comportamento “transgressor” associado aos setores juvenis não-crentes, como mostra a pesquisa de Mosqueira (2015) na Argentina.

No contexto brasileiro, a dissertação de Costa (2018) sobre jovens universitários evangélicos de Minas Gerais organizados na Aliança Bíblica Universitária do Brasil (ABUB)

aborda as crises, rupturas e ressignificações que estudantes religiosos do meio pentecostal enfrentam a partir da inserção no mundo universitário. Isso porque o contato com as redes de sociabilidade e visões de mundo oferecidas pelo acesso ao ensino superior podem desestabilizar crenças e interpretações da realidade social assentadas na perspectiva religiosa e construídas anteriormente pelo estudante.

É possível constatar, a partir da pesquisa realizada com os docentes e discentes na Baixada Fluminense que são interessados em pautar debates identitários sobre raça, gênero e sexualidade e abordam de forma crítica a marginalização da Baixada Fluminense, a existência de atritos na tentativa de diálogo com esse público estudantil que eles definem como “muito conservador”. Isso atinge inclusive as tentativas de incluir perspectivas pós-coloniais ao currículo, com maior diversidade nos referenciais bibliográficos. Docentes negros diferentes me afirmaram que, para a maioria dos universitários evangélicos com quem interagem, “África é subentendido à macumba” ou “a cultura de referência do negro é do diabo”. Isso, para um deles, “é uma tragédia” e gera “uma luta muito difícil” porque a universidade “tem como concorrência muita coisa”, inclusive a dimensão religiosa.

“A tensão está posta”, me disse um professor, porque “nos interessa saber como é que esse público amanhã vai estar formado atuando nas diferentes áreas, se ele tem a compreensão política de que as condições sociais não são dadas, não são resultado do surto divino, não são eternas”. O objetivo das pedagogias engajadas e críticas que esses professores da Baixada Fluminense tentam encaminhar em suas práticas é fazer com que os estudantes, majoritariamente negros, trabalhadores e moradores da região, entendam que as condições sociais a que eles estão submetidos “são fruto das relações políticas e sociais, são fruto das relações humanas”.

Atingir essa compreensão nem sempre é uma tarefa simples, dada a falta de interesse de parte do corpo discente evangélico nos discursos mais politizados e críticos. Pensando em estratégias para furar essa barreira de comunicação, uma professora me contou ter levado um palestrante convidado a uma de suas disciplinas: um homem negro que foi à universidade vestindo uma bata africana. Não despertou interesse dos estudantes: “as pessoas ficaram olhando o celular, não prestando atenção”. Foi quando a professora interrompeu a fala do colega para comentar o “trabalho precursor” que ele realiza na Baixada Fluminense, e divulgou à turma o fato de que ele também era “pastor em uma igreja aqui perto”.

De acordo com o relato da docente, os estudantes nesse momento mudaram de postura, se acomodaram nas cadeiras e ficaram olhando para frente. Ao longo do debate, as perguntas não abordaram o tema pelo qual ele foi convidado a falar, mas se restringiram à curiosidade de

saber “como ele conseguia dentro da igreja dele trabalhar isso, [a questão racial], como era possível na igreja dele”. A professora, que também é negra, me disse ter aproveitado a situação para falar aos discentes que a aula tinha sido “emblemática”, para eles observarem que o tratamento que haviam dado ao convidado no início da aula era também “o tratamento que vocês dão pra mim”. Na perspectiva dela, a estratégia pedagógica funcionou porque “gerou uma escuta, pelo menos”.

Evidente que não podemos considerar o universo religioso pentecostal como um campo homogêneo, harmônico e unívoco que se resume ao conservadorismo, mas que é também marcado por uma diversidade de correntes, condutas e posturas. Os grupos religiosos organizados no meio universitário são muitas vezes percebidos, inclusive, como aqueles que ocupam o polo mais progressista no espectro evangélico¹¹⁷. Nesse sentido, é importante ressaltar também as experiências de diálogo, e não apenas de conflito, que o acesso à universidade possibilita.

Docentes da UERJ de Caxias mencionaram durante entrevista que “a quantidade de senhoras evangélicas” no curso noturno de Pedagogia é “um fenômeno que impressiona”. São em sua maioria professoras, que dão aula em escola dominical ou na educação básica da Baixada, e procuram a FEBF porque desejam dar continuidade à formação superior. É importante destacar também a questão geracional: além de religiosas, as estudantes foram apontadas pelos professores como “senhoras”, o que indica uma faixa etária mais avançada e possivelmente resistente às formas como a juventude têm encaminhado suas relações com gênero e sexualidade. Ainda que o número de evangélicas impressione, as turmas são diversas. De acordo com professores, “todo mundo se dá bem, todo mundo conversa, participa da aula, troca. Então eu acho que essa troca enriquece todo mundo”. Essa percepção de boa convivência me foi confirmada por um estudante militante do movimento negro e LGBT+ com quem conversei.

Abordar pautas de movimentos identitários durante os cursos, ainda que provoque um “choque” aos mais conservadores, também é descrito pelos docentes como algo muito produtivo e que fomenta o debate. Estar em uma sala de aula diversa onde se elabora conhecimento crítico não só amplia a visão de mundo dos estudantes através de ideias e

¹¹⁷ O pastor e militante dos direitos humanos Henrique Vieira é uma das lideranças que explora em seus trabalhos a diversidade do campo evangélico e defende a “tradição cristã progressista”. Ver, por exemplo, entrevista publicada com Vieira no jornal Estadão, em julho de 2019: <<https://cultura.estadao.com.br/blogs/direto-da-fonte/pastor-critica-midia-evangelica-e-defende-tradicao-crista-progressista/>> (Acesso em 15/12/2019).

conceitos, mas também ajuda a humanizar relações e sujeitos que são discriminados por certos preceitos religiosos. É o caso por exemplo, citado por professores da FEBF, da convivência dessas “senhoras evangélicas” com um estudante de Pedagogia da instituição que, além de militante dos movimentos LGBTQ+ e sindical dos professores da educação básica de Caxias, é pastor. O pedagogo é conhecido na Baixada por sua performance de *drag queen* nos cultos, onde “ele ministra as cerimônias religiosas da igreja dele vestido de mulher”, o que só demonstra que “existem evangélicos com um outro olhar”¹¹⁸.

Percebe-se como as instituições de ensino superior público das periferias são espaços extremamente diversos e complexos, não sendo possível traçar um panorama harmônico e unívoco sobre as relações, pessoas e experiências que ali se desenvolvem. São arenas que demonstram a efervescência das transformações pelas quais a universidade pública brasileira tem atravessado, que tem afetado diretamente os sujeitos que passam por ela e as comunidades periféricas, rurais ou interiorizadas que as sediam. Falávamos sobre como interlocutores desta pesquisa percebem termos em curso uma “outra universidade”, mas esta não apenas é transformada, como também transforma sujeitos (e seus corpos) porque apresenta outras visões de mundo e possibilidades de interpretar e lidar com a realidade.

A ideia de apresentar “outro mundo” (ROCHA, 2015, p.322-323) à juventude é algo também observado por pesquisadores que se dedicam a entender os modos de operar dos projetos sociais desenvolvidos nas periferias e favelas brasileiras nas últimas duas décadas. Assim como os projetos sociais, o vínculo a espaços religiosos ou educacionais geralmente serve como “passaporte simbólico” (Ibidem, p.330) que ajuda a afastar os jovens das classes populares de estereótipos ou imagens de controle (COLLINS, 2016) que os associam à criminalidade, ociosidade e ao espaço da rua. Muitas vezes portar objetos físicos, como carteira de estudante, carteira de trabalho, livros, cordão com cruz, bíblia ou camiseta de projeto, confere materialidade à limpeza moral e ação disciplinarizadora que são atreladas socialmente à participação nesses projetos e espaços.

O acesso à universidade, no entanto, complexifica essa correlação: ainda que o *status* de estudante seja um contraponto aos estereótipos de “risco social” associados à juventude das periferias e favelas, o ensino superior não representa um espaço de aprendizado comportamental à favor da docilidade e pacificação, afastando o jovem de práticas rebeldes e

¹¹⁸ O trabalho do pedagogo e pastor Marcos Lord na Baixada Fluminense foi objeto de reportagens jornalísticas, como a publicada em maio de 2014 no jornal O Globo, disponível no link: <<https://oglobo.globo.com/rio/superando-preconceito-pastor-evangelico-tambem-drag-queen-12522426>> (Acesso em 15/12/2019).

contestadoras. Pelo contrário, é muitas vezes o exercício do pensamento crítico que promove práticas emancipadoras que afetam formas de pensar e se portar socialmente, inclusive esteticamente. De fato existe um distanciamento simbólico do estudante universitário das imagens associadas à criminalidade mas, ao mesmo tempo, o acesso ao ensino superior pode aproximar o jovem a práticas de militância, liberdade sexual e estilo de vida condenáveis moralmente e politicamente por grupos mais conservadores.

Não coincidentemente, Abraham Weintraub, Ministro da Educação do governo de Jair Bolsonaro desde abril de 2019, tem vinculado discursivamente as universidades públicas ao consumo e, inclusive, à produção de drogas ilícitas, sem provas judiciais¹¹⁹. Certamente esse é um tema que demanda reflexões mais aprofundadas, sendo urgente a consolidação de uma agenda de pesquisa que analise a intensificação das narrativas deslegitimadoras sobre as universidades públicas enquanto referenciais de produção científica e desenvolvimento social, associando-as diretamente à criminalidade (particularmente ao tráfico de drogas), justamente em um contexto de expansão do ensino superior, com maior inclusão social. O discurso de que o acesso a educação e cultura agiria como solução aos “riscos sociais” da juventude pobre e/ou negra parece perder a eficácia quando a “educação” e a “cultura” podem não servir à disciplinarização, à apatia política, ao controle social e aos interesses do mercado.

São sobre essas práticas críticas e engajadas no meio universitário que temos nos debruçado. Retomaremos, no capítulo a seguir, a forma como têm sido encaminhadas relações e ações compromissadas com a realidade social dos estudantes e da Baixada Fluminense no processo de formação superior das instituições públicas pesquisadas, observando não apenas como elas operam, mas o que produzem.

¹¹⁹ Fato amplamente noticiado pela mídia brasileira no fim do segundo semestre de 2019. Ver, por exemplo, a reportagem da Revista Exame: <<https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-repete-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/>> (Acesso em 15/12/2019).

4 PRODUZINDO SENTIDOS AO ENSINO SUPERIOR

Refletir sobre a sensação de pertencimento ao ensino superior, experienciada e referida pelos estudantes, e entender as estratégias articuladas para permanecer na graduação são fundamentais para que analisemos o acesso à universidade pública nas periferias do Brasil e os impactos da descentralização das instituições. “Aqui é o quintal da minha casa mesmo”, foi como uma historiadora formada pelo Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu descreveu a universidade federal durante entrevista. Além da proximidade física com sua residência na Baixada Fluminense, ela acompanhou enquanto estudante o processo de construção do *campus* e, atualmente enquanto funcionária técnica do Instituto, afirma conhecer “cada buraco, cada cantinho, cada funcionário; eu sei quem é o pessoal da portaria, eu sei quem é o pessoal da limpeza, os técnicos mais antigos, os técnicos mais novos”.

A ideia de sentir-se “em casa” é frequentemente relacionada ao direito de pertencer à universidade. Quando Grada Kilomba (2019, p.61) relata em seu livro “Memórias da Plantação” como foi desencorajada a inscrever-se no doutorado de uma prestigiada instituição na Alemanha, a autora menciona o fato de que uma das diretoras da universidade reforçou ao longo do processo seletivo que ela deveria considerar a possibilidade de pesquisar e escrever sua tese de doutorado “em casa”. De acordo com Kilomba, “a casa” a que ela se referia era invocada como “a margem”. Ao ser incentivada a permanecer “em casa”, era simultaneamente convidada a permanecer “fora” do centro, das estruturas universitárias alemãs, onde ela não pertenceria.

Por isso quando a estudante formada pela universidade federal de Nova Iguaçu refere-se ao *campus* como o quintal de sua casa, existe um simbolismo relevante de ser observado frente aos destinos socialmente esperados às classes populares no Brasil, historicamente afastados do ensino superior público. A historiadora vai além e menciona que, por conhecer tão bem o cotidiano da universidade, “todo mundo brinca que *eu vou ter um busto aqui no IM*, quando um dia eu for embora daqui”. Essa afirmação é particularmente representativa de algumas transformações pelas quais as universidades públicas brasileiras estão passando, pois sabemos como a construção de uma estátua ou de um busto no espaço público está associada à importância política, social ou cultural conferida a determinado indivíduo em uma comunidade, sendo objeto de disputas.

A imagem de construção de seu busto no *campus* me remeteu a reflexões elaboradas pelo filósofo Achille Mbembe (2015; 2016b) a respeito do Movimento Rhodes Deve Cair

(*Rhodes Must Fall*), um protesto organizado por estudantes universitários da Universidade da Cidade do Cabo, na África do Sul, que tinha por objetivo retirar uma estátua do colonizador britânico Cecil Rhodes do *campus*. No artigo “*Decolonizing University: New Directions*”, Mbembe (2016b) analisa como o movimento de derrubada da estátua de Rhodes é reflexo da intensificação, na última década, de um processo de descolonização de prédios e espaços públicos que ainda carregam marcas das políticas de segregação racial, mesmo duas décadas após o fim do *apartheid*. A demanda estudantil pela retirada dessa estátua existia desde os anos 1950, mas apenas foi concretizada em abril de 2015.

O filósofo reforça neste artigo (MBEMBE, 2016b), e na palestra “*Decolonizing Knowledge and the Question of the Archive*” (MBEMBE, 2015), que a democratização da educação superior não se limita ao acesso à instituição de ensino, mas inclui a experiência que se vivencia ao longo da permanência, por isso o processo de inclusão social deve acompanhar o rearranjo espacial de relações na universidade. A reabilitação e redefinição do espaço são condições necessárias para que estudantes e funcionários marginalizados sintam-se pertencentes ao ensino superior, reconhecendo-se como parte da instituição.

No caso da África do Sul, descolonizar a universidade e o conhecimento envolve romper com símbolos e narrativas pautados pela branquitude. Mais do que um ato simbólico de desmitologização de certas versões da História, derrubar a estátua de Rhodes seria um movimento necessário para amenizar experiências de dor, sofrimento e exclusão que a circulação pelo *campus* universitário pode evocar. Transformar as estátuas coloniais em ruínas é o que torna possível, para Mbembe (2015), que o projeto democrático de universidade e a construção de um futuro igualitário para todos não fracasse. É o que permite que os universitários negros tenham condições de afirmar “esta é a minha casa. Eu não sou um estranho aqui. Eu não tenho que me desculpar por estar aqui. Eu pertenço aqui.” (MBEMBE, 2015, n.p., tradução nossa)¹²⁰.

A nomeação de ruas, prédios, pontes e os marcos simbólicos de monumentos servem como registro das relações de poder existentes em uma sociedade. Não à toa na Universidade da Cidade do Cabo foi Cecil Rhodes, um de seus maiores financiadores, que teve seu corpo eternizado na estrutura de bronze que ocupava o centro do *campus* universitário. Por isso a importância política da retirada, no século XXI, dessa presença iconográfica colonizadora que tinha como função, de acordo com Mbembe (2015), normalizar estados particulares de

¹²⁰ Citação sem paginação, texto original em inglês: “*This is my home. I am not an outsider here. I do not have to beg or to apologize to be here. I belong here*” (MBEMBE, 2015).

humilhação baseados nos pressupostos da supremacia branca, de forma que outros símbolos e narrativas possam ganhar espaço.

Ainda que dito em tom jocoso, conceber a possibilidade de construir e fixar o busto de uma jovem mulher da Baixada Fluminense no *campus* de uma universidade pública é interessante para pensarmos sobre como, apesar das dificuldades, existe em curso no Brasil o fortalecimento da autoafirmação e ocupação de espaços de poder, como a academia, por grupos sociais marginalizados. Para isso tem sido necessário o encaminhamento de um “conjunto de práticas criativas” no ambiente universitário, conformando o que Mbembe (2015, n.p.) chama de “pedagogias da presença”. São ações que tornam impossível que estruturas oficiais ignorem os estudantes e funcionários subalternizados pelas hierarquias sociais. Não sendo mais possível, de acordo com o autor, “fingir que eles não estão ali, que não conseguem enxergá-los, que suas vozes não contam”¹²¹.

O reconhecimento de suas *presenças* na universidade, conferindo a possibilidade de sentirem-se “em casa”, confronta toda uma produção de *ausências* atrelada às periferias e aos sujeitos marginalizados, comumente associados às dimensões de faltas ou carências em geral. Esse reconhecimento requer a capacidade de transformar as *ausências* em *presenças*, o que a autora Nilma Nilo Gomes (2011, p.58) nomeou, inspirada por Boaventura de Sousa Santos, de “pedagogia das ausências”. Com sentido convergente ao explorado por Mbembe, Gomes (Ibidem, p.58) reforça que essas ações pedagógicas transformadoras são possíveis porque a educação é justamente o campo que permite a abertura para “novas racionalidades, reflexões e inquietações”, onde podemos “construir muitas entradas e saídas nas fronteiras que nos separam”.

Para a intelectual bell hooks (2017, p.245), as fronteiras podem ser transgredidas através de “estratégias pedagógicas que criam rupturas na ordem estabelecida”, de forma que permitam que “a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada”. Esse movimento de transgressão é necessário, inclusive, no processo de construção de uma “comunidade de aprendizado” no espaço educativo, um lugar de reconhecimento das diferenças através da ênfase na voz pessoal, onde todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmariam que “nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder” (Ibidem, p.46).

Durante entrevista com um professor da UERJ de Duque de Caxias, ele mencionou como na FEBF existe uma “característica de acolhimento” que marca a experiência nessa

¹²¹ Citação sem paginação, tradução nossa, original em inglês: “to pretend that they are not there; to pretend that they do not see them; or to pretend that their voice does not count.” (MBEMBE, 2015).

universidade. Talvez não necessariamente como uma característica institucional, verticalizada através das estruturas acadêmicas, mas “se a gente é professor daquele lugar, a gente também é instituição”, ele me disse. São as pessoas que ocupam a universidade que ajudam a compor determinada “identidade que faz aquela instituição”. Esse caráter acolhedor envolveria, de acordo com o professor, desenvolver pedagogicamente ao longo do processo de formação superior um “empoderamento de raça, de gênero, de entender que ali a gente vive uma pluriperiferia”.

Para isso seria necessário justamente reverter certa “conotação de ausência” vinculada às periferias e reforçar a existência de “uma *periferia de presença*: presença de cultura, presença de conhecimento, presença de possibilidades e presença de transformação, da capacidade de transformação”. O “empoderamento” pela “presença” descrito pelo docente envolve práticas diversas, como palavras de incentivo (“você são poderosos”) ou a efetiva construção de espaços em que os estudantes sintam-se acolhidos.

Esse reconhecimento, de uma periferia presente no meio universitário, tem sido reivindicado não apenas no ambiente da FEBF/UERJ. Quando assisti a um debate no *campus* Nova Iguaçu da UFRRJ, cujos palestrantes eram todos negros, uma estudante destacou como a mesa foi muito importante para ela se “sentir presente no ambiente acadêmico”. Não bastava estar na Baixada Fluminense, mas foi necessário encontrar sujeitos no auditório da universidade, em posição de destaque, com os quais ela conseguia se identificar.

Ocupar espaços acadêmicos e reivindicar o direito de pertencer a eles é possibilitar à comunidade negra e periférica outras escolhas, desmistificando a história única que até hoje perpassa a vida dessas pessoas. Essa reflexão foi elaborada por uma jovem universitária moradora da Baixada Fluminense, ao longo de um seminário no IFCS/UFRJ, no centro do Rio de Janeiro. Estar presente na academia, de acordo com a estudante, torna-se um espaço de disputa fundamental para emancipação do povo negro que ultrapassa os muros da universidade, extrapolando dimensões individuais atreladas à formação educacional. Por isso a necessidade de afirmar-se *presente* no ambiente acadêmico, o que é desafiador porque “as pessoas não querem que a gente esteja aqui”, completou um outro estudante negro que participava do evento.

O acesso ao ensino superior não garante a permanência, como amplamente abordado pela literatura, em pesquisas tais como de Silva (2001), Portes (2001), Honorato (2005), Zago (2006) e Almeida (2007), esforços analíticos pioneiros sobre os desafios que estudantes das classes populares ou contemplados por ações afirmativas encontram nas universidades brasileiras. As dificuldades objetivas experienciadas por alguns estudantes, de ordem financeira

e material, além de defasagem educacional, tempo de deslocamento entre casa-trabalho-estudo, condições de moradia, conciliação com trabalho e/ou maternidade e situações de violência (racial, urbana, doméstica) são fundamentais para análise de trajetórias escolares e permanência universitária (MORAIS, 2013, p.143).

Mas existem efeitos de ordem mais subjetiva ou simbólica, atrelados aos condicionantes objetivos, que impactam consideravelmente na construção do pertencimento à universidade. O acolhimento da diversidade requer que sejam transformados os modos tradicionais de construir relações na academia, algo necessário para que esses sujeitos sintam-se pertencentes a um espaço que, muitas vezes, se apresenta como inviável de permanecer, não havendo sentido em continuar os estudos.

Assim como cria separações, a existência de relações de poder no ambiente acadêmico também parece ter como efeito a produção de solidariedade entre os estudantes que se sentem marginalizados, assim como a produção de compromisso, por parte de alguns docentes, na construção de práticas pedagógicas que colaborem ao sentimento de pertencimento desses estudantes à universidade. Nas páginas que seguem deste capítulo, veremos alguns desses esforços encaminhados na formação universitária da Baixada Fluminense que contribuem para a produção de sentido ao ensino superior e, conseqüentemente, para a permanência universitária.

4.1 Pertencimento e Permanência

Estudar em uma universidade pública é comumente entendido por estudantes oriundos das classes populares como algo que “não é para eles”, “impossível”, “coisa de outro mundo”, como mostra o artigo de Piotto (2010, p.4) sobre egressos de escolas públicas na Universidade de São Paulo (USP). Essa percepção não é restrita às universidades “centrais” ou de maior prestígio acadêmico e tem efeitos objetivos nos dados sobre permanência no ensino superior. Resultados da pesquisa realizada pela ANDIFES (2019, p.179) com estudantes das IFES brasileiras apontam que mais da metade dos discentes (52,8%) já pensou em abandonar o curso superior, indicando como principais razões as dificuldades financeiras (32,8%), o nível de exigência acadêmico (29,7%) e as dificuldades para conciliar os estudos e o trabalho (23,6%).

Sentir-se autorizado a permanecer nas universidades públicas do Brasil, particularmente quando se é um sujeito que historicamente foi excluído desse espaço, é algo que extrapola

desejos ou intenções do indivíduo e demanda a articulação de diferentes ações e atores, principalmente dos coletivos estudantis, do engajamento de professores e do acolhimento institucional.

Ainda tem aquela coisa que a universidade pública, federal ou estadual, não é para pobre. A gente ainda tem a pecha de que a universidade não é para algumas pessoas. Então uma das coisas que a gente também discute é por que é que algumas pessoas têm esse sentimento. É óbvio, muita gente aqui tem: *o sentimento de que não é pra eles, entram aqui pedindo licença, sem querer incomodar*. O que é triste. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Essa constatação, elaborada por um professor do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ em Nova Iguaçu, é também percebida por professores com quem conversei da FEBF/UERJ em Caxias e do IFRJ de Nilópolis: “é uma juventude em que a imensa maioria tem muita dúvida se devia estar aqui. A gente tem que convencer esses alunos, tem que beliscar: ‘você passou no vestibular’”, me disse uma professora. Considerar que se trata de uma “pegadinha”, como se os estudantes estivessem “procurando a câmera” de um programa televisivo, sendo expostos ao constrangimento, como descreveu a docente, diz muito sobre os desafios de construir um sentimento de pertencimento ao ambiente universitário. Isso é intensificado à medida que se dá continuidade à formação acadêmica, como me relatou um professor que atua no curso de mestrado da UERJ de Caxias:

O primeiro momento em que eles chegam na universidade é um misto de surpresa e de deslumbramento. É surpresa porque eles chegaram até ali. *Eles não se sentem merecedores, porque acham que a universidade pública não é para eles*. Mas quando eles entram, a gente ouve muito isso, dos alunos que são da Baixada mesmo, que dizem ‘eu nunca imaginei fazer mestrado numa universidade pública; eu vim e fiz graduação, o pessoal não acreditava, eu sou a primeira da família’. Então tem muito disso, eles são os primeiros da família que acabam a graduação e chegam a um mestrado. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Acessar a universidade e perceber a dificuldade de habitar aquele espaço, pelo modo de funcionamento da instituição e de produção do conhecimento, pode justamente expulsar o corpo discente que se sente “fora do lugar”. Geralmente isso é motivado pela percepção de haver um descompasso entre as experiências e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida com as práticas esperadas de um estudante universitário. Sobre essa questão temos alguns relatos interessantes de intelectuais bem estabelecidos na academia que compartilham suas percepções sobre o tema.

Em palestra proferida no fim da década de 1980 na UNESP, Florestan Fernandes (1987, p.314) menciona que ele e Antonio Candido referiam-se à sua geração de estudantes universitários como “geração *between*, porque nós nos colocávamos como os intermediários entre os franceses, os italianos, os alemães, etc. que vieram aqui implantar a civilização através da universidade”, disse o professor de modo irônico. Dando um recado aos jovens estudantes

que lotavam o auditório, Fernandes menciona que eles não sabem o que é ter “aulas com professores franceses que desanimavam o estudante, porque o estudante ficava pensando: se é para conseguir tanto saber, eu não vou ter tempo, é melhor desistir já”. De forma semelhante, bell hooks menciona algo que observa nas salas de aula americanas na década de 1990:

Vi muitos alunos cujas origens de classe são ‘indesejáveis’ tornando-se incapazes de terminar os estudos porque as contradições entre o comportamento necessário para ‘dar certo’ na academia e o comportamento com que se sentem à vontade em casa, com a família e os amigos, são simplesmente grandes demais. (HOOKS, 2017, p.242).

“A universidade, quando a gente chega, parece que quer te colocar pra fora”, disse um produtor cultural, morador de Nova Iguaçu, em um evento no Instituto Multidisciplinar. Referência para pensarmos a reprodução de desigualdades nos meios educacionais, Pierre Bourdieu analisaria essa sensação de não-pertencimento à universidade como uma evidência da distinção entre o *habitus* dos estudantes de classes populares e o *habitus* elitizado, considerado o adequado ao campo acadêmico¹²². Isso porque existem “mecanismos extremamente complexos pelos quais a instituição escolar contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e, assim, a estrutura do espaço social” (BOURDIEU, 2010, p.35), fazendo com que os estudantes que não são habituados às práticas culturais do mundo intelectual sintam-se incapazes de pertencer àquele espaço.

Nesse sentido, as instituições educacionais funcionariam como um “modo de reprodução” das clivagens de poder existentes na estrutura social, o que pode explicar a sensação de não-pertencimento daqueles que acessam a universidade, mas não fazem parte dos “herdeiros” de privilégios culturais (Ibidem, p.39). A pesquisa de Miranda & Silva (2015, p.633) sobre universitários negros de uma instituição federal do Rio de Janeiro, localizada numa área nobre da capital, mostra como essas dimensões da desigualdade no meio acadêmico são evidenciadas por marcadores não apenas de classe, mas também raciais: “para os/as estudantes o cotidiano universitário é incompatível com a sua realidade”, algo que é intensificado pela percepção de certo “olhar discriminatório” por parte de alguns discentes e docentes.

De acordo com as autoras (MIRANDA; SILVA, p.629), o estranhamento e a sensação de incômodo revelados nos olhares de julgamento explicitam como os estudantes negros, por

¹²² O conceito de *habitus* nos interessa por ser definido por Pierre Bourdieu (2011a) como um princípio que embasa as estratégias e ações dos atores, realizando uma mediação entre estruturas e práticas, entre o sistema de regularidades objetivas e o sistema de condutas que contribui para a reprodução de relações de poder. Ao longo de sua obra, a noção de *habitus* foi sendo refinada enquanto instrumento conceitual e passou a admitir a possibilidade de o sujeito incorporar atitudes apreendidas em outros campos, não se restringindo apenas às condições objetivas que o constituíram. A expressão não é original de Bourdieu, tendo sido utilizada inclusive por Durkheim a respeito de um “estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável” (SETTON, 2002, p.61).

exemplo, “não fazem parte da corporeidade vigente ou da estética aceitável”, tendo como função manter as hierarquias de poder na academia. Dados da pesquisa mostram como as dificuldades associadas à permanência universitária apontadas pelos discentes incluem a falta de diálogo entre docentes-discentes; o sentimento de não merecimento de estar no espaço universitário; a dificuldade com a escrita acadêmica; e o sentimento de não pertencimento por ser oriundo das camadas populares.

“A burguesia não quer que o povo negro seja lembrado, mas nós estamos aqui”, dizia um dos grafites à giz que preenchiam as paredes acinzentadas da UERJ de Caxias em 2017. As pilastras, típicas de um CIEP, eram ocupadas por frases como “cota não é privilégio” e “tem preto na academia”. O fato de serem *campi* majoritariamente negros não isenta as instituições da Baixada Fluminense de serem colonizadas por práticas racistas. Mas por ser uma região de composição populacional majoritariamente negra, esse debate não só está presente, como ganha complexidade. Durante uma conversa que tive com uma professora negra do IM/UFRRJ, estávamos comentando sobre as iniciativas de diálogo da universidade com outras instituições e projetos da região. Foi quando ela mencionou a visita ao *campus* Nova Iguaçu de um representante do órgão de ações socioeducativas de Belford Roxo, também na Baixada, para jovens em conflito com a lei. No início da conversa, o representante da instituição interpelou os estudantes presentes perguntando se algum deles já havia passado pelo sistema socioeducativo. Na visão da professora, essa abordagem que foi feita aos estudantes, todos negros, rompeu com uma possibilidade de diálogo com a instituição.

Esse caso é interessante para pensarmos sobre o constante reposicionamento social que jovens negros sofrem quando acessam a universidade. Vivemos a racista e dramática realidade na qual a inclusão social em espaços de poder (no âmbito educacional, político ou profissional) não significa a blindagem e proteção à violência estrutural que acomete a população negra no Brasil: vide a execução de Marielle Franco, em março de 2018, que possuía o título de mestrado em Administração pela Universidade Federal Fluminense e foi a quinta vereadora mais votada da cidade do Rio de Janeiro, ainda exercendo seu mandato. Da mesma forma, ser estudiosa, ter um boletim impecável, realizar o curso de inglês e frequentar as aulas de balé também não foram suficientes para proteger Ágatha Félix, assassinada em setembro de 2019 no Complexo do Alemão, como bem destacou Flávia Oliveira em artigo publicado no jornal O Globo¹²³.

São muitos, infelizmente, os exemplos que podemos dar nesse sentido. A angustiante sensação de que o “bem-viver” através da inclusão social é uma utopia pode ser desconstruída

¹²³ Refiro-me ao texto “Com Ágatha foi-se a utopia da inclusão”, de Flávia Oliveira, publicado no jornal O Globo em 27 de setembro de 2019.

à medida que espaços, como a universidade, não só acolham, mas permitam a construção do sentimento de pertencimento aos estudantes trabalhadores e/ou negros. Para isso não basta a recepção através de vagas reservadas ou a descentralização das instituições, mas são necessárias transformações na estrutura universitária e nos processos pedagógicos que permitam essa vivência.

Os “índices concretos do acessível e do inacessível, do ‘é para nós’ e do ‘não é para nós’” são determinantes para as condutas que os agentes vão encaminhar, de acordo com Pierre Bourdieu (2011a, p.106). A fronteira que separa o que é possível ou impossível para determinado indivíduo seria para o autor “tão fundamental e tão fundamentalmente reconhecida quanto a que separa o sagrado do profano”. É justamente a percepção de que “a academia não é pensada para aluno pobre, preto, da periferia”, como me disse uma estudante da FEBF/UERJ, que pode fundamentar certas “desesperanças subjetivas”, como coloca Bourdieu, fazendo com que o/a estudante não veja sentido em continuar seus estudos. Isso porque o poder universitário consiste “na capacidade de agir sobre as esperanças” delimitando, dessa forma, “o universo dos concorrentes possíveis” (BOURDIEU, 2011b, p.123).

Embora haja uma tendência à reprodução das estruturas de poder, através inclusive do comportamento dos agentes que interiorizam as estruturas objetivas e conduzem suas decisões frente às condições de sucesso ou fracasso, de adequação ou inadequação ao campo que se pretende acessar, Bourdieu (Ibidem, p.171) também assume que “a estrutura do campo universitário é apenas o estado, num dado momento do tempo, da relação de forças entre os agentes”. Isso é interessante porque estamos analisando um contexto de transformações do campo universitário no Brasil, quando têm acessado de forma mais significativa professores e principalmente estudantes diversos em termos culturais, sociais e identitários.

O que a pesquisa nas instituições públicas da Baixada Fluminense tem nos mostrado é que, além de existirem esforços de adequação de práticas e modos de ser ao que é tradicionalmente esperado pelo campo acadêmico, têm sido construídas estratégias de afirmação de outras formas de existir na universidade. Ao contestarem a suposta necessidade de distanciarem-se de identidades culturais, sociais ou corporais, desestabiliza-se a forma como historicamente o campo acadêmico tem sido estruturado, e é justamente pela visibilização e enunciação dessas dimensões subjetivas que tem se tornado possível construir alguns dos vínculos produtores de sentidos positivos à permanência universitária de sujeitos marginalizados. Reconhecer as transformações no perfil estudantil e intervir pelo acolhimento da diferença tem sido uma preocupação do corpo docente na Baixada Fluminense que encaminha suas práticas pedagógicas de modo engajado à realidade local:

Quando eu vim pra cá tinha muitos alunos que não conseguiam acompanhar, não conseguiam se expressar, não conseguiam falar, não conseguiam estar no mundo. Achavam que não era o lugar deles, estar aqui. Teve um dia que eu perguntei ‘o que é que ficou pra vocês do texto?’, e um aluno chegou pra mim e disse ‘professora, sabe o que ficou pra mim? Que eu preciso aprender a ler’. [...] Eu pensei: ‘eu que tenho que aprender a lidar com isso’. (Docente do CNIL/IFRJ, situação de entrevista).

As condições objetivas do estudante trabalhador, como é o caso de muitos universitários na Baixada, produzem impactos diretos na vivência universitária e na construção do pertencimento ao espaço acadêmico: “eu acho que eles têm menos essa coisa da ocupação do espaço”. Isso porque, outro docente me relatou, o estudante da noite “não fica tanto na faculdade, a não ser para atividades de sala de aula. Você não tem essa coisa de vivência, de projeto de extensão, de o cara estar lá de tarde, tendo debate”. Uma estudante me confirmou que a maioria dos eventos acadêmicos é realizada nos turnos matutino e vespertino, tornando-se um problema aos discentes que precisam frequentá-los para completar a carga horária dos cursos:

Quando é uma coisa feita pelos alunos, pela galera mais organizada, a gente tenta pensar o turno noturno também. Mas geralmente quando é o evento organizado por um professor, ele não pensa nisso: é de manhã. Quem trabalha o dia todo não tem condição de estar lá. (Discente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

Essa realidade impacta não apenas na experiência que o estudante conseguirá vivenciar no ambiente universitário, mas na própria estrutura e organização dos cursos de graduação. Um professor que trabalha na UERJ de Caxias me relatou que a carga horária do curso noturno acaba sendo menor do que no turno da manhã: “não tem como, porque a maioria trabalha no Rio de Janeiro, então tem que pegar um trânsito e chega 19h30, 20h da noite. A gente começa 18h30 e não dá, é muito difícil alguém chegar esse horário”. E os estudantes também saem mais cedo do que o horário estipulado na grade do cursos, que iriam até 22h40: “nunca vai até 22h ou 22h30 porque tem problemas de transporte e da violência. Então a gente está vivendo uma reforma agora, em que jogaram para nove semestres o turno noturno, pra tentar compensar”¹²⁴.

“O aluno que mora na Baixada – e não é só o aluno que mora na Baixada, é o trabalhador de forma geral – ele tem limitações que outros alunos não vão ter”, me afirmou um professor que mora na Baixada Fluminense e compartilha a experiência de ter sido um estudante trabalhador. Dentre os estudantes com quem conversei, todos conciliaram os estudos com o trabalho em algum momento da trajetória educacional. As ocupações são as mais diversas: atendente de farmácia, funcionária em loja de aluguel de carros, atendente de rede de *fast food*, recepcionista de hotel, trabalhadora de fábrica de *lingerie*, empregada doméstica, além da

¹²⁴ Atualmente os cursos noturnos e diurnos tiveram suas cargas horárias equiparadas e o último tempo do noturno foi eliminado da grade da UERJ.

atuação docente em escolas básicas e cursos pré-vestibulares. São “muitos alunos com muitas dificuldades financeiras, muitos mesmo”, me disse uma professora.

Um estudante me relatou que a universidade “sempre foi algo muito distante”. De acordo com ele, continuar a formação educacional após o ensino médio não era, efetivamente, “uma possibilidade de vida”. O fato de ter trabalhado por quase um ano em uma rede de *fast food* fez ele perceber que “aquele não era o meu lugar”, sendo uma motivação para “voltar a estudar” e procurar um curso preparatório para o vestibular. O “pontapé para pensar em voltar a estudar” também foi, para outra estudante com quem conversei, a experiência de trabalho por cinco anos em uma fábrica de *lingerie*. Incentivada por suas colegas de trabalho, a estudante retornou de um afastamento por tendinite já conciliando o serviço com o pré-vestibular, que era aos sábados, de 8h às 17h.

Ruth Cardoso e Helena Sampaio (2011, p.489) discutem a experiência contraditória do estudante trabalhador no artigo “Estudantes universitários e o trabalho”, publicado em 1994. Citando a pesquisa de Ophelina Rabello (1973), publicada no livro “Universidade e Trabalho: perspectivas”, as autoras questionam “se estudar e trabalhar traduziriam antinomias insuperáveis ou complementar-se-iam, criando até exigências e reciprocidades altamente vantajosas?”. Na pesquisa de mestrado que realizei sobre trajetórias de estudantes de origem popular às universidades federais (MORAIS, 2013, p.141), verifiquei como o ambiente de trabalho, junto com os ambientes escolar e familiar, é um dos espaços mais frequentados no cotidiano dos estudantes, por isso as relações sociais ali firmadas têm um inevitável impacto na estruturação de redes de incentivo e auxílio na empreitada à universidade.

Seria leviano descrever o trabalho realizado por esses estudantes como algo “desejável” (CARDOSO; SAMPAIO, 2011, p.490), no sentido de que não é resultado de um esforço para integrar conhecimento e ação, teoria e prática, como a experiência vivenciada por estudantes de estratos sociais mais altos, em que o trabalho realizado ao longo da universidade geralmente configura-se como uma opção vantajosa para suas escolhas profissionais. De todo modo, mesmo que se resuma a uma forma de sustento, ou ainda como um imperativo de sobrevivência, o trabalho muitas vezes contribui com as experiências de sucesso escolar por permitir financeiramente a continuidade dos estudos e por poder constituir, em alguns casos, uma rede que motiva e apoia o estudante.

Reconhecer dimensões favoráveis à continuidade dos estudos atreladas ao trabalho não significa negar o esforço brutal pelo qual os estudantes de origem popular passam. A conciliação do tempo entre estudo e trabalho, principalmente este não sendo relacionado aos interesses pessoais do estudante, é um dos mecanismos mais perversos de exclusão deste grupo

social do sistema educacional. Mas é importante complexificarmos a reflexão sobre o que o ambiente do trabalho pode proporcionar além do cansaço, inclusive pela via da “falta”, da compreensão de que aquele tipo de trabalho não é o que se deseja ter pelo resto da vida. Sendo um motivador, principalmente aos mais jovens, para retomar os estudos.

A rotina de conciliação entre a formação educacional e o trabalho não é interrompida com o acesso à universidade, pelo contrário, impactando na forma como os universitários trabalhadores vivenciam a experiência acadêmica: “a maioria dos alunos são trabalhadores, chegam aqui cansados. Então se não for aula, se for um congresso, uma palestra, eles vão pra casa”, me disse um professor do IM/UFRRJ. Os cursos noturnos das três instituições pesquisadas são os que registram majoritariamente esse perfil estudantil: “como aqui eu trabalho na graduação à noite, as pessoas vêm moídas do trabalho, quando conseguem assistir aula. O pessoal que estuda de manhã tem outra vida: participa dos eventos, pode participar dos grupos de pesquisa”. Outro docente da FEBF/UERJ me relatou algo semelhante: “o aluno da noite a gente vê que não fica tanto na faculdade, a não ser para atividades de sala de aula. Você não tem essa coisa de vivência, de projeto de extensão, de o cara estar lá de tarde, tendo debate”.

Quando perguntei a uma professora se fazia diferença estar em uma universidade federal na *Baixada Fluminense*, ela me respondeu que justamente “estar à noite faz uma diferença brutal. Porque a gente tem uma enorme quantidade de alunos trabalhadores – isso pro bem e pro mal”. Para o bem, de acordo com a docente, incluiria “o nível de comprometimento, o desejo de ascender socialmente, enfim, a maturidade”. No turno da noite são estudantes mais velhos e trabalhadores, como me reforçou um professor da UERJ de Caxias, “com uma percepção diferenciada da formação deles, da importância da formação deles, do reconhecimento de estarem ali em uma universidade pública”.

O lado negativo desse perfil discente estaria relacionado a “dificuldade de participar de grupos de pesquisa, tempo de estudo, tempo de leitura dos textos que a gente quer trabalhar”. O estudante do turno matutino, diferentemente, “é mais aquele aluno que tem uma família por trás sustentando, segurando para ele ir adiante. O aluno da noite é a família que segura os outros”. Um relato muito similar ao da professora do IM/UFRRJ foi feito por outro professor da FEBF/UERJ:

Mesmo dentro da Baixada, os alunos do diurno não têm as mesmas limitações do aluno do noturno. Pelo perfil você vê: tenho 11 alunas na minha turma da manhã, todas elas têm entre 19 e 21 anos, estão no quarto período. Agora no curso da noite tinha 60 [alunos] na eletiva que eu dei agora de Baixada Fluminense e você tem de tudo: desde 20 anos até... E o perfil racial muda também. O trabalhador está mais à noite, o aluno que tem mais condições de leitura, de tempo, é o aluno da manhã. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

A existência de uma certa “consciência” por parte dos professores engajados, como me disse uma docente, de que se trabalha com “formação de professores da escola pública que vão atuar na Baixada Fluminense” demanda sensibilidade política e é fundamental para adequar a estrutura dos cursos e disciplinas à realidade local, o que envolve conhecer e agir de acordo com as condições de presença do estudante trabalhador. “Tem gente que trabalha, diz que estuda e o patrão diz ‘ah então você não serve pra trabalhar porque você vai querer sair cedo’”, reconhece um professor. Então como estratégia para não perder o emprego, o estudante que trabalha “fica quieto e não sai mais cedo, sai 17h do Rio de Janeiro e chega aqui que horas, com esse trânsito? Às 20h! Aí você faz o quê? Reprova? Como é que faz?”. O professor chama a atenção para uma realidade que demanda, portanto, a flexibilidade da universidade frente a um mundo inflexível, a adequação das práticas pedagógicas e da estrutura universitária que hoje acolhe, há que se reconhecer, um corpo discente “completamente exausto”.

Ainda que as instituições pesquisadas estejam localizadas em uma periferia urbana e isso amenize algumas dificuldades da experiência universitária, percebemos que existe certo modo de operar acadêmico que é reproduzido onde quer que se esteja. Isso é apontado por muitos de meus interlocutores da Baixada Fluminense como um problema, pois não são levadas em consideração as condições objetivas de vida dos estudantes, as particularidades do entorno, além de dimensões raciais, de gênero e sexualidade que impactam na experiência universitária:

As resistências estão colocadas: na estrutura, de um lado, que é uma estrutura de racismo institucional, e está colocada na postura desses nossos colegas, que resistem a essas inovações, resistem a entender melhor, a compreender politicamente o que significa toda essa luta, todos esses mecanismos de promoção de igualdade racial, com as ações afirmativas. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Durante as entrevistas realizadas com professores e estudantes da Baixada Fluminense, foram evidenciadas tensões existentes entre os docentes que encaminham suas práticas pedagógicas de forma engajada com as demandas estudantis e a realidade local e aqueles que atuam, de acordo com eles, de forma descompromissada ao longo da formação universitária desses sujeitos. Um dos professores da UERJ de Caxias nomeou essa falta de preocupação com as especificidades locais como uma postura de “olhar muito pro seu umbigo”, que poderia ser justificada pelo fato de que uma “parcela alta dos professores da Baixada Fluminense não são da Baixada Fluminense”. A priori não morar na região não seria um problema, mas torna-se à medida em que estes “não têm nem querem ter nenhuma relação com a Baixada Fluminense. As pessoas vêm com seus carros pela Washington Luís, vêm para a FEBF e vão embora”.

A “incompreensão do professor com relação ao aluno que mora na Baixada” pode ser exemplificada pela inflexibilidade em relação ao horário das aulas. O professor lembrou de um

caso, que chegou até ele através do relato de uma estudante, de que havia um professor que registrava a presença pontualmente às 19h, horário de início da disciplina. A estudante procurou o professor para justificar seu atraso: “professor, eu venho do trabalho, pego ônibus e trem, chego aqui às 19h20. Eu não consigo chegar aqui às 19h”, e ele falou ‘problema, eu faço a chamada às 19h’ – e ela foi reprovada por falta. Entendeu? Isso é uma estupidez!”, ele me contou revoltado. Na perspectiva do docente, “você vai dar aula para um aluno trabalhador, não dá pra você querer fazer chamada às 19h”. Em seguida, ele se lembrou de outro caso referente ao horário de conclusão das aulas:

Tinha uma professora que dizia ‘eu vou dar aula até às 22h30 e acabou! E quem sair tá reprovado!’. E quando a aula acabava às 22h40, diziam que a professora ligava pro táxi, entrava no táxi e ia embora, e eles iam pro ponto de ônibus, sem ônibus. Tem um equilíbrio que você enquanto professor tem que ter. (Docente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

No conflito mais direto com os docentes que não adequam suas práticas pedagógicas à realidade dos estudantes, os discentes criticam *online*: “a professora fala que eu tenho que chegar às 19h, mas ela vem de carro da zona sul, ela não sabe o que é pegar ônibus”. Uma crítica similar é explicitada na dissertação de Renan Arjona de Souza (2016, p.105), sobre o significado social do Instituto Multidisciplinar para a Baixada, quando um dos licenciandos entrevistados em sua pesquisa afirma que existem muitos professores que se recusam a enxergar que “alunos moradores da Baixada e estudantes do IM são diferentes dos alunos que moram e estudam no centro do Rio”.

De acordo com o estudante, negar essa “realidade completamente diferente” é afirmar uma “pedagogia umbiguista” que desconsidera as demandas e especificidades locais. Essa postura dificultaria o processo de atuação do estudante no seu próprio território, “contribuindo para essa percepção enfadonha, que determinados alunos criam, da Universidade como uma grande bolha do conhecimento elitizado em frente ao caos [da Baixada]!”. Não são todos os professores do IM/UFRRJ que agem dessa forma, “mas a maioria é assim”, conclui o entrevistado (Ibidem, p.105).

“A gente tem professores aqui que se recusam a dar aula à noite. Professores muito bons, que se recusam a dar aula à noite”, me relatou inconformada uma estudante da FEBF/UERJ de Caxias. Essa postura é apontada pela discente como um grande dificultador da formação acadêmica, uma incompreensão frente à realidade do corpo discente que precisa trabalhar, “que precisa ajudar em casa, que é um público diferente: a grande maioria aqui não é sustentada pelo pai e pela mãe. Tem que trabalhar, tem que ajudar a família, ou já tem a sua própria família”. Os docentes que dizem ao estudante “que se a faculdade fosse importante, ele fazia de manhã”

são também os que “não pensam” na questão da mobilidade: “no engarrafamento, no trem que atrasa... Não é possível comparar um estudante que mora em Nova Iguaçu e tem que pegar um trem até o Maracanã para depois voltar a Caxias, com um professor que sai de carro da zona sul no contrafluxo”.

Ainda que a referência de morar na zona sul do Rio de Janeiro seja frequentemente acionada, meus interlocutores de pesquisa reconhecem de forma unânime que estar nas periferias ou ser da Baixada Fluminense não são pressupostos naturais para o engajamento. Ser nascido e criado na região pode favorecer determinados vínculos subjetivos e políticos, mas alguns de meus entrevistados que são da região afirmam que “também pode acontecer de ter colega da Baixada que não se engaja”.

O contrário também ocorre: professores que são “de fora” da Baixada e realizam um trabalho pedagógico comprometido com a realidade do local e dos estudantes. Aqueles que são moradores da Baixada reconhecem essa atuação: “eu tenho colegas recém-concursados que parecem ser mais da Baixada do que eu”, me disse um deles; outra reforçou que “tem professor que vem de muito longe, que não tem carro, mora na Zona Sul e é o último a sair de noite. Tem compromisso. Não é necessariamente por ser da Baixada que vai ser comprometido”.

De acordo com um professor que tem uma origem popular e também precisou conciliar os estudos com o trabalho, mas não é da Baixada Fluminense, sua experiência de vida ajuda a ter uma sensibilidade política frente às situações de desigualdade vivenciadas pelos estudantes, mas também reconhece que “tem pessoas que nunca passaram por nada disso e conseguem ser pessoas sensíveis”. Esse grupo, de acordo com o professor, é minoritário. A maioria teria o perfil a seguir:

Um professor que [na juventude] dormia bem pra caramba, o máximo que pegou foi o metrô de casa até o centro da cidade, que tinha ar condicionado em casa, cafézinho com leite, pão e iogurte, suquinho de maçã, sucrilhos; que ia pra aula de manhã, depois almoçava e ia pra biblioteca... Aí chega e pergunta [surpreso] ‘como vocês não leram o texto??’. A pessoa dormiu até umas quatro da manhã, pegou o trem lotado, leu no trem todo torto, troncho, chega [no trabalho] e tem que lidar com um patrão o dia inteiro, pega o trem e volta, lê mais umas duas páginas do texto pra falar alguma coisa pro professor... (Docente, situação de entrevista).

Esse comportamento alheio e descomprometido de parte do corpo docente com a realidade à sua volta denotaria, para alguns de meus interlocutores, uma falta de interesse em acolher demandas que estudantes das classes populares, negros, LGBT+ têm explicitado ao longo da formação universitária – desde interesses de pesquisa marginalizados academicamente às formas de encaminhar práticas pedagógicas, considerando as experiências desses grupos: “esses novos atores sociais que estão aqui dentro estão demandando outras coisas que essas pessoas não têm pra dar. Não têm e não querem, ponto”, me disse uma professora da federal de

Nova Iguaçu. Outro professor do Instituto Multidisciplinar compartilhou essa mesma percepção durante a entrevista e chegou a ironizar esse perfil docente afirmando que “tem uns professores D.E. que são Difíceis de Encontrar”, em referência ao regime de Dedicção Exclusiva.

Esse tipo de postura dificulta a construção de um sentimento de pertencimento ao ambiente universitário para os estudantes. Um professor da UERJ de Caxias, que é morador da Baixada, comentou de forma crítica durante entrevista um exemplo dessa prática desinteressada de alguns colegas: “a pessoa está há 10 anos na Baixada Fluminense e se você pergunta ‘onde é o bairro Doutor Laureano?’, que é um bairro aqui do lado, a pessoa não sabe onde é”.

Demonstrar conhecimento sobre o local e interesse nas experiências e histórias de vida ali desenvolvidas pode contribuir para a permanência do estudante na universidade, que se sente acolhido. Uma estudante do curso de História do Instituto Multidisciplinar (IM) me relatou sentir falta de disciplinas que pensem sobre a região, algo que ela entende que funcionaria como uma motivação ao estudo e à pesquisa para os estudantes:

A gente não tem uma cadeira de Ensino de História da Baixada, a gente não tem uma cadeira de História da Baixada, ou de coisas que de alguma forma [abordem essa questão]. Por exemplo, se você entrar numa graduação em Campina Grande, lá no sertão de não sei aonde, você tem matérias, disciplinas, tem linhas de pesquisa dentro dos programas de graduação pensando a história daquele lugar, justamente por esse processo de adentramento da universidade nessas regiões, que até então não tinha. As pessoas dizem ‘é a hora da gente entender o que é isso aqui, como isso aqui funciona’. Isso que eu sinto falta aqui. (Discente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Quando um professor do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu me contou sobre o projeto audiovisual que desenvolveu com estudantes do *campus*, ele destacou que o foco era justamente “todo mundo estudar suas vidas”, refletindo sobre situações de desigualdade e experiências vivenciadas ao longo da trajetória educacional. Uma das estudantes participantes do projeto chamou a atenção do professor, era uma mulher de idade mais avançada, que realizava graduação pela primeira vez. Ao olhar a lente da câmera, perguntou: “o que pode ter a minha vida de importante? O que é que eu tenho para contar da minha vida? Nada!”. “É de doer, né?”, ele ponderou comigo.

No texto de Gloria Anzaldúa (2000) endereçado às mulheres do terceiro mundo, já mencionado anteriormente, a autora consola, fortalece e incentiva suas interlocutoras que talvez possam imaginar que não têm o que escrever, que não têm o que contar, ou que não têm capacidade para exprimir-se em palavras escritas. Ainda que reconheça a existência de dificuldades impostas por condições sociais objetivas e desestímulos de diferentes ordens, Anzaldúa (Ibidem, p.235) rebate: “mesmo se estivermos famintas, não somos pobres de experiências”. Essa reflexão de Anzaldúa e o diálogo relatado pelo professor, sobre a sensação da estudante de não possuir experiências dignas de serem compartilhadas, remetem também ao

processo que Djamila Ribeiro (2017, p.70) chama de “autorização discursiva”. Ou seja, não se trata de entender que a estudante efetivamente não possui experiências, mas que o regime de silenciamento e desvalorização de experiências de determinados sujeitos pode produzir esse tipo de compreensão sobre si – de não há algo que valha ser compartilhado, mesmo quando dada a oportunidade.

Esse ponto é interessante para pensar sobre uma expressão que tem sido utilizada de forma diversificada na academia, na mídia, nas redes sociais e nos coletivos políticos: a ideia de “lugar de fala”. Quando o professor mencionado acima desenvolve um projeto incentivando que as estudantes falem sobre suas vidas, não interessava exatamente ao docente o que as vivências relatadas poderiam informar do ponto de vista individual, mas sim o que informam sobre relações de poder, desigualdades e coletividades. Reivindicar um “lugar de fala” às estudantes através de um projeto pedagógico e ter como resposta aquela reação da estudante evidencia como “as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala” (RIBEIRO, 2017, p.67). Todos falam de determinado lugar social, mas nem todos são autorizados discursivamente a falar porque “o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades” (Ibidem, p.61).

Por isso o compartilhamento no meio acadêmico, literário ou artístico de experiências adquiridas por sujeitos marginalizados possui um caráter frequentemente subversivo. Para bell hooks (2017, p.246), quando os acadêmicos de origem trabalhadora “partilham suas perspectivas” é subvertida uma tendência da academia de “enfocar somente os pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados”. A autora defende que essa “partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado”, por isso “honrar as experiências” (Ibidem, p.247) na universidade seria uma forma de criar pensamento crítico, confrontando e desafiando as estruturas acadêmicas. É a partir da fala de grupos marginalizados na sala de aula que se torna possível forjar um espaço de acolhimento à diversidade cultural, às “diferentes maneiras de pensar e saber” (Ibidem, p.228), cruciais para a criação de uma visão de mundo contra-hegemônica.

Algo é produzido, de modo ainda mais potente, quando essa partilha de experiências ocorre de forma conjugada entre professores e estudantes. Resgatando suas próprias memórias enquanto graduanda, hooks (Ibidem, p.123) menciona como gostaria de ter realizado um curso sobre pensamento crítico afroamericano lecionado por um(a) professor(a) progressista negro(a), “pois esse indivíduo teria levado à sala de aula essa mistura especial dos modos experimental e analítico de conhecimento – ou seja, um ponto de vista privilegiado”. Não é que

a intelectual não considere ter aprendido ou absorvido o conteúdo trabalhado em sala pela professora branca, pelo contrário, mas hooks (Ibidem, p.183) chama atenção para o fato de que o professor é também um “corpo na sala de aula”, alguém que tem “efeito total sobre o desenvolvimento do aluno, não somente um efeito intelectual”.

Esse corpo docente personifica um conjunto de conhecimentos, experiências e expectativas. Por isso quando o *corpo* é descolado da *mente* no meio acadêmico, mascara-se não apenas a existência de diferenças de classe, raça, gênero ou sexualidade, mas também permanece encoberto “o papel do ambiente universitário como local de reprodução de uma classe privilegiada de valores, do elitismo” (Ibidem, p.187-188). Produzir conhecimento objetivo mesclado com experiência de vida é diferente, afirma bell hooks (Ibidem, p.123-124), daquele produzido por quem escuta o relato, mas não o vivenciou. Quando professores universitários com marcadores de classe, raça, gênero e/ou sexualidade marginalizados socialmente partilham suas experiências em sala de aula, pode ser construído um canal da comunicação que torna possível a fala de estudantes que não se sentiam à vontade para expor considerações não apenas sobre suas vidas, mas sobre o próprio fazer acadêmico, como a análise ou interpretação de um texto.

As reflexões sobre o partilhamento de experiências como forma de construir o pertencimento universitário aos estudantes marginalizados podem evocar críticas a respeito de certo caráter essencialista atrelado ao uso da experiência enquanto um discurso de autoridade na produção de conhecimento acadêmico. Por isso é importante reforçar que quando falamos de “experiência” não se trata de uma leitura individualizante sobre a particularidade do vivido por determinada pessoa, mas sobre as condições sociais que constituem os grupos sociais e produzem experiências historicamente compartilhadas por esses grupos. Trata-se de um “ponto de vista”, como coloca Patricia Hill Collins, porque indivíduos pertencentes a determinados grupos partilham experiências similares (RIBEIRO, 2017, p.62).

Evidente que, como explica Djamilia Ribeiro (Ibidem, p.69), “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar”: sujeitos subalternizados pelas hierarquias sociais podem inclusive reproduzir ideologias dominantes. Por isso a justa luta por “representação” encontra limites, ainda que esse caráter não deva servir para deslegitimar a demanda por maior diversidade nos espaços de poder. De todo modo, o estímulo ao relato de “experiências pessoais” que estamos observando no meio acadêmico em uma periferia urbana, promovido por docentes engajados na construção de consciência crítica entre os estudantes, deve ser entendido como uma estratégia pedagógica que comunica e pode, inclusive, estimular

o desenvolvimento de um pensamento abstrato, crítico e objetivo, uma vez que produz sentido ao fazer científico.

O uso da experiência no âmbito pedagógico pode funcionar como um “ponto de partida” pelo qual são construídas estratégias para a permanência universitária. Como afirma bell hooks (2017, p.106), “uma crítica totalizadora de ‘subjetividade, essência e identidade’ pode parecer muito ameaçadora para os grupos marginalizados, para quem a nomeação da própria identidade como parte da luta contra a dominação tem sido um gesto ativo de resistência política”. A autora chama atenção, ainda, sobre como “os sistemas de dominação já operantes na academia e na sala de aula silenciam as vozes dos indivíduos dos grupos marginalizados e só lhes dão espaço quando é preciso falar com base na experiência” (Ibidem, p.121). Os paradigmas de afirmação da subjetividade já fazem parte, portanto, dos “mecanismos de controle nas estruturas de dominação” (Ibidem, p.111) na universidade, sendo alvo de críticas apenas quando intencionalmente utilizados por grupos marginalizados.

Mas retornemos ao que tem sido observado na Baixada Fluminense. “Eu agora comecei a fazer uma coisa que eu não fazia, que é narrar a minha história”, me disse um professor da UFRRJ de Nova Iguaçu. Quando perguntei porque é que ele tomou essa decisão, o professor argumentou que percebeu um desânimo por parte dos estudantes, que devem imaginar que “todo mundo ali vem da classe média”. Por isso, “eles precisam saber que eu fui peão de obra, consertei interfone, colocava samambaia no teto das casas de madame, consertei portão de garagem, fui lustrador de móveis, enfim”. Apesar de não ser da Baixada, ele afirma identificar-se com os estudantes que “ouviram a vida toda: ‘você é da Baixada, você não vai muito longe’”.

De acordo com o professor, ter acesso à informação de que “tem uma universidade pública na Baixada, que é gratuita e não tão distante da casa deles” faz “toda a diferença”. Conseguir ingressar nessa universidade, chegar em sala de aula e saber que o professor doutor responsável pela disciplina é um homem negro de origem popular é algo que provoca “um baita orgulho para muitos alunos”: “eu me sinto bem em sala, os alunos gostam de ver um professor negro em sala”. Compartilhar sua história, além das evidências raciais já explicitadas pelo corpo, é algo que produz um tipo de vínculo com os estudantes que pode contribuir na superação do cenário de desânimo e desestímulo de um corpo discente majoritariamente negro e trabalhador, que muitas vezes não se sente parte da universidade pública.

“É como a gente se conecta”, me disse outro docente do Instituto Multidisciplinar. Para este, é muito importante que os estudantes comecem “a perceber que têm outros modelos de vida possíveis” para quem mora na Baixada: “não é só o modelo de se dar bem e sair daqui, ou o modelo de ser chique e individualista”. É necessário que eles saibam que existem “outras

experiências, outros tipos de narrativa”, de forma que entendam que “a gente não precisa ter vergonha de onde a gente mora”. Por isso o professor, que também é negro, faz questão de mencionar em sala de aula que morou a vida toda em Nova Iguaçu, “minha vida toda foi aqui”.

Este professor me contou que geralmente pergunta no início dos cursos que ministra onde é que os alunos moram. Um dia, uma estudante respondeu de forma vaga a região de Nova Iguaçu em que morava. O professor insistiu, pediu para ela dizer mais especificamente onde era, ao que ela reagiu “ah professor, se eu falar você vai saber?”. Ele me contou que respondeu, orgulhoso, “pode falar que eu conheço Nova Iguaçu toda. Você não vai falar um bairro que eu não conheça”, e a estudante duvidou. “Quando ela falou o nome do lugar, eu disse ‘eu sei, eu sei qual é o lugar. Você entra num caminhozinho, o ônibus tal passa duas vezes nesse caminhozinho. Eu sei”. O professor lembrou, ainda, que já tinha realizado a exibição de um filme na localidade, através de um projeto comunitário audiovisual que levava telões itinerantes por toda a Baixada Fluminense. Depois de um momento de silêncio, a estudante comentou surpresa: “professor, agora eu estou me lembrando, minha mãe falava sempre que no bairro tinha um cinema, que vinha um pessoal uma vez por mês e passava um cinema. Pô, eram vocês?”.

“Isso é universidade pública na Baixada”, concluiu emocionado o professor. Afirmar conhecer com profundidade a região periférica na qual a maioria dos estudantes mora, assumir o fato de que, assim como eles, teve uma trajetória educacional marcada por muito trabalho e reconhecer pela pele os desafios impostos por uma sociedade racista, isso “faz diferença” porque demonstra que os professores “entendem quais são os percalços”, me disse uma estudante. Trata-se de reconhecer e valorizar as experiências de vida do corpo estudantil universitário, que não é o mesmo de décadas passadas, promovendo práticas pedagógicas nas quais os estudantes sintam-se mais acolhidos. Atribuir valor às experiências vividas nas periferias age sobre o reconhecimento da importância dos estudantes enquanto sujeitos, e sujeitos dignos de estarem no espaço universitário.

O reconhecimento da existência de diferenças na academia é o que permite o processo de ressignificação da universidade, entendida por muitos estudantes como um lugar desencorajador, desanimador e aprisionante: “um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade”, como confessa hooks (2017, p.13) a partir de suas memórias estudantis. Por isso a importância política de reivindicar esse como um lugar possível para estudantes marginalizados socialmente serem reconhecidos enquanto seres pensantes, cujas experiências de vida não devem ser excluídas, mas aproveitadas no desenvolvimento do trabalho intelectual.

As desigualdades que estudantes sofrem socialmente por pertencerem às classes populares, por serem negros ou por possuírem determinadas identidades de gênero e sexualidade podem ser potencializadas no acesso à universidade, uma vez que os ritos, as dinâmicas meritocráticas e individualizantes, a legitimação de saberes e os modos de pertencer tradicionais ao ambiente acadêmico reeditam relações sociais de poder e produzem exclusão. Quando as práticas pedagógicas não levam em consideração essas dimensões e não observam o mundo que cerca e compõe a universidade pública, particularmente na periferia, intensifica-se uma “dor” que acompanha os estudantes, como me disse um professor: a dor de não terem suas histórias reconhecidas. Entender a existência dessa “dor” é o que faz alguns professores adaptarem seus interesses de pesquisa às demandas locais e discentes, a considerarem como válido o conhecimento desenvolvido a partir da experiência vivida flexibilizando regras e condutas.

Não apenas “palavras de luta” são incorporadas nos discursos produzidos por sujeitos não-brancos ou socialmente marginalizados na academia, mas também palavras de dor, confirma Grada Kilomba (2019, p.59). Mas bell hooks (2017, p.124) não entende a experiência do sofrimento e da dor como essencialmente limitante. Contraditoriamente, o modo de conhecer particular que é construído pela experiência da dor pode ser justamente a via de cura de um sofrimento. Para a autora (Ibidem, p.103), formular uma teoria a partir da experiência vivida, a partir do lugar da dor e da luta, é um trabalho libertador. Ainda que hooks reconheça que não seja fácil “teorizar a partir desse lugar” (Ibidem, p.103), o trabalho de reflexão e produção de conhecimento permitem a elaboração de “uma teoria da cura” cuja “produção jaz a possibilidade de darmos nome a toda a nossa dor – de fazer toda a nossa dor ir embora” (Ibidem, p.104).

Quando o pensamento crítico, de reflexão e análise possibilitados pelo trabalho intelectual estão embebidos pela “experiência vivida”, pelo anseio de conhecer sua história e escrever sobre ela, ocorre um trabalho de explicação do sofrimento e das experiências de desigualdade que se torna efetivamente uma forma de fazer a mágoa ir embora (Ibidem, p.85). Nesses casos, não existe brecha entre a teoria e a prática, pois todo processo de teorização e de produção do conhecimento está fundamentalmente ligado a “processos de autorrecuperação, de libertação coletiva”, onde reciprocamente a prática capacita a teoria, e a teoria age sobre a prática.

Uma professora com quem conversei, que é nascida e criada na Baixada, me relatou emocionada as conquistas da trajetória educacional de uma de suas orientandas. A emoção durante a entrevista esteve vinculada particularmente à situação de violência urbana a qual a

estudante esteve submetida ao longo da graduação por conta de seu local de moradia. De acordo com a docente, antes de um dos encontros de orientação para a monografia a estudante disse à professora: “olha, se eu chegar, eu cheguei”. O episódio de conflito urbano a que ela se referia foi de tamanha gravidade que um professor que mora próximo à estudante também não conseguiu retornar para sua casa após as atividades docentes. Entender, pela própria experiência, as dificuldades imbricadas ao longo do processo de formação superior nas periferias pode produzir uma relação docente-discente mais solidária que contribui para a permanência do estudante.

De acordo com um estudante do Instituto Multidisciplinar, ter tido contato com uma professora negra na instituição funcionou como motivação para continuar seus estudos e como um meio pelo qual o estudante passou a conhecer melhor a si próprio: “através dos estudos de literatura com ela que eu entendi a minha identidade, o valor de ser uma pessoa negra dentro do Brasil”. Quando professores partilham (e compartilham) experiências comuns aos estudantes, acabam servindo de inspiração e estímulo pelo *status* social associado ao cargo de professor universitário: “as pessoas da Baixada passaram a me olhar e pensar assim ‘pô, essa trajetória que ele fez, como é que é? Como é que ele fez? Eu quero também...’”, me contou um professor que é morador da Baixada e pesquisa a região.

Quando não é possível valer-se do próprio corpo ou das experiências de vida para produzir uma conexão com o corpo discente de forma a contribuir com o interesse e a permanência no ambiente universitário, é possível proporcionar encontros e construir espaços que funcionam com o mesmo propósito. Um professor do curso de Produção Cultural do IFRJ em Nilópolis me relatou um evento que organizou em 2013, quando ele convidou importantes referências da cultura local: “aí os alunos começam a ver, começam a se reconhecer [nos palestrantes]: ‘o cara mora lá na minha rua’”. Essa experiência serviu como motivadora, de acordo com o professor, para que estudantes o procurassem interessados em realizar pesquisa sobre a cena cultural da Baixada e construir uma relação de orientação com o docente, que é morador do Rio de Janeiro.

Em divulgação do Ranking Universitário da Folha de São Paulo em 2019, uma reportagem indicava como a presença de negros nos cursos de maior prestígio universitário avançou pouco nos últimos anos, tendo crescido apenas de 15% para 16% entre 2011 e 2016¹²⁵. Um estudante de Direito da Universidade de São Paulo entrevistado pela reportagem destacou aos jornalistas o desafio de “ser negro em um ambiente predominantemente branco”. De acordo

¹²⁵ Refiro-me à matéria “Presença de negros avança pouco em cursos de ponta das universidades”, publicada na Folha de São Paulo em 1o de julho de 2019.

com ele, “quando olho na sala e não me vejo, não me vejo em nenhum dos professores, é uma forma de a universidade mostrar que eu não pertença àquele lugar”.

A constatação do universitário confirma a percepção dos professores negros, de origem popular e/ou comprometidos com a realidade dos estudantes com quem conversei na Baixada Fluminense: para efetivamente acolher a diversidade estudantil, é necessário haver uma comunidade acadêmica diversa, com a qual eles consigam se identificar. Não se reconhecer em sala é um dos fatores de desestímulo que provocam a evasão estudantil. Isso porque a possível falta de interesse e motivação de estudantes negros e/ou da classe trabalhadora pela vida intelectual relaciona-se com a falta de conexão significativa da academia com a vida real, com a experiência concreta.

É o que bell hooks (1995, p.467) já havia constatado nos anos 1990, por isso a autora acredita que discutir a experiência pessoal e dar o testemunho enquanto mulher negra intelectual encoraja e fortalece moralmente outras mulheres negras. De acordo com a autora, a vida intelectual deve ser debatida publicamente para justamente comunicar a jovens estudantes negras que esse é um caminho de vida possível. Essa percepção é compartilhada pela professora Giovana Xavier (2019, p.94), que considera que o contato de estudantes com professores universitários negros “transgride o lugar de subalternidade reservado a pretas e pretos na história oficial do país, oferecendo uma linguagem de possibilidade mais democrática na qual a intelectualidade negra também seja reconhecida”.

A relação entre falta de interesse e evasão é algo que perpassa todo o sistema educacional brasileiro, conforme dados atualizados sobre o abandono dos estudos na educação básica da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), divulgada pelo IBGE (2018). No ensino superior, o “entusiasmo” na sala de aula com frequência é visto como “algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado” (HOOKS, 2017, p.17). Por isso as tentativas de construção de práticas pedagógicas que estimulem um ambiente universitário empolgante, sem anular o exercício de uma atividade intelectual séria, tornam-se um desafio devido aos obstáculos impostos pelo modo tradicional de operar da academia.

Corroborando o argumento de bell hooks (Ibidem, p.17), a pesquisa realizada para esta tese mostra, no entanto, que a existência de entusiasmo na universidade pode não apenas coexistir com uma produção de conhecimento de qualidade, como pode promovê-la, porque produz sentido à vida acadêmica de estudantes com origens sociais e pertencimentos identitários marginalizados, que passam a se sentir acolhidos e pertencentes ao espaço universitário. A construção do interesse pelo curso superior e do consequente sentimento de

pertencimento envolve, portanto, encontrar-se representado através dos sujeitos que ocupam posições de destaque na academia e perceber que há abertura e acolhimento para elaborar intelectualmente as experiências de vida nas margens.

4.2 Escuta, afeto e cuidado

Na abertura do texto de Achille Mbembe (2015) sobre a descolonização da universidade, o autor justifica que seu texto foi escrito como um documento a ser lido em voz alta, porque condensa o conteúdo de uma série de palestras ministradas por ele em Joanesburgo, além de conversas com os estudantes participantes do Movimento Rhodes Deve Cair e outras apresentações orais. De acordo com Mbembe (2015), a natureza dos eventos que vinham ocorrendo na África do Sul, o tipo de público presente em suas palestras e as questões políticas e intelectuais colocadas pela conjuntura exigiam um modo de comunicação completamente diferente daquele usualmente utilizado na academia: ou seja, uma abordagem que pudesse falar tanto à razão, quanto ao afeto.

Essa ponderação é interessante porque se relaciona com a atual conjuntura brasileira de maior inclusão social nas universidades públicas, que tem fomentado a construção de relações e práticas na academia que sejam baseadas não apenas em dimensões intelectuais e racionais, mas também afetivas. Se a pesquisa para esta tese de doutorado tem mostrado que a universidade pode ser um espaço violento, pouco acolhedor e difícil de se construir pertencimento para sujeitos com marcadores de classe, raça, gênero e sexualidade à margem das estruturas de poder, torna-se fundamental entender o que pode ser produzido pelas relações que envolvem emoção, afeto e cuidado na universidade.

Durante a realização do trabalho de campo, ouvi uma professora da UFRJ falar, em um debate sobre os desafios da democratização do ensino superior, sobre como tem sido importante a implementação em suas práticas pedagógicas do que ela chamou de “metodologia do orelhão”. De acordo com a professora, essa metodologia de trabalho envolve desenvolver a capacidade de “escutar”. Em sua visão, só conseguiremos driblar as adversidades relacionadas à permanência quando elaborarmos “saídas coletivas, institucionais e humanas” na universidade. A motivação para sua fala deu-se a partir de um caso que havia acontecido ao longo do semestre em sua disciplina: um estudante, morador do Complexo do Alemão, só conseguiu ir ao 12º encontro do curso que teria, ao todo, 15 sessões. O horário e dia das aulas

coincidia com a operação policial rotineira que ocorre na localidade em que o estudante mora, fato que a docente tinha ciência por já ter trabalhado na comunidade. “Como fazer com que este aluno não saia da UFRJ?”, ela se emocionou ao questionar. Para esses problemas, “não podem ser saídas individuais”.

Essa abertura à “escuta” apareceu em outros momentos ao longo do trabalho de campo como um indicativo do que “a universidade” deveria fazer para lidar melhor com as transformações colocadas pela nova conjuntura. A possibilidade de fala e escuta no meio acadêmico, ainda que central para produção de conhecimento, não deve ser entendida fora dos processos de dominação e hierarquização social. Essa não é uma questão restrita à academia, no entanto, e sim algo que perpassa relações de poder como um todo. Ao refletir sobre as lutas por justiça e educação no contexto amazônico, a antropóloga Paula Lacerda (2014, p.18-19) chama atenção sobre um importante mecanismo de governo que opera frente às demandas de coletivos políticos: a “inaudibilidade” do Estado, ou seja, sua capacidade de esquivar-se, ausentar-se ou isentar-se de “ouvir” as reivindicações. Por outro lado, são diversas as ações e estratégias das lideranças políticas para “fazer-se ouvir”: discursos, cartas, manifestações, entrevistas, produção de dados, que algumas vezes conseguem romper com a esfera de inaudibilidade das estruturas de poder.

Entender a “inaudibilidade” como um mecanismo de poder é interessante para refletir sobre a dimensão da escuta também no meio acadêmico. A autora indiana Gayatri Spivak (2010, p.56-57) é uma referência nos esforços analíticos que buscam entender a possibilidade da fala para sujeitos em condição subalterna, isto é, “das camadas mais baixas da sociedade, excluídos dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. De acordo com a autora (Ibidem, p.165), o subalterno não pode falar, mas essa condição de silêncio que marca a subalternidade não significa exatamente uma incapacidade de produzir a fala, de vocalizar demandas, pensamentos ou desejos, mas denota a incapacidade de terem suas falas, enquanto sujeitos sem valor atribuído, ouvidas.

Na conclusão de seu importante livro “Pode o Subalterno Falar?”, publicado em 1988, Spivak (2010) nos dá pistas sobre como o acesso à universidade, ao conhecimento acadêmico e à produção intelectual pode contribuir na legitimação de falas que antes eram subalternas e, portanto, inaudíveis. A mulher intelectual, por ser uma intelectual, tem uma tarefa que não deve, de acordo com Spivak (Ibidem, p.165), “rejeitar com um floreio”: a possibilidade de falar e ser ouvida. Isso porque, no contexto indiano que a autora analisa, “o subalterno como um sujeito feminino não pode ser ouvido ou lido” (Ibidem, p.163), indicando que o acesso ao meio

acadêmico e intelectual pode funcionar como condição e possibilidade importante de “vencer a inaudibilidade e de se fazer ouvir” (SOUZA LIMA, 2014, p.12).

Evidente que acessar esse espaço e conquistar o reconhecimento de sua voz não são tarefas simples, uma vez que a instituição acadêmica pode agir a favor da reprodução de clivagens de poder. Conforme estamos argumentando, a autorização à presença e consequente sensação de pertencimento por sujeitos que foram historicamente marginalizados da universidade envolve legitimar discursivamente essa presença, permitindo a fala e a escrita. Isso pressupõe uma abertura à escuta porque, como afirma Kilomba (2019, p.42), “o ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre falantes e suas/seus interlocutoras/es”. Ouvir, nesse sentido, é “o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’” (KILOMBA, 2019, p.43).

Durante um evento na UNIRIO, em 2016, com exibição do filme “Kbela” que aborda o processo de transição capilar como forma de resistência ao racismo, foi mencionada na mesa de debate a necessidade de “abaixar os muros da universidade, que muitas vezes se constrói como um mundo a parte”. Com público majoritário de estudantes negros, alguns mencionaram o fato de que “a universidade fala muito para si”, questionando: “a gente não tinha voz ou não queriam nos ouvir?”. A dimensão da “escuta” contrasta com a “tradicional imagem que fora forjada para o intelectual ao longo da modernidade e, principalmente, no século XX” (PATROCÍNIO, 2010, p.05), vinculada ao papel de ser “porta-voz” privilegiado de saberes e interpretações da realidade social, política e cultural. Trata-se daquele que fala, portanto, e não daquele que escuta.

A crítica a certa característica de “inaudibilidade” da academia também surgiu quando entrevistei um professor da FEBF/UERJ, que reforçou a ideia de que “a universidade tem uma arrogância muito grande por ser a detentora do saber, do conhecimento. E eu acho que a gente tem que desmontar um pouco isso”. A tentativa de “desmontar” essa estrutura “mexe com a meritocracia, mexe com os lugares mais confortáveis que o professor tinha a sua voz como a única voz”, me afirmou um docente de Nilópolis. Existe um “incômodo” que é produzido quando outras vozes disputam esse espaço e demandam reconhecimento, “contaminando alunos de outros cursos também”, completou o professor, referindo-se aos cursos onde a reflexão crítica sobre a produção de conhecimento não é predominante.

De forma bastante similar, a autora Djamila Ribeiro (2017, p.78) aponta, dialogando com Kilomba (2019), o “incômodo que as vozes silenciadas trazem”. Quando se rompe com “a voz única”, de acordo com a autora, é gerado um confronto que explica como “não ouvir” seria

a “tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os *Outros*, enquanto esses *Outros* permanecem silenciados” (Ibidem, p.78, grifos da autora). As narrativas elaboradas pelas que foram forçadas ao lugar do *Outro*, afirma Ribeiro (2017, p.78, grifo da autora), “serão narrativas que visam trazer conflitos necessários para a mudança”.

Isso é particularmente importante para entender demandas e tensões presentes no ensino superior público brasileiro atualmente. Durante um evento de comemoração dos 50 anos da Faculdade de Educação da UFRJ, um representante do coletivo estudantil negro do curso de Biologia chamou atenção para o fato de que “não somos exatamente novos sujeitos. De fato em termos de quantidade existe uma novidade, mas existem intelectuais negros silenciados. Hoje, pela nossa quantidade, não é possível silenciar”. A universidade, continuou ele, “é um lugar ainda muito resistente aos nossos corpos negros”.

Em outro seminário acadêmico, no IFCS/UFRJ, uma estudante negra que se apresentou como bissexual e moradora de uma favela da zona norte do Rio de Janeiro mencionou como era relevante ela estar com um microfone no Salão Nobre da universidade. Isso porque falar naquele microfone não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir naquele espaço: “eu falo, logo existo”. A ideia de que o discurso age como instrumento de poder e dominação é algo compartilhado por importantes intelectuais negras como Audre Lorde e Lélia Gonzalez, além da filósofa Djamila Ribeiro que a estudante chega a citar. “E eu sei falar”, vocalizou a universitária. Quando pessoas negras reivindicam o direito a ter voz e a estarem “de forma justa nas universidades, nos meios de comunicação, na política institucional”, reflete Ribeiro (2017, p.64), “elas estão reivindicando o direito à própria vida” (Ibidem, p.43), ao reconhecimento de sua humanidade.

Quando conflitos dessa ordem surgem nas universidades brasileiras, situadas nas periferias da produção acadêmica global, percebemos que o ambiente universitário também aqui ao Sul é conformado pela “hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (Ibidem, p.64). O que torna necessário aos educadores que são preocupados com o acolhimento da diversidade que centrem sua atenção na “questão da voz”. A intelectual bell hooks (2017, p.57-58) faz um chamado a seus interlocutores ao reconhecimento do “valor de cada voz individual”. Isso porque ela observa, nos Estados Unidos, como os estudantes de grupos marginalizados têm frequentado “instituições onde suas vozes não têm sido ouvidas nem acolhidas, quer eles discutam fatos – aqueles que todos nós podemos conhecer –, quer discutam experiências pessoais” (Ibidem, p.114).

A “ausência do sentimento de segurança” (Ibidem, p.56) na sala de aula, onde estudantes não se sentem confortáveis para falar, “promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento” que pode ter impactos concretos em relação à permanência ou evasão discente. A abertura à escuta, ao legitimar a fala de sujeitos que agora têm acessado a universidade brasileira de forma mais substantiva, pressupõe também uma disposição a entender-se enquanto “aprendiz”. Conhecido crítico à “universidade colonizadora”, o quilombola e escritor Antônio Bispo mencionou essa necessidade durante um evento no *campus* da Praia Vermelha da UFRJ. A experiência que Bispo tem com alguns “pesquisadores que vão para os quilombos” remete a certa “arrogância” da academia que não se coloca disponível ao aprendizado. Essa disponibilidade, em sua perspectiva, seria necessária para que “o saber produzido pela academia não vire mercadoria”.

As instituições públicas de ensino superior descentralizadas, nas periferias urbanas e no interior do Brasil, talvez apontem caminhos interessantes à construção dessa escuta no meio acadêmico. Quando a repórter da Revista Piauí, Yasmin Santos (2019), escreveu um artigo sobre “os negros na imprensa brasileira”, ela recorreu à sua trajetória educacional e profissional para refletir sobre os percalços construídos pelo racismo e as transformações em curso no Brasil. Antes de ingressar na desejada Escola de Comunicação da UFRJ e conhecer as dores de “ser o único preto sempre”, Santos relata que chegou a cursar jornalismo no *campus* Seropédica da UFRRJ, na Baixada Fluminense. Sobre essa experiência, a jornalista compartilha algumas informações interessantes.

Apesar da precariedade das instalações, que ela descreve como “rudimentar” devido às escassas verbas disponibilizadas para o curso, “eram nítidas a dedicação dos poucos professores, a maneira como incentivavam os alunos a seguir adiante e insistiam que podíamos construir algo importante juntos”. Compartilhando a sala de aula com estudantes em sua maioria da Baixada Fluminense ou da zona oeste do Rio de Janeiro, como ela própria, havia algo de “muito familiar” no “modo como as pessoas se vestiam, como falavam, como se portavam diante de situações cotidianas” dentro da universidade. Ao assistir a colação de grau da turma na qual ela ingressou, mas não permaneceu, Santos afirma ter tido “a sensação de que a UFRJ jamais poderia criar algo tão potente”. Isso porque na universidade da Baixada Fluminense “as relações eram horizontais”, ali ela percebia que “poderia ser escutada, sem precisar mover o mundo ao meu redor”.

Essa percepção sobre sua breve experiência no *campus*, comparada à que vivenciou na zona sul do Rio de Janeiro, mostra que a forma como são construídas relações nas universidades periféricas de alguma forma ajuda a não precisar “mover o mundo”, a não precisar “esquecer

quem você é” para estar na universidade, como viemos discutindo desde o capítulo anterior. Isso é reflexo da postura de “diálogo” e de “ouvir mais do que falar”, características da universidade na Baixada Fluminense, me disse um professor da FEBF/UERJ. Como exemplo, o professor mencionou as atividades de extensão e os projetos desenvolvidos com a rede pública de educação básica de Caxias, pela qual tem-se um “respeito muito grande”, sendo necessário uma capacidade de “ouvi-los” para que universidade e escola na Baixada possam caminhar juntos.

No âmbito pedagógico da formação superior, um docente da UFRRJ de Nova Iguaçu mencionou durante a entrevista que os estudantes “reconhecem quem está disponível”. O fato de “ter escuta, de ter afeto com as pessoas”, me disse outra docente do *campus*, faz com que estudantes tenham uma “procura” maior porque reconhecem nesses professores uma “possibilidade de escuta, e não um entrave, para suas pesquisas” e demandas. Um terceiro docente de Nova Iguaçu me confirmou que os “professores que têm esse compromisso” de trabalhar “com a questão do negro, da Baixada, da educação popular” contribuem para que os estudantes tenham “entusiasmo”, tenham interesse em “buscar informação” e realizar pesquisa, promovendo “descobertas” não apenas intelectuais, mas pessoais. “Se é um mundo universitário comprometido, ou etnicamente comprometido, esses alunos têm essa possibilidade. [...] O aluno chega aqui e a porta está sempre aberta”, conclui o docente.

A disponibilidade à escuta representada pela “porta aberta” parece surtir efeito na legitimação de vozes outras que não apenas a “voz única” do professor. A última edição do XI Seminário do programa de mestrado da UERJ de Caxias ocorreu em novembro de 2019 e teve como tema, justamente, as “Vozes da Periferia – vozes, corpos e saberes que (re) existem: Educação e Direitos Humanos”. No texto de agradecimento aos participantes, os estudantes da comissão organizadora concluíram:

Hoje conscientes da potência de nossas vozes, elas ecoam e vão ecoar cada vez mais. Por isso, sigamos com a força do amor e da união para continuar transpondo as diversas barreiras que tem sido impostas nas/as periferias. Resistiremos, re-existiremos juntxs!¹²⁶

¹²⁶ Texto divulgado na página do XI Seminário do PPGECC/FEBF/UERJ na rede social *Facebook*.

Figura 20 – Registro do II Dia da Visibilidade LGBT do CNIL/IFRJ em 2017.



Legenda: Mural com fotos e cartaz com inscrição “afeto é resistência...” no pátio do CNIL/IFRJ.

Fonte: Baphos Periféricos, 2017.

Os interlocutores desta pesquisa indicam que relações acadêmicas pautadas por escuta, disponibilidade, interesse, afeto e cuidado não apenas podem conviver com a produção de conhecimento no âmbito científico, intelectual, mas podem contribuir e motivar o exercício desse trabalho. Como consta no registro acima do mural construído pela organização do II Dia da Visibilidade LGBT em Nilópolis, divulgada pelo grupo Baphos Periféricos, “afeto é resistência”. Com afeto produz-se sentido à permanência universitária, produz-se vínculos que estimulam os estudantes a frequentar o curso e enfrentar os desafios envolvidos na formação superior.

Uma professora do Instituto Federal com quem conversei me contou sua felicidade de ver alguns estudantes transformando seus comportamentos ao longo da graduação, ao sentirem-se mais fortalecidos e acolhidos: “foi muito gratificante ver uma pessoa que não falava em público, falar!”. A docente lembrou também de um bolsista de 28 anos que nunca havia saído do estado do Rio de Janeiro, e fez sua primeira viagem para apresentar a pesquisa desenvolvida no instituto acompanhado por ela, “com a mãe me ligando e pedindo: ‘você cuida dele?’”. É “esse lado humano, esse afeto” presente no ensino superior da Baixada que faz um estudante de Pedagogia com quem conversei afirmar que a UERJ de Caxias “foi a melhor opção”, ainda que o *campus* Maracanã fosse mais prático em termos de deslocamento para ele.

“O Maracanã é muito grande”, compartilhou comigo o estudante, “aqui na FEBF a gente tem uma galera bem periférica, a gente tem um número de estudantes negros maior até do que estudantes brancos. De acordo com ele, a possibilidade de “conviver com os seus” faz da FEBF um ambiente “muito mais acolhedor. Tem uma sensibilidade acho que maior quando se fala de ‘academia’, sabe?”. Outra estudante de Caxias me disse que, apesar de “sentir o maior orgulho” quando passa de metrô pela estação Maracanã e olha para a UERJ, ela não se imagina estudando ali. Ela disse considerar o “ambiente muito frio”, “melancólico” e que “o perfil dos alunos de lá é muito diferente do perfil dos alunos da FEBF”.

“Eu acho que eu não seria o que eu sou hoje se tivesse estudado no Maracanã”. De acordo com a estudante, “existe um antes e depois da FEBF” que envolve “as relações que eu fiz aqui, as pessoas que passaram por mim, o jeito de se tratar”. A UERJ de Caxias é “muito significativa” justamente porque “é uma universidade na Baixada Fluminense, é uma universidade em que a maioria das professoras são mulheres e é uma universidade que é majoritariamente negra”. Se a universidade não fosse na Baixada Fluminense, “as relações seriam diferentes”:

Eu acho que a FEBF sempre cuidou de mim e aí eu sempre quero cuidar dos outros. Cuidou de várias formas: do carinho em que a gente é tratado, do acolhimento, é uma coisa que é diferente. O carinho que a gente tem com todos, com todos os funcionários, é um lance de abraçar... É um carinho que é diferente, é uma coisa que não tem no Maracanã. A gente chama os guardas pelo nome, a gente abraça, a gente beija eles, a gente tem esse negócio. E não é só porque somos mulheres, os meninos também, a gente sabe o nome deles. (Discente da FEBF/UERJ, situação de entrevista).

A discente afirma ainda que particularmente os estudantes que participaram dos movimentos de mobilização da UERJ a partir de 2015, “essa galera foi tocada de uma forma diferente pela universidade”. O convívio intensivo no *campus* exigia responsabilidades e cuidados com a instituição específicos, de modo que a experiência de ocupação possibilitou transformar a universidade de forma mais direta em suas “casas”, pois ali também dormiam, cozinhavam e tomavam banho: “foi um momento de troca bem legal, uma parada que a gente nunca vai aprender em sala de aula”.

Essa percepção não parece ser limitada à experiência da graduação. Quando conversei com uma estudante de mestrado da FEBF, que fez graduação em uma universidade privada da zona sul do Rio de Janeiro enquanto bolsista, ela reforçou a existência de uma dimensão solidária na Baixada: “aqui realmente as pessoas são solidárias, elas têm uma rede de solidariedade que acontece porque está aqui [na Baixada]. Certamente, se você vai pra outro espaço, você não sente isso”. De acordo com ela, “as pessoas se aproximam, as pessoas se ajudam, as pessoas são próximas”. Essa característica seria incentivada pelas pesquisas que

refletem sobre o local, “que faz com que as pessoas se interessem também por conhecer aquilo que elas não sabiam que existia no próprio quintal”.

Esse compromisso com a busca de conhecimento sobre a região, que produz um conhecimento sobre si mesmos, é facilitado pela “receptividade” existente também entre o corpo técnico das instituições. Uma funcionária do centro de documentação do Instituto Multidisciplinar em Nova Iguaçu comentou que “todos os que pesquisam” no acervo reconhecem essa disposição em ajudar e facilitar o trabalho: “às vezes a gente não consegue, porque a gente não tem braço nem perna; mas se a gente pudesse, a gente abraçava o que viesse pela frente”.

O educador Paulo Freire (1979, p.19) nos ensina no livro “Educação e Mudança” que o profissional engajado com a humanização do homem e com a transformação da sociedade deve entender que “o verdadeiro compromisso é sempre solidário”. Não há compromisso se não houver engajamento com a realidade, o que “não pode realizar-se através do palavrorio, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta”, mas deve justamente debruçar-se sobre a realidade, de forma solidária. O compromisso envolve também a dimensão do encontro, entre “o sujeito ativo do trabalho comprometido” e “aqueles com os quais alguém se compromete”, de forma que todos são abraçados “num único gesto amoroso”.

O comprometimento envolve afeto, portanto, e é disso que meus interlocutores tratam: de práticas pedagógicas e relações desenvolvidas no seio da universidade pública periférica que são comprometidas, porque também são solidárias e afetuosas. No artigo de Miranda & Silva (2015, p.632) sobre universitários negros de uma universidade pública na zona sul do Rio, as autoras destacaram que os estudantes entrevistados mencionaram, a respeito da permanência na universidade, a “falta da dimensão afetiva em relação às dificuldades dos estudantes com a escrita acadêmica”. A “dimensão afetiva” está justamente relacionada à sensibilidade política do corpo docente em considerar as condições objetivas e subjetivas dos discentes em suas práticas pedagógicas.

No artigo “Vertigem em Nilópolis: a antropóloga e o espelho”, a pesquisadora Sandra Regina Costa (2008) compartilhou como foi o processo de retornar à Nilópolis, sua cidade natal, para realizar pesquisa. Após anos vividos fora da Baixada Fluminense, Costa relata ter tido uma experiência etnográfica de confronto, a partir do encontro entre suas memórias e o novo olhar que adquiriu com a atividade antropológica na pós-graduação em Antropologia Social no Museu Nacional da UFRJ, no início dos anos 2000. É interessante perceber que ainda que tenha sentido certo estranhamento em seu retorno à região, a pesquisadora teve de lidar ao longo da pós-graduação com a fixação de determinadas imagens a respeito da Baixada e,

consequentemente, a seu respeito: “Ah, mas se você não me dissesse que era da Baixada, eu não saberia nunca!” (COSTA, 2008, p.92-93), disse a ela um professor da UFRJ.

Suas reflexões nos interessam particularmente devido ao material de pesquisa que Costa analisa no artigo: ao mencionar a entrevista realizada com um professor universitário que atua na Baixada, mas que é morador de Copacabana, ele destacou à pesquisadora que percebia as pessoas da Baixada como “carentes”. Quando foi interpelado por ela para entender do que se tratava a “carência”, ele disse: “de oportunidades, de lazer, de qualidade de vida. Até afetivamente são carentes”. Costa insistiu: “mas por que ‘afetivamente?’”, o professor respondeu que não sabia dizer, “mas aqui as pessoas são muito emotivas. É por isso que gosto de trabalhar aqui, o aluno é muito mais carinhoso, as pessoas te beijam, te abraçam” (Ibidem, p.87).

A pesquisadora ressalta que a proximidade das relações e o carinho destacado pelo professor, ainda que possam apontar o “lado bom” da Baixada enquanto um lugar de maior solidariedade ou de maior companheirismo, podem também figurar como produto do sentimento de “exclusão”: “na Baixada não tem nada. Então as pessoas se unem. Não é nem que sejam mais unidas que na zona sul. Não é solidariedade. É por pura necessidade mesmo. Se a gente não se unir, a gente não vai conseguir fazer nada” (COSTA, 2008, p.87), disse o entrevistado.

Há que se ponderar a partir desse caso, evidentemente, que vincular determinados sujeitos e grupos à emoção exacerbada é o que muitas vezes justifica discursos que desejam engessá-los em espaços marginalizados e, consequentemente, excluí-los dos lugares de poder que são associados à racionalidade, frieza, objetividade, impessoalidade e suposta neutralidade – como a academia. Não é com esta intenção que reforço a “dimensão afetiva” que apareceu associada às instituições públicas de ensino superior da Baixada Fluminense, pelo contrário¹²⁷. Os discursos e as práticas acadêmicas que são atravessados por emoção, subjetividade e afeto transgridem “a linguagem do academicismo clássico” (KILOMBA, 2019, p.59) que tem por objetivo “dividir, separar, excluir, manter à distância” (HOOKS, 2017, p.91) e, por isso, produzem outros sentidos à universidade.

Cabe reforçar que a ideia de *afeto* que aqui propomos não é exatamente sinônima à *emoção*. Em artigo publicado em 2011, Silvia Federici (2019, p.324) desenvolve uma

¹²⁷ Cabe mencionar que as dissertações de Leonardo de Freitas Onofre (2016) e de Érika Soares de Oliveira do Nascimento (2016), ambas sobre aspectos da produção cultural da Baixada Fluminense, abordam como a dimensão afetiva perpassa a constituição e configuração das redes culturais locais. Ambos autores são moradores da região.

genealogia do conceito “trabalho afetivo” para discutir as transformações no mundo capitalista na era “pós-fordista”, especialmente interessada sobre o papel do trabalho reprodutivo designado às mulheres. A autora realiza uma complexa e crítica análise filosófica das origens do conceito, cujos principais proponentes foram Michael Hardt e Antonio Negri, que não abordaremos por distanciar dos propósitos mais imediatos deste texto. Como o interesse analítico de Federici (Ibidem, p.325) é “predominantemente político”, visando compreender as lutas anticapitalistas contemporâneas, gostaria de aproveitar uma leitura da autora sobre a noção de “afeto” para refletir sobre as dimensões afetivas existentes no trabalho intelectual comprometido, como estamos propondo.

Trata-se do desenvolvimento teórico sobre “afetividade” do filósofo Spinoza, fundamental para a posterior elaboração de Hardt e Negri a respeito do trabalho afetivo. De acordo com Federici (Ibidem, p.338, grifos nossos), “os ‘afetos’ em Spinoza são modificações do corpo que aumentam ou diminuem a *capacidade de agir*”. O filósofo desenvolveu, em escritos sobre Ética na segunda metade do século XVII, uma visão materialista não cartesiana da relação mente-corpo cujas raízes estão na ideia de “ser” como afetividade, ou seja, na articulação de forças ativas e passivas que podem ser propulsoras ou impeditivas da capacidade de agir. Na análise de Federici,

‘Afeto’ não significa um sentimento de ternura ou amor. Significa, antes, nossa capacidade de interação, nossa capacidade de movimento e de sermos movidos em um fluxo interminável de trocas e encontros, que supostamente expandem nossos poderes e demonstram não apenas a infinita produtividade de nosso ser, mas também o caráter transformador – e, portanto, já político – da vida cotidiana. (FEDERICI, 2019, p.338).

Essa concepção nos interessa para pensar relações travadas no âmbito acadêmico porque o afeto enquanto capacidade de agir, associado a um caráter transformador, dialoga com a *práxis* pedagógica engajada que estamos observando na Baixada Fluminense: comprometida com a realidade concreta e inclusive questionadora das hierarquias entre mente e corpo, justamente por considerar o corpo e suas afecções na construção das relações no meio universitário. A potência do corpo, ainda na perspectiva de Spinoza, reside por ser um *locus* de produção de conhecimento, uma vez que “o homem não se conhece a si próprio a não ser pelas afecções de seu corpo e pelas ideias dessas afecções” (ALMEIDA, 2018, p.33). “Ser afetado”, como nos mostra a etnógrafa Jeanne Favret-Saada (2005), deve ser entendido como a possibilidade de estabelecer uma relação.

As práticas pedagógicas e relações acadêmicas desenvolvidas com afeto desafiam modelos educacionais baseados em um primado da racionalidade que esmaga as diferenças e que, portanto, não acolhe a diversidade. A universidade torna-se um espaço possível de

subjetivação quando permite que não seja necessário abandonar o mundo concreto para analisá-lo e, ao analisar o mundo, permite um processo de compreensão do sujeito sobre si mesmo. De tal forma que afetos tristes, como dores, traumas e silenciamentos, podem ser deslocados, ressignificados e até curados, como afirma hooks (2017, p.85), no próprio trabalho de teorização. Falamos de afeto no ensino superior das periferias porque falamos de comprometimento: um modo específico de constituir relações no meio acadêmico. Não há ato comprometido, como ensina Paulo Freire (1979, p.17), sem ação e reflexão do sujeito concreto sobre sua realidade concreta, uma capacidade humana que é movida, fundamentalmente, por afetos.

4.3 “Intelectuais dos pés descalços”: a cabeça pensa onde os pés pisam

Houve alguns momentos ao longo das entrevistas realizadas para esta tese que elas tiveram de ser brevemente interrompidas. Diferentes professores e estudantes das instituições pesquisadas tiveram suas vozes embargadas, porque se emocionaram. Os temas que trouxeram sentimento às falas foram variados: o contexto de crise que atinge as instituições, os riscos e as dificuldades que a juventude negra periférica atravessa ao longo da formação universitária, as importantes conquistas em suas trajetórias, o desejo de fazer mais – por si, pelos seus, pela Baixada.

Ao me relatar os percursos de sua atuação profissional, o professor Nielson Bezerra mencionou um projeto de monitoria a estudantes universitários que mantém em uma faculdade privada de Caxias. Quando iniciou a assistência aos estudantes, o professor trabalhava na faculdade, realizava mestrado e separava as poucas tardes ou noites em que não lecionava para atender jovens moradores da Baixada Fluminense que haviam ingressado em diferentes instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro. Com objetivo de “intensificar” sua atuação na região, contribuindo com a formação de jovens que encontravam grandes dificuldades ao acessar a universidade, o professor iniciou o projeto de orientação: “é pegar quem está querendo estudar e falar ‘vem aqui que eu ensino, e vamos fazer juntos, vamos aprender’”.

Hoje, enquanto professor concursado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Bezerra mantém o projeto de auxílio pedagógico aos estudantes. Perguntei então o que justificaria essa atuação: se seria uma prática de militância, de ajudar a juventude da Baixada Fluminense, de dar algum tipo de retorno. O professor preferiu não descrever enquanto “militância” as práticas que exerce além da docência, que inclui seu trabalho no Museu Vivo

de São Bento em Caxias. De acordo com ele, a produção acadêmica sobre a Baixada Fluminense, com a qual Bezerra tem grande contribuição, é uma devolução importante mas insuficiente, porque “por exemplo, eu escrevo um artigo, produzo um conhecimento sobre uma casa de candomblé [na Baixada]. *Você leu e o pessoal da casa nem lê*”. Então “não atinge essa ponta”, que é efetivamente quem precisa atingir: “isso só vai até a cerca, tem uma galera que está do outro lado da cerca que não vai ler” as dissertações e teses que são produzidas sobre a Baixada.

Por isso o professor considera que “a produção de conhecimento é de onde se parte”, mas não deve ser o fim de uma atuação compromissada com a região. Seu trabalho no Museu Vivo de São Bento e a assistência pedagógica que oferece aos universitários com dificuldades são espaços “em que eu boto o meu pé no chão”. Foi elaborando reflexões nesse sentido que Bezerra se lembrou de uma expressão que um dia ouviu alguém dizer, a ele e seus colegas de trabalho na Baixada, que ele considera descrever melhor sua atuação do que os conceitos de “militância” ou “intelectual orgânico do Gramsci”: “vocês são os intelectuais dos pés descalços”.

A imagem dos “pés descalços” pode remeter a diversas referências históricas, culturais e literárias. No plano religioso, diferentes crenças (como o cristianismo, islamismo, hinduísmo e judaísmo) concebem os pés nus como sinal de humildade e respeito quando se pisa em espaços considerados sagrados. Nas sociedades ocidentais modernas, os pés descalços também simbolizam um importante marcador de hierarquias sociais. Herança do período escravocrata no Brasil, registros do início do século XX demonstram como a ausência de calçados relegava determinados indivíduos à marginalização, algo que ainda persiste. Crônicas de João do Rio (2008, p.58), por exemplo, mencionam o “doloroso bando de pés descalços” em alusão aos “mendigos”. Já o artigo de André Nunes de Azevedo (2013, p.62, grifos meus) sobre a reforma Pereira Passos, no Rio de Janeiro, descreve os contrastes sociais na cidade a partir das vestimentas nos corpos, o que inclui os pés:

Nesse período, o espaço público do Rio de Janeiro era ocupado por figuras como capoeiras, ex-escravos biscateiros – muitos dos quais foram negros ao ganho antes da abolição –, carroceiros, vendedores de perus, de vísceras, de leite retirado diretamente da vaca, trapeiros, rezadeiras, tatuadores, entre outros. Como cidade tropical e de tradição escravista, era comum ver-se nas ruas estreitas e sinuosas do Rio de Janeiro o contraste entre os ‘cavalheiros’ cariocas trajados de paletó, dividindo o espaço com *negros descalços e sem camisa*, anunciando aos gritos seus serviços e produtos. Somava-se a este cenário a presença de migrantes e imigrantes de diversas partes – quase sempre rurais – do Brasil e do mundo em roupas surradas e não raro de *pés descalços*.

Evidente que os “pés descalços” remetem facilmente a referências que não costumam se aproximar do campo intelectual, das imagens atreladas à academia ou à universidade. Como

podemos interpretar, portanto, a ideia aparentemente contraditória de “intelectuais dos pés descalços”? Talvez referências externas à Baixada Fluminense nos ajudem a compreender melhor essa dimensão sobre a formação superior na região. A socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui ofereceu em 2018, em La Paz, a sétima edição de seu curso de cátedra livre em Sociologia da Imagem em parceria com o Colectivx Ch’ixi. O relato sobre a experiência foi compartilhado pela comunicadora Michele Torinelli (2018), que a descreveu como “uma sociologia que se tece por meio da paixão e do coletivo”.

Cusicanqui, que é uma referência nos estudos sobre cosmologia indígena latino-americana, metodologia de história oral e teoria crítica pós-colonial, defende a necessidade de produzirmos conhecimento a partir do cotidiano. Isso porque “a academia te distancia do pulso coletivo, do que acontece na realidade, das coisas que fazem as pessoas. A ideia é praticar a descolonização através do corpo e isso não se diz, se faz”, advoga a intelectual¹²⁸. Conforme o artigo de Torinelli (2018) explicita, a professora emérita da Universidad Mayor de San Andrés propõe uma ciência artesanal comprometida com a vida, o que “demanda um pé dentro e outro fora da academia”.

Trata-se de “pensar com os pés na terra”, de “ter consciência do local, das relações à nossa volta, e pensar a partir da biorregião”. No desenvolvimento desse experimento pedagógico, é necessário “conhecer com o corpo” para que não haja “sufocamento das diferenças”. Ao contrário, quando o conhecimento é produzido conectado com a realidade concreta, as diferenças “se influenciam, se transformam, se aproximam, se afastam, se chocam e também permanecem” (TORINELLI, 2018).

No Brasil também temos acumuladas experiências e formulações que aproximam o fazer científico às práticas da vida, como explorado no capítulo anterior. Na década de 1950, Guerreiro Ramos falava em uma “sociologia em mangas de camisa”, remetendo à necessidade de ser desenvolvida uma ação propositiva, e não “puramente acadêmica”, comprometida aos processos de mudança social no país. Para isso seria necessário o “rompimento com o processo de confinamento do sociólogo aos quadros acadêmicos” (REZENDE, 2006, p.34), propondo ações, e não apenas formulações teóricas, aos problemas sociais. Nesse sentido o conceito remete à ideia de “arregaçar as mangas”, um ato que pressupõe um trabalho do corpo, e não apenas o intelectual.

¹²⁸ Trecho de entrevista concedida à Kattalin Barber, em 17 de fevereiro de 2019, disponível em: <<https://noticiasanarquistas.noblogs.org/post/2019/03/08/bolivia-silvia-rivera-cusicanqui-temos-que-produzir-pensamento-a-partir-do-cotidiano/>> (Acesso em 05/12/2019).

Paulo Freire é um autor que, como temos apresentado, promove importantes reflexões nesse sentido. No ano de sua morte, em 1997, Frei Betto e Leonardo Boff publicaram textos com evidente inspiração freiriana. Tanto a carta de Frei Betto (1997), uma homenagem mais direta ao pedagogo, quanto o livro de Boff (1997), mencionam uma sentença associada aos escritos de Freire: “a cabeça pensa onde os pés pisam”. Ambos pretendiam afirmar que a leitura, compreensão e interpretação do mundo partem justamente “de onde os pés pisam”. Por isso é essencial “conhecer o lugar social de quem olha”, afinal, “todo ponto de vista é a vista de um ponto” (BOFF, 1997, n.p.). De forma complementar a essas considerações, Frei Betto (1997, n.p.) afirma que “o mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido”, e isso resulta em leituras de mundo completamente diferentes. É preciso, portanto, primeiro reconhecer o chão em que se pisa para, posteriormente, pensar e produzir conhecimento intelectual.

Diferentemente dos saltos altos, das tribunas ou dos púlpitos, os pés descalços remetem ao reconhecimento do solo, em sentir com o corpo o chão que se toca, com todos os incômodos e dificuldades que podem estar associados a essa vivência. Com os pés efetivamente no chão, nus, pode-se produzir o saber sem afastar-se da vida. Acredito que essas formulações ajudam a avançar na compreensão do que entendemos enquanto um “intelectual dos pés descalços”, sem evidentemente possuir um sentido literal. Podemos ir além com as metáforas. Um professor do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu me falou o seguinte quando explicitava uma crítica aos colegas que considera “Díficeis de Encontrar”:

Nós temos professores, amigos nossos, que ainda não se deram conta desse espaço, dessa dimensão, de que realidade é essa, dessa complexidade e do papel que eles têm para o ensino, para essa juventude, para essa moçada, esse público de estudantes, com esse perfil. Ainda temos professores nossos que *a cabeça está na zona sul*, e mesmo não sendo da zona sul, que moram aqui, *a cabeça está ainda naquele ideal de aluno que não é o nosso aluno real*. E aí são professores muito intolerantes com a questão do horário, com alunos que vêm do Rio e trabalham, intolerantes com entrega de trabalho, são professores com uma postura ainda muito academicista, a um determinado tipo de academia e universidade, e ainda estão insensíveis a esse quadro, à realidade da Baixada Fluminense. (Docente do IM/UFRRJ, situação de entrevista).

Foi utilizado pelo professor um recurso discursivo para descrever o descompromisso daqueles que, apesar de estarem com os pés na Baixada Fluminense, pareceriam manter “a cabeça” na “zona sul”, no “ideal de aluno que não é o nosso aluno real”. Na crítica elaborada pelo docente, estes professores desenvolveriam práticas pedagógicas ao longo da formação universitária descolada da realidade social que se encontra na Baixada e na universidade pública localizada na região. Seria o oposto dos que mantêm os “pés descalços”, que produzem intelectualmente e praticam a docência a partir de onde os pés pisam, porque se sabe e se reconhece as particularidades desse terreno.

Quando houve a proposta de transferirem o curso de Produção Cultural do *campus* Nilópolis do IFRJ para o Centro de Artes Calouste Gulbenkian, no centro do Rio de Janeiro, “os alunos levantaram a bandeira de ficar na Baixada e os coletivos externos também foram articulados e vieram a público falar da importância do curso”, me relatou um professor da instituição. Entre o corpo docente houve uma divisão que, no fim, cedeu à permanência em Nilópolis pela pressão dos estudantes. “A gente conseguiu perceber que na Baixada Fluminense o curso faz muito mais sentido do que se existisse no Calouste. Seria muito mais fácil para a maioria dos professores, que moram no Rio de Janeiro e a maioria não tem carro”, por isso o interesse na transferência, na possibilidade de “poder ir de bicicleta dar aula”, sem levar em consideração os impactos sociais, culturais e educacionais para a Baixada Fluminense, e para os estudantes, de retirar o curso da região.

Essa falta de preocupação com o local e os estudantes me foi justificada por uma professora de Nilópolis pelo fato de que “vários professores que moram no Rio, eles vêm, dão aula, e só dão aula. [...] Eles vêm e vão”. Diferentemente da postura compromissada que teria os pés fincados na Baixada, não existiria o interesse em construir laços com o local, em desenvolver projetos que extrapolem a sala de aula, engajados com o território e com as demandas estudantis, o que requer tempo e presença no *campus* e na Baixada: “eu acho que a gente tem que pensar e fazer alguma diferença *aqui*, senão não precisa estar de fato. Mas se a gente tá, tem que pensar”.

Produz-se no discurso dos docentes engajados uma zona de fronteira em relação à atuação na formação universitária das periferias na qual a linha divisória é o compromisso: para tal, foram mencionadas ao longo das entrevistas outras imagens atreladas aos professores “Difíceis de Encontrar”. Além da referência à “zona sul”, me disseram que existem professores “que queriam que aqui fosse a *Alemanha*. Tem gente que olha para a turma e não reconhece. Eles esperavam um outro tipo de pessoa: uma pessoa que lê muito, uma pessoa que fala dois idiomas...”.

Outra professora entrevistada vinculou práticas que ela considera elitistas aplicadas na Baixada à ideia de que “tem professor que acha que dá aula em *Harvard*, sabe?”. Isso reforça a percepção de que “nem todo mundo tem essa preocupação de querer integrar o entorno”. Alguns docentes engajados explicitam no cotidiano essa crítica diretamente aos colegas: “eu estava tendo uma reunião de colegiado e falei ‘vocês parecem que vêm dar aula num *College inglês*, né?’”, me disse outra docente. A comparação com instituições e países estrangeiros, inclusive distantes geograficamente da Baixada, demonstra como do ponto de vista dos docentes entrevistados não adianta estar com os “pés” na periferia mantendo o pensamento e as formas

de agir como se estivessem em espaços associados a prestígio, poder e riqueza. Há que se entender *onde* se localizam essas universidades e *quem* é o público com o qual se interage, não sendo possível adotar uma prática pedagógica desconectada da realidade local.

Mas o que, efetivamente, manter os pés no chão produz? Uma estudante com quem conversei, que já estava no mestrado da mesma instituição em que se formou na Baixada, confessou que “nos meus dois primeiros anos, a cada final de período eu queria largar. Porque nada fazia sentido para mim”. De acordo com ela, o fato de ter ficado “muito tempo longe de estudar” fazia com que sua experiência universitária “não encaixasse” em sua vida: “nada disso aqui faz sentido para mim, isso aqui não é para mim, isso aqui não é o meu lugar. Eu vou voltar a trabalhar”, era o que ela pensava.

Até que a estudante foi conversar com uma professora que a incentivou a persistir e continuar, recomendando que ela procurasse o coletivo de mulheres negras da universidade e realizasse uma disciplina no próximo semestre que abordasse a temática de políticas públicas e desigualdades sociais. Era um contexto em que, ela reforça, “nada fazia sentido, nada fazia sentido”. Ao começar a frequentar as reuniões do coletivo estudantil e “ver essas pessoas”, compartilhar “essas angústias de que isso não é para mim”, perceber que as meninas superaram dificuldades e estavam “bem mais avançadas na faculdade”: isso foi “muito importante pra mim”.

Ao mesmo tempo, a disciplina sobre políticas públicas que cursou “uniu o quebra-cabeça na minha cabeça” porque permitiu “tudo fazer sentido, [...] eu comecei a entender o que eram políticas públicas, para o que é que serviam, por que é que não têm...”. Essas reflexões fizeram ela compreender “a minha vida, eu estar aqui nesse lugar, a importância de eu estar aqui”. Todo o conteúdo que havia sido estudado nos três períodos anteriores passou a “fazer sentido”:

Caraca! Por isso que o bairro onde eu moro é do jeito que é, por isso que eu tenho dificuldade de chegar na faculdade, por isso que a grande maioria da galera que eu conheço não fez faculdade! Você começa a entender os seus direitos e a falta deles, como eles são negados. E eu acho que esse foi o ponto, em que eu falei assim ‘eu tinha que estar aqui sim, eu tenho que estar aqui e eu tenho que lutar para que outras como eu estejam aqui!’. (Discente, situação de entrevista).

Abordar de forma crítica, a partir de uma disciplina de graduação, a realidade social na qual a estudante estava imersa, elaborando reflexões sobre a implementação de políticas públicas nas periferias, entendendo o desigual acesso a oportunidades e direitos sociais básicos fez a estudante compreender a própria vida. Como ela disse, fez ainda com que ela percebesse a importância de sua permanência na universidade. A reflexão sobre sua realidade concreta produziu um sentido positivo, portanto, à sua presença no ensino superior – algo que ela relata

como distante simbolicamente, ainda que próximo fisicamente, de seu bairro, sua família e vizinhança.

A professora que lecionou a disciplina também é moradora da região e faz questão de analisar a Baixada Fluminense de modo transversal às ementas de seus cursos, justamente para provocar os estudantes a ter consciência crítica sobre seus locais de moradia, sobre suas histórias de vida ou, ao menos, sobre o entorno do *campus*. Isso, de acordo com ela, “faz diferença no alunado”. Como exemplo, podemos citar o relato de outra professora sobre um ex-orientando seu que “tudo o que ele mais queria na vida era rasurar que ele era um cara da Baixada, ele não queria ficar aqui”. Sua primeira graduação foi na UFRJ, na cidade do Rio de Janeiro, e foi preciso ele sair da Baixada Fluminense, de acordo com a docente, “para ele entender que lá no Fundão ele não estudava”.

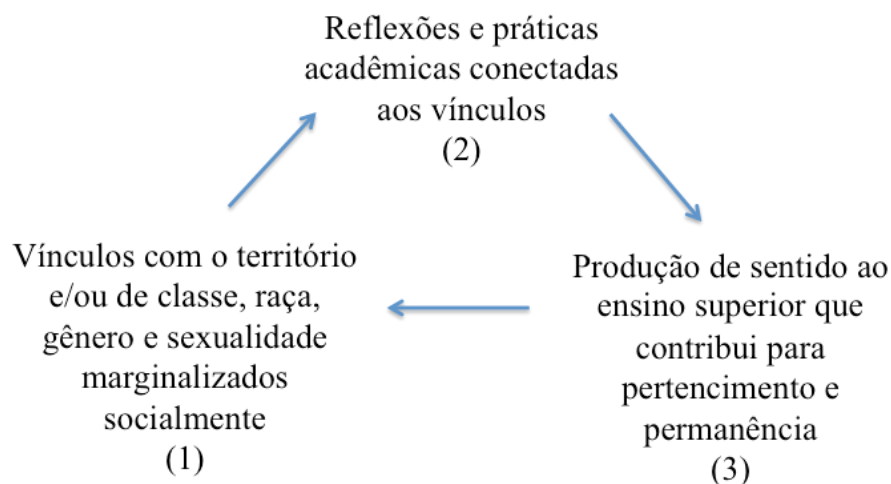
Estar na Baixada, quando se é das classes populares, “gera uma experiência universitária diferente” e o estudante teria percebido isso quando fez o movimento de saída. A experiência negativa na UFRJ, sobre a qual a docente não entrou em detalhes, motivou o estudante a retornar à Baixada Fluminense, onde foi seu orientando. Para outro professor, que é morador da região, “estudar a Baixada *na Baixada* faz diferença por duas razões: primeiro porque sair da Baixada para estudar em outro lugar é muito custoso. Mas não custa só dinheiro, *custa a vida das pessoas*”. O deslocamento e a sensação de não-pertencimento ao ambiente acadêmico afetam não apenas a permanência universitária, mas dimensões subjetivas daqueles que se sentem constantemente “fora do lugar”.

A universidade tem “o compromisso de fazer com que o assunto e a pessoa se encontrem no mesmo momento”, me disse uma docente que trabalha em Nova Iguaçu. Quando o tema de pesquisa produz sentido à permanência universitária, as consequências do trabalho acadêmico extrapolam os objetivos científicos de produtividade. A viabilidade, o interesse e o entusiasmo com a pesquisa realizada na universidade também são afetados: “você ser da Baixada e estudar a Baixada, eu sempre falo pros meus alunos, é bom porque você está circulando com suas fontes, você conhece os meandros, isso facilita muito”, me disse um professor que é morador da região.

De acordo com uma estudante do Instituto Multidisciplinar com quem conversei, a relação de identificação que ela já tinha com a Baixada Fluminense, por ser nascida e criada na região, foi fortalecida com o ingresso na universidade federal de Nova Iguaçu. Ao mesmo tempo, foi justamente essa relação com a Baixada, intensificada com a reflexão acadêmica, que ajudou a estudante construir um sentimento de pertencimento à universidade: “eu gostava da graduação, me fazia sentido, eu me identifiquei porque eu trabalho com a Baixada Fluminense”.

Trazer sua “vivência” para o trabalho intelectual, pesquisando a região periférica onde foi criada e onde também realiza seu curso superior público, produziu entusiasmo e sentido positivo sobre estar na universidade porque sua experiência de vida na Baixada estava conectada com o trabalho que desenvolvia academicamente.

Figura 21 – Potencialização de vínculos com a experiência universitária engajada.



Fonte: A autora, 2020.

O esquema elaborado acima busca ilustrar essa articulação que alguns interlocutores ressaltaram ao longo da pesquisa. As experiências pessoais, quando acionadas academicamente, podem contribuir para a permanência de sujeitos marginalizados que não se sentem pertencentes ao ensino superior. Isso porque quando vínculos territoriais, de classe, raça, gênero e/ou sexualidade prévios do estudante (1) são levados em consideração nas reflexões críticas e práticas acadêmicas (2) pode ser produzido um interesse pela universidade que contribui ao sentimento de pertencimento e ao processo de permanência (3).

Conseqüentemente, a elaboração do trabalho intelectual e a continuidade do processo de formação educacional podem produzir impactos às comunidades territoriais e identitárias, pelo desejo de dar algum tipo de retorno e fazer reverberar os conhecimentos adquiridos ao longo do ensino superior em escolas, movimentos sociais, coletivos culturais, círculos familiares, religiosos, na vizinhança e outros espaços de socialização. A prática acadêmica comprometida pode estreitar laços comunitários; e os vínculos sociais, quando fazem parte da vivência universitária, podem também facilitar o prolongamento dos estudos.

Quando o corpo docente estimula uma experiência universitária conectada aos pertencimentos sociais dos estudantes através de pesquisas, aulas, eventos e encontros que

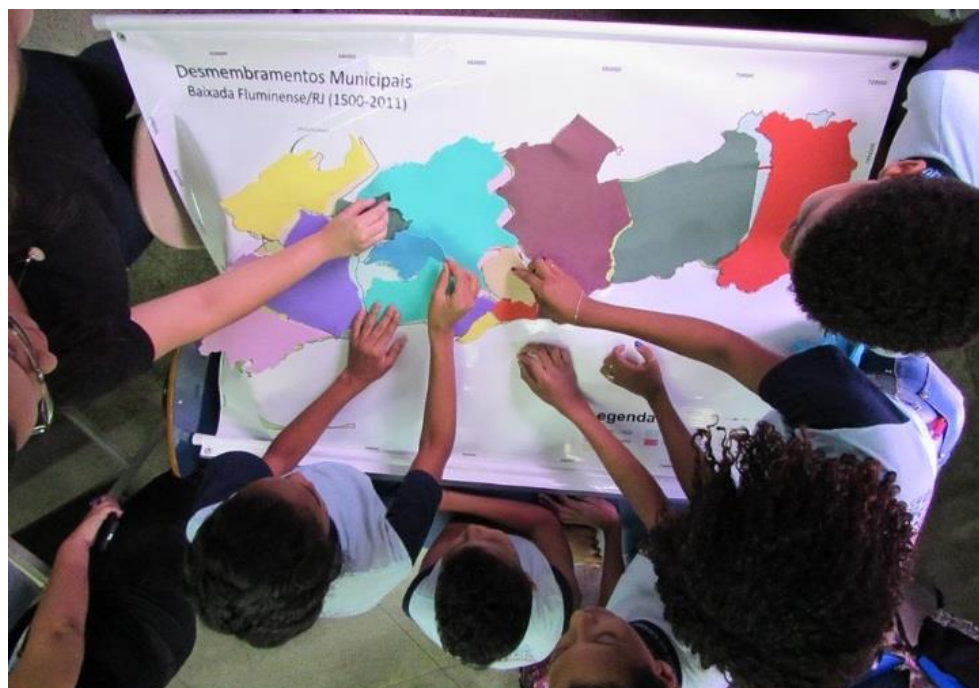
promovam o acolhimento das experiências vivenciadas às margens, de forma que se sintam reconhecidos como parte do ambiente universitário, isso produz um sentido positivo à permanência universitária para quem potencialmente não via propósito em continuar os estudos. Ou seja, a promoção de reflexões e práticas acadêmicas engajadas com a realidade local e com a vida concreta dos estudantes age sobre o sentimento de pertencimento à universidade porque acolhe a diversidade. Se tratamos aqui de instituições de ensino superior público na Baixada Fluminense, isso envolve questões que abordam particularmente o território: como vimos no desenvolvimento da tese, as questões de classe, raça, gênero e sexualidade são frequentemente associadas às ideias de “periferia” ou “Baixada Fluminense”.

“O meu barato é pensar o território. [...] O que me move é esse território, então sendo moradora daqui, vivendo essa realidade, circulando nas escolas, que são escolas públicas com grandes dificuldades”, é isso que produz sentido à vida acadêmica para uma historiadora que realizou graduação na zona sul do Rio de Janeiro e retornou para Caxias para realizar o mestrado. “Esse movimento de ter saído e de ter voltado” enquanto professora da educação básica pública apresentou a ela uma realidade de muitas desigualdades que foi motivadora para continuar seus estudos na pós-graduação:

Pesquisar sobre isso, trabalhar sobre isso, falar sobre isso – eu acho que é de uma relevância social, principalmente para esse reconhecimento de identidade, sabe? É isso que me move, é que isso possibilita a transformação: que pode ser feita quando você reconhece de onde você vem, qual é a sua história, quando você reconhece a construção desse espaço, as disputas que tão envolvidas, as ações que estão sendo realizadas aqui, e como isso pode se transformar em ações por outras pessoas. Então eu acho que isso é o que me mexe. (Discente, situação de entrevista).

A consciência crítica que geralmente acompanha o acesso ao ensino superior de alguma forma é reverberada no território “a partir desses alunos, que ganham uma experiência, ganham um olhar”, me disse um professor da FEBF/UERJ. Em Nova Iguaçu também existe a percepção, por parte de alguns docentes, de que o trabalho desenvolvido nas universidades engajado à realidade local não permanece restrito ao trabalho acadêmico e inevitavelmente tem consequências nas escolas em que os universitários atuam: “a gente percebe nitidamente que isso começa a irradiar para outras questões, para outras redes”. De fato, uma estudante que atua como docente na rede básica de Caxias me afirmou que “você com esse conhecimento, com essa produção, com a circulação por esses espaços, você também traz um outro conteúdo para eles”. Isso porque “independente do que sair daqui” em termos de produção acadêmica através de monografias, artigos e dissertações, “você já sai uma pessoa diferente”.

Figura 22 – Estudantes rede básica de Caxias montando o mapa da Baixada Fluminense na FEBF/UERJ.



Fonte: Site oficial da FEBF/UERJ, 2019.

As reflexões críticas chegam nas escolas locais “de algum jeito, numa outra linguagem, num outro formato, mas chegam”, fazendo com que os universitários apresentem aos seus alunos “uma outra forma de ver o porquê daquilo que está acontecendo, o porquê de as coisas estarem nesse estado”. A atuação nas escolas e nos pré-vestibulares promove “uma coisa meio que multiplicadora, né?”, me disse a estudante. Multiplicam-se tanto os questionamentos sobre as condições de desigualdade das periferias, quanto as narrativas ressignificadas sobre o local e sua população, o que inclui a divulgação sobre as instituições de ensino superior público que existem na Baixada Fluminense: “eu falo da FEBF, falo que tem instituições aqui na Baixada, que é possível que eles façam, conto dessa minha trajetória, do quanto foi difícil esse deslocamento [para a zona sul do Rio]”.

A vivência nas classes populares inclusive faz com que alguns estudantes relacionem a formação universitária que estão tendo, particularmente nos cursos de licenciatura, às suas próprias experiências escolares. Uma professora me relatou que uma estudante a disse que se preocupava muito com a qualidade da formação dela “porque o meu filho vai ter que estudar em escola pública, e se eu não for uma boa professora para uma boa escola pública, o meu filho não vai ter uma boa escola”. Foi justamente esse tipo de pensamento que estimulou a docente a permanecer na universidade da Baixada Fluminense, quando cogitava realizar concurso para alguma instituição do Rio de Janeiro, já que não é moradora da região: “aquilo me marcou tanto

que eu falei ‘eu nunca mais vou sair daqui. Eu não quero ir para um lugar em que as pessoas não tenham essa visão. É isso aqui que eu quero’”.

O trabalho acadêmico engajado à realidade concreta dos estudantes e do território produz sentido positivo também à atuação profissional dos docentes que não veem a possibilidade de desenvolver suas práticas pedagógicas de outra forma, o que envolve não acreditar em uma “educação sem afeto”, como me disse uma professora. Já outra interlocutora que atua em Nova Iguaçu me relatou: “essa é a minha militância no momento: eu quero uma produção de conhecimento que dialogue com as pessoas, porque não faz sentido para mim que a gente produza e as redes todas ao nosso redor não queiram nem saber”. Esse foi o motivo pelo qual um professor de Caxias modificou o projeto de pesquisa que vinha desenvolvendo antes de ingressar na FEBF, passando a estudar uma favela da cidade ao invés de uma localizada no Rio de Janeiro. Além da “entrada de campo facilitada” pela relação com os moradores, porque também são seus alunos na universidade, pesquisar uma favela da região fortaleceria a conexão entre a universidade e a comunidade local.

Isso é necessário, de acordo com um professor de Nilópolis com quem conversei, “para a gente não ser simplesmente uma ilha lá [na Baixada]. Porque poderia ser um instituto em qualquer lugar”, caso não haja “abertura das portas do instituto para o entorno”. A circulação nas instituições de professores vinculados às secretarias de Educação da Baixada “dá uma mexida no entorno” porque, de acordo com um docente de Nova Iguaçu, essas pessoas frequentam eventos, pós-graduações e espaços da universidade onde são discutidas, por exemplo, as “relações étnicorraciais” e as “questões da Baixada”. Esse “movimento de alguns cursos e alguns professores faz diferença”, sendo “um problema quando a universidade está num lugar desconsiderando a rede pública de educação, desconsiderando a cidade”. É uma percepção compartilhada por um docente de Caxias: “na conversa sobre raça, gênero, sexualidade, violência, educação, cultura” os estudantes “vão conectando isso com o lugar em que eles vivem, com o espaço em que eles vivem. A gente tem muita gente egressa que hoje atua em ONGs, movimentos culturais” e que reverbera “fortemente” no território as reflexões desenvolvidas no ambiente acadêmico.

Interessada na pedagogia engajada como forma de construção de uma comunidade de aprendizado necessária à prática da liberdade no ambiente educacional, bell hooks (2017, p.36) aborda como “os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação” são, em geral, “os indivíduos mais dispostos a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência”. Isso porque abraçam o desafio de “criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber

que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente”. As considerações da intelectual são interessantes para refletirmos sobre práticas pedagógicas que têm sido encaminhadas na formação superior da Baixada Fluminense que justamente afetam não apenas o território, mas a subjetividade dos estudantes.

Além das transformações percebidas no corpo (na estética, na forma de pensar e ver o mundo), quando é produzido sentido que contribui à permanência de estudantes das classes populares, trabalhadores e negros na universidade pública brasileira, transforma-se também o sentimento de pertencimento a espaços socialmente associados ao poder e ao saber que historicamente lhes foram negados, ainda que lhes sejam de direito. Esse processo provoca, para alguns estudantes, o desejo de “poder potencializar” a partir “da entrada aqui dentro”, me disse uma professora. Para isso, a participação nos coletivos estudantis, as experiências de ocupação e a atuação em pré-vestibulares possuem um papel importante.

Um estudante da UERJ de Caxias compartilhou comigo que o coletivo LGBTQ+, composto majoritariamente por estudantes negros, “tinha o objetivo de fomentar essas discussões aqui na universidade e levar atividades, oficinas, palestras para as escolas”. Já o coletivo de estudantes negras do *campus* tinha uma atuação “mais externa” do que interna, me disse uma discente: “a gente tentava levar pras escolas [...], o nosso foco era para fora”. Eram oferecidas oficinas “de [boneca] abayomi, de turbante, além de palestras sobre cotas e sobre a lei 10.139/2003”. O acesso ao espaço das escolas e dos pré-vestibulares geralmente era viabilizado por algum amigo, muitas vezes colega da universidade, que trabalhava na instituição e fazia a mediação das atividades. A possibilidade de realizar esse tipo de ação coletiva também ajuda a conformar o quadro de produção de sentidos à presença e permanência na universidade: “é um pouco disso: é um pouco de você retribuir tudo que foi feito por você”.

Não apenas o âmbito da “retribuição”, “devolução” ou “retorno” produzem sentido favorável à permanência no ensino superior, mas os vínculos que se constroem a partir desses engajamentos permitem “viver a universidade de uma forma diferente”, me disse uma estudante. A participação no centro acadêmico e nos coletivos estudantis “despertou alguma coisa em mim”: antes, sua vivência no *campus* se limitava a assistir às aulas e frequentar eventos pontuais no auditório – “dali eu ia embora, eu não sabia o que acontecia”. O coletivo de mulheres negras “foi uma das coisas que me fez permanecer na universidade, nas crises, nas dificuldades. Porque é aquilo, é o lance de sustentar, de segurar”, me disse a mestranda. O movimento estudantil da FEBF “tem principalmente um orgulho de estar estudando em uma universidade pública na Baixada, eles levantam muito essa bandeira”, compartilhou um

docente. E mesmo os estudantes que não são “envolvidos na militância, eles têm uma percepção de que ‘isso é nosso. Esse espaço é nosso e a gente tem que cuidar’”.

Essa produção de sentido positivo à permanência no ensino superior promovido pelas práticas pedagógicas dos docentes engajados e pelas relações construídas pelos estudantes nas universidades das periferias, como temos argumentado, não se limita à conclusão do curso superior e obtenção do diploma de graduação, mas serve de estímulo à continuidade dos estudos na pós-graduação e, quem sabe, à posterior ocupação do quadro docente nas universidades que os formaram, na Baixada e pela Baixada: “a gente tem interesse de que os nossos egressos ocupem as vagas das aposentadorias. Eu sempre falo ‘vocês vão estar aqui’”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É momento de dar um fim ao corpo desta tese. Procuramos, até aqui, entender os desafios da formação universitária nas periferias, explicitando como operam e o que produzem as práticas pedagógicas, ações coletivas e produção de conhecimento engajadas à realidade social do território e daqueles que compõem as instituições pesquisadas na Baixada Fluminense. Ao longo deste trabalho vimos apresentando um retrato localizado de um processo mais amplo, referente à expansão e descentralização de instituições públicas de ensino superior no Brasil. A partir da pesquisa realizada na Baixada Fluminense com professores e estudantes vinculados a cursos de Ciências Humanas, Linguagens e Educação, observamos alguns efeitos da consolidação de instituições públicas de formação superior em contextos periféricos.

O primeiro capítulo da tese foi construído justamente em torno das ideias de *periferia* e *educação*. Discutimos como a Baixada Fluminense foi enquadrada socialmente enquanto periferia urbana do Rio de Janeiro, as disputas em torno da região e da identidade periférica, e a forma como a luta pela educação pública foi travada pela população local. Tratamos das dificuldades impostas pelo “cinturão de defesa do ensino privado” existente na Baixada Fluminense, pelos interesses e *lobbys* político-empresariais, pelas precárias condições de mobilidade urbana e, sobretudo, pelos estigmas. Considerando os pontos que são generalizáveis a outras regiões e instituições consideradas periféricas, discutimos como a experiência de consolidação do ensino superior público na Baixada assemelha-se a outros projetos implementados Brasil adentro, nas “trincheiras” desse país tão desigual.

A conquista da expansão do ensino superior público na Baixada Fluminense não foi consolidada repentinamente, mas foi resultado de esforços que remontam há décadas atrás e envolvem uma complexa rede de atores sociais: militantes, moradores, lideranças religiosas, políticos, produtores culturais, agentes públicos, memorialistas, pesquisadores, professores, estudantes, acadêmicos. A tese de doutorado de Ana Lucia Enne (2002) é uma referência para compreensão da articulação dessa rede em defesa da Baixada, que intensificou a partir dos anos 1990 a produção historiográfica e o resgate da memória local como forma de consolidar identidades individuais e coletivas que não fossem pautadas pelos estigmas que marcavam a região – um trabalho processual, permeado por disputas e dissensos.

É interessante observar que o capítulo de conclusão da tese de Enne (2002, p.423) discute “a construção dos futuros possíveis”: pistas sobre um horizonte de possibilidades que a rede de agentes pesquisada semeou, plantou e desejava colher. De alguma forma, o objeto de

pesquisa desta tese pode ser considerado um fruto do denso e complexo trabalho articulado por esse conjunto de pessoas dedicadas à Baixada Fluminense. Aquilo que temos no presente, referente à oferta de ensino superior público, era justamente parte do “futuro desejado” (Ibidem, p.429) por uma diversidade de atores sociais que atuavam na região desde ao menos os anos 1980. Ainda que incipiente e com grandes desafios, o campo da educação superior pública na Baixada teve importantes avanços nos últimos vinte anos.

O contexto no qual concluo esta tese, no entanto, me impede de conseguir apontar de forma objetiva uma atualização dos “futuros possíveis”. Não era intenção, ou desejo, terminar este trabalho afirmando um horizonte nebuloso. Mas restam mais interrogações do que apostas sobre o que está por vir e, para construir o fim deste texto, é necessário que abordemos a *expectativa de fim* que também acompanhou a execução desta pesquisa. Começamos a tese mostrando as diferentes temporalidades que a atravessaram, o momento de certo reordenamento político, econômico, social e cultural que temos vivenciado no Brasil e que acompanhamos, de alguma forma, ao longo do trabalho de campo realizado desde 2015.

São tempos, efetivamente, de “expectativas decrescentes”, “rebaixadas”, em que “o regime político do sonho não é mais o mesmo”, como vem afirmando o professor Paulo Arantes¹²⁹. A esperança em um futuro melhor tem sido substituída, cada vez mais, pela incerteza, pelo temor, pelo cansaço e pela precariedade da vida. Estamos passando, como definiu a antropóloga Rosana Pinheiro-Machado (2016, p.22), por um “momento de crise, confusão e sofrimento”.

Nos últimos cinco anos temos vivenciado o agravamento de problemas infraestruturais, orçamentários, nas condições de trabalho e de assistência estudantil, representando uma nova e difícil etapa para a universidade pública brasileira. Não temos atravessado esse processo de crise apáticos: além da produção de documentos e campanhas¹³⁰, diversos servidores da educação superior pública deflagraram greves, realizaram manifestações e estudantes ocuparam os *campi* em diferentes regiões do Brasil. As instituições educacionais que foram foco desta pesquisa em Duque de Caxias (FEBF/UERJ), Nova Iguaçu (IM/UFRRJ) e Nilópolis

¹²⁹ Argumento desenvolvido em livro publicado por Paulo Arantes (2014). Citações retiradas da entrevista concedida por Arantes ao blog da Boitempo, em 10/04/2015. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/10/paulo-arantes-entre-os-destrocos-do-presente/>> (Acesso em 08/01/2020).

¹³⁰ A exemplo do documento produzido pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), em agosto de 2016, pela garantia do orçamento de 2017; da Carta de Vitória produzida em setembro de 2016 pela 40ª Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Reditec), em defesa da educação pública e dos Institutos Federais; e da campanha Conhecimento Sem Cortes, contra a redução de metade do orçamento federal para pesquisa científica, ocorrida a partir de março de 2017.

(CNIL/UFRRJ) mantiveram-se mobilizadas contra o desmonte do ensino superior público, incluindo períodos de greve e ocupação estudantil que foram descritos no segundo capítulo deste trabalho.

Sem a pretensão de oferecer historiografias institucionais, abarcando todos os sujeitos, caminhos e disputas que fizeram parte de suas histórias, privilegamos a descrição de aspectos que pudessem contribuir para melhor compreensão das relações institucionais e intelectuais construídas nessas instituições com, para e na Baixada. Além de tratar de algumas especificidades que diferenciam suas características e experiências institucionais, destacamos também pontos que as unificam. Um deles seria as dificuldades na relação das unidades descentralizadas com as próprias sedes institucionais, o que impacta tanto em termos das condições estruturais dos prédios, quanto na afirmação desses espaços no meio acadêmico. A sensação de ser “periferia duas vezes”, como me disse uma professora, é conformada por essa questão.

Em momentos de crise, como o que estamos passando, os atingidos mais imediatamente tendem a ser aqueles mais fragilizados. No caso das instituições públicas de ensino superior, trata-se principalmente dos *campi* descentralizados nas periferias e no interior do país, dos trabalhadores terceirizados, dos discentes cotistas e dependentes dos auxílios estudantis. Um dos professores que entrevistei me relatou que no auge da crise que atingiu a UERJ, era persistente o temor de que a universidade seria fechada ou privatizada, e “se você fala em acabar com a UERJ, a gente tem plena consciência de que vão acabar primeiro os *campi* externos”. Durante as assembleias docentes que eram realizadas em 2016, além das estratégias de resistência “discutia-se com terror que a FEBF ia acabar”, me disseram. A *expectativa de fim* da instituição beirava a intuição profética, desoladora: “até o ano acabar, a FEBF acaba”, falavam no microfone das reuniões.

O clima perante a comunidade acadêmica era, portanto, de constante tensão e preocupação. Outro docente com quem conversei chegou a refletir se a prefeitura de Duque de Caxias se incomodaria com o fechamento da UERJ na cidade, se “não seria melhor não ter aquele povo ali pensando, porque a FEBF abriga algumas assembleias do SEPE, algumas reuniões. Eu fico pensando se o prefeito não ia querer que aquilo fosse embora de uma vez”. Caso o governador do Rio de Janeiro à época, Luiz Fernando Pezão¹³¹, solicitasse uma redução

¹³¹ Luiz Fernando de Souza, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), foi governador do estado do Rio de Janeiro entre 4 de abril de 2014 e 1o de janeiro de 2019. Foi vice-governador de Sérgio Cabral Filho de 2007 a 2014, quando assumiu o governo após renúncia de Cabral. Ambos estão presos, acusados de corrupção e outros crimes.

das unidades de atuação da UERJ, “os primeiros *campi* que vão cair são os externos”, me disse uma professora. “A gente tem sempre medo”, mas a FEBF “é resistência dentro da UERJ e na localidade também”, ela reforçou: “eu acho que se botar uma plaquinha amanhã [escrito] ‘vende-se’, isso não vai sair barato não”.

De fato, a UERJ resistiu à pior crise da sua história, agravada a partir de 2015. Nas instituições federais não foi diferente. Meus interlocutores de pesquisa na Baixada relataram o “medo” que permeou os anos de 2017 e 2018, algo que também experimentei enquanto docente: além do golpe político que ocasionou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, concluímos o ano de 2016 com aprovação da PEC 55 que fixou o teto de gastos públicos do governo federal por vinte anos, mesmo após longa mobilização contrária da rede educacional. Enquanto tentávamos restabelecer a normalidade institucional após o cansativo período de greve, a sensação era de que tínhamos em mãos uma amпуlheta, acompanhando o nosso próprio *fim*.

Em meados de 2017, a mídia brasileira noticiava que os orçamentos para custeio das universidades federais deveriam esgotar-se em setembro daquele ano: os gastos com obras de expansão e manutenção, por exemplo, foram reduzidos em 30% em comparação ao orçamento do ano anterior, e a verba para custeio das universidades e institutos federais foi reduzida em 10%¹³². Nesse processo, trabalhadores terceirizados foram demitidos, bolsas de auxílio aos estudantes cortadas e obras paralisadas. Em 2018, ano do assassinato de Marielle Franco, do incêndio do Museu Nacional e da corrida presidencial que elegeu Jair Bolsonaro, estudantes do instituto federal de Nilópolis organizaram um evento em outubro que explanava essa tensão sobre o *fim*: “O IFRJ vai acabar?”, era o nome da roda de conversa realizada em praça pública na Baixada.

Vimos como a maioria do corpo discente das instituições pesquisadas é composta por estudantes negros e trabalhadores, o que traz desafios à formação nas periferias que devem ser observados com cuidado. Essa não é uma questão que se limita aos *campi* descentralizados, uma vez que o perfil discente da universidade pública brasileira como um todo está em transformação (ANDIFES, 2019). Durante um evento que assisti durante o trabalho de campo no IFCS/UFRJ, em 2018, um estudante universitário chamou atenção para o descompasso entre

¹³² A respeito do corte de verbas e bolsas, da paralisação de obras e da demissão de funcionários terceirizados nas IFES ver, por exemplo, reportagens noticiadas pelo jornalismo da Globo em julho de 2017: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/veja-o-impacto-do-corte-de-verbas-em-universidades-e-institutos-federais-de-14-estados.ghtml>> e <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/sem-dinheiro-universidades-federais-demitem-terceirizados-reduzem-consumo-cortam-bolsas-e-paralisam-obras.ghtml>> (Acesso em 08/01/2020).

a “realidade urgente” da juventude negra e as exigências da vida acadêmica, evidenciado no fato de que “antes de defender a tese, nós temos que defender a nossa vida”.

A escritora Audre Lorde já apontava, em conferência proferida em 1979, que “*a sobrevivência não é uma habilidade acadêmica*” (2007, p.112, grifos da autora, tradução nossa)¹³³. Fato que seria amplamente conhecido pelas mulheres pobres, lésbicas, negras e mais velhas, que sabem não poder esperar do meio acadêmico a saída para as desigualdades que são submetidas. Mas Lorde também cobrava, em sua fala, o posicionamento da academia com a qual ela dialogava, principalmente de intelectuais feministas brancas, no reconhecimento das diferenças entre as mulheres e no acolhimento da diversidade no meio intelectual.

Existem limitações a respeito das ações e práticas que podem ser encaminhadas através da via acadêmica para lidar com as urgências da vida daqueles que são enquadrados nas margens sociais, mas é também função das instituições de ensino pautar, em suas produções críticas e proposições públicas, a necessidade de enfrentar e superar as desigualdades existentes dentro e fora da universidade. Por isso “estar aqui dentro” é também uma luta importante de ser construída, afirmou outro universitário negro em um seminário que assisti na Faculdade de Educação da UFRJ, na zona sul do Rio. “Também estamos morrendo aqui dentro, temos sérios problemas para permanecer”, o estudante completou.

Fazendo um paralelo com o genocídio que acomete a população negra brasileira, particularmente a juventude no estado do Rio, o estudante descreveu a evasão discente como um tipo de *morte*, pelo impedimento de *ser* um universitário, de *existir* enquanto tal. O professor que mediava o debate concordou com a necessidade de encararmos essa questão na academia, e partilhou a angústia de viver cotidianamente com a ameaça de que seus orientandos LGBTQ+, periféricos e negros não consigam chegar *vivos* à próxima reunião. Uma realidade que não existia na vida universitária, de acordo com ele, antes da nova fase de expansão da rede pública de ensino superior.

A maior inclusão social tem trazido situações importantes de serem enfrentadas pela universidade, inclusive problemas que não são criados pelo ingresso ao ensino superior, mas que chegam aos *campi* através dos sujeitos que agora fazem parte da comunidade acadêmica. A pesquisa realizada nas instituições públicas da Baixada Fluminense, por exemplo, me permitiu observar uma dimensão contraditória dos efeitos da crise econômica que vem impactando as condições de vida dos trabalhadores e, conseqüentemente, o funcionamento das IES. Me refiro à *evasão* discente, já mencionada, e também à *retenção* dos estudantes.

¹³³ Citação original em inglês (LORDE, 2007, p.112, grifos da autora): “*survival is not an academic skill*”.

Diversos interlocutores desta pesquisa destacaram como o aumento da evasão nos últimos anos foi marcado pela necessidade de trabalhar dos estudantes, tornando inviável a conciliação com os estudos. Alguns, inclusive, desistem por terem perdido seus empregos ao longo do curso, não tendo mais condições materiais de permanecer na universidade. No caso da FEBF/UERJ, que passou por um longo período de greve, abordamos na seção 1.2 como há registro de estudantes que abandonaram suas matrículas para concluir a formação em alguma instituição privada da região, pela necessidade de não prolongarem ainda mais o processo de obtenção do diploma.

Mas a crise econômica e as dificuldades de vida das pessoas têm também provocado um movimento inverso: professores que entrevistei chamaram a atenção para o contingente de estudantes que acabam prolongando o vínculo universitário como forma de manter bolsas de pesquisa, auxílios-permanência ou estágio – que não apenas cobrem custos da formação, mas sustentam famílias inteiras. Além da remuneração que muitas vezes depende da comprovação de matrícula na graduação, o acesso à alimentação dos restaurantes universitários também foi mencionado como motivo possível para protelar a formatura, algo que vem sendo observado com atenção pelas IFES e pelo MEC, de acordo com pesquisa da ANDIFES (2019, p.178). No caso dos bacharelados em Produção Cultural do IFRJ, professores me lembraram que o mercado profissional da área não costuma exigir o diploma universitário para contratação, o que faz com que muitos estudantes tenham empregos fixos, privilegiem seus estágios ou acumulem trabalhos avulsos que também impactam no tempo de formação.

Tem sido um desafio para o jovem brasileiro das classes populares construir uma perspectiva de vida otimista: nos últimos anos acompanhamos o aumento da ocupação informal no mercado de trabalho como saída para driblar o desemprego, principalmente na faixa etária de 15 a 24 anos (IPEA, 2019, p.1); vimos o crescimento da violência letal contra públicos específicos, como pessoas negras, mulheres, LGBTQ+ (IPEA & FBSP, 2019, p.6) e contra ativistas por direitos humanos que atuam nas mais diferentes frentes de luta, mas principalmente nas zonas rurais, indígenas, quilombolas, favelas e periferias (Ibidem, p.68). Esse cenário de grandes dificuldades pode impactar inclusive no adoecimento psíquico da juventude que acessa as universidades do Brasil, país que já foi diagnosticado pela OPAS & OMS (2018) como o que concentra o maior número de pessoas ansiosas do mundo. De acordo com relatório de pesquisa recente da ANDIFES (2019, p.172), um a cada quatro estudantes universitários brasileiros aponta problemas de saúde mental, como a depressão, como obstáculos à continuidade dos estudos.

Fica evidente que o tempo das urgências da vida muitas vezes não acompanha o tempo das burocracias institucionais e suas possibilidades de resposta, o que pode contribuir para certo “esfriamento dos coletivos” na universidade e das mobilizações políticas de forma geral, como mencionaram ao longo da pesquisa. “A vida chama”, disse o poeta Roberto Lara durante um evento no CNIL/IFRJ, em 2017, ao comentar sua percepção de que a militância cultural de Nova Iguaçu tem passado por um momento de declínio. Numa conjuntura de demandas intransponíveis, “a gente vai tentando, vai fazendo o que pode”, me disse um professor.

O “cansaço” também foi mencionado como variável importante para compreender a possível diminuição da atuação dos coletivos estudantis. Um estudante da FEBF/UERJ me contou que após o movimento de ocupação “foi um cansaço para todo mundo”, afetando não só a organização e continuidade das ações dos coletivos, mas também o ânimo geral dos estudantes, ou a capacidade de “continuar sorrindo”, como ele me disse. “Já é muito difícil pra eles serem alunos”, destacou uma docente ao também reparar as práticas de militância estudantil mais tímidas em 2018 do que nos anos anteriores.

É justamente frente às *expectativas de fim*, do cansaço e das incertezas que estudantes e professores têm reinventado modos de existir na universidade. No capítulo 3 desta tese exploramos os impactos que a expansão universitária tem provocado às estruturas acadêmicas, onde têm sido construídos caminhos para que haja efetivo acolhimento de sujeitos que foram historicamente excluídos desse espaço. Esse não é um processo dado, mas é provocado pelo engajamento, pela reflexão crítica e pela afirmação insubordinada daqueles que acessaram a universidade, mas não se percebem parte dela. Tanto os sujeitos que finalmente concretizam o direito de cursar uma universidade pública, quanto as próprias instituições são transformados nesse movimento de maior inclusão social na educação. Abordamos como a dimensão do *corpo* ganha uma centralidade na reconfiguração de relações e expectativas na universidade: é a partir do reconhecimento dos corpos diversos como *corpos próprios* ao ambiente acadêmico que muitas vezes o trabalho intelectual se torna possível. Isso pode envolver a afirmação do *corpo* pela transformação estética, pela escrita, pelo compartilhamento de experiências nas salas de aula.

No processo de construção dessa “outra universidade”, como mencionado por meus interlocutores, são explicitados conflitos de diversas ordens. Às estruturas acadêmicas, através de suas burocracias e pessoas, pela necessidade de se adequarem às novas demandas de um corpo estudantil diverso e pelos desafios da localização descentralizada ou periférica das instituições. Aos próprios estudantes, por se perceberem transformados, habitando mundos diferentes que são representados pela academia, por um lado, e pelo círculo familiar, pela

vizinhança do bairro e suas redes de sociabilidade, do outro. No âmbito dos tensionamentos, destaco ainda a necessidade de que sejam realizadas pesquisas de maior fôlego sobre possíveis efeitos provocados pelo aparente crescimento quantitativo de estudantes pentecostais nas universidades públicas, algo observado pelos docentes com quem interagi e que parece vir no escopo da descentralização das instituições e da transformação no campo de forças religiosas no Brasil. Chamo atenção, ainda no terceiro capítulo, para reflexões importantes acerca de conflitos catalisados pela crença religiosa sobre a vida universitária e a produção de conhecimento crítico, o que demanda análises aprofundadas que deem conta da complexidade do tema.

Quando comparamos ao retrato do ensino superior público de décadas atrás, é evidente que temos em curso a construção de uma “outra universidade”. Não apenas existem transformações quanto ao perfil discente, como essa presença na universidade não se faz silenciosa, ainda que tentem silenciar. Temos acompanhado a potencialização de um trabalho ideológico encaminhado por parte de grupos conservadores que estão no poder, com discursos a respeito do que seria, e do que deveria ser, a universidade pública brasileira. No primeiro mês de 2019, o primeiro e breve ministro da Educação do governo Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodriguez, afirmou em um vídeo divulgado em sua rede social *Twitter* que cursar uma universidade “não é para todos”, mas “somente para algumas pessoas”.

O comentário foi publicado em resposta às críticas que o ministro recebeu por ter declarado, em entrevista ao jornal *Valor Econômico* na mesma semana, que “as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica”¹³⁴. As reações às declarações de Vélez foram diversas, inclusive em cerimônias de formatura por todo Brasil: universitários da Baixada Fluminense não se isentaram do debate, como se observa na foto a seguir.

¹³⁴ Sobre as polêmicas declarações do então Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodriguez, em janeiro de 2019, ver: <<http://g1.globo.com/globo-news/videos/v/velez-rodriguez-diz-que-a-universidade-nao-e-para-todos-e-gera-polemica-no-congresso/7358506/>> (Acesso em 08/01/2020)

Figura 23 – Formatura do curso de Jornalismo da UFRRJ em 2019.



Legenda: Formandos do curso de Jornalismo da UFRRJ (*campus* Seropédica) seguram cartaz escrito “Universidade é para todos sim!”, em referência à declaração do Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez em janeiro de 2019.

Fonte: Mídia Ninja.

Três meses depois, em maio de 2019 e já com o novo ministro Abraham Weintraub, o MEC anunciou o contingenciamento de recursos para educação, chegando a ultrapassar 40% do orçamento previsto em algumas instituições para despesas discricionárias¹³⁵. Em um primeiro momento, os cortes foram relacionados à suposta “balbúrdia” em algumas instituições: problemas disciplinares, morais e de produtividade que justificariam a redução de verba. Em um segundo momento, foi anunciado pelo governo o bloqueio orçamentário para todas as universidades e os institutos federais, vinculando o crescimento da economia e a aprovação da Reforma da Previdência como condições para que a verba pudesse ser liberada. Além de um dia de paralisação das atividades acadêmicas com grande manifestação pública por todo Brasil no dia 15 de maio, reitores de diferentes IFES publicaram documentos afirmando a realidade de despesas e necessidades das instituições, divulgando o prazo de duração dos recursos e consequente funcionamento das IFES, caso a verba não fosse disponibilizada pelo governo federal.

¹³⁵ Para mais informações sobre o bloqueio, anunciado pelo MEC em maio de 2019, de 30% ou mais na verba de custeio para as IFES, ver: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml>> (Acesso em 08/01/2020).

Relembro esses fatos para frisar a conjuntura de crise e instabilidade no campo educacional, motivo pelo qual tendo a vislumbrar, mais do que “futuros”, *fins* possíveis. O novo cenário de custeio ocasionou replanejamentos orçamentários com impactos na manutenção dos prédios e execução de pesquisas. As aulas e atividades pedagógicas mantiveram-se com regularidade em 2019, ainda que de forma “anormal” e permeadas por incertezas: até quando? Em que condições daremos continuidade aos trabalhos? Nossos estudantes terão condições de frequentar as aulas? No momento em que vimos nossas instituições federais formando as primeiras turmas com estudantes cotistas, representando o início de um importante processo de inclusão social na educação superior pública, também acompanhamos o agravamento dos ataques e das medidas que precarizam ainda mais os espaços de formação superior.

A intelectual bell hooks (2017, p.49) nos alerta, desde os anos 1990, para o fato de que em contextos de crise em países capitalistas, com corte de orçamentos e aumento do desemprego, “várias das poucas intervenções progressistas feitas para mudar a academia, para criar uma atmosfera favorável à mudança cultural, correm o risco de ser solapadas ou eliminadas”. Essa é uma reflexão importante de ser travada. Não só existem ameaças estruturais à manutenção das IES no Brasil, mas principalmente às conquistas de maior inclusão social e cultural ocorridas nos últimos anos. Esse curioso *timing*, de incremento das investidas privatistas e narrativas de descrédito sobre as universidades enquanto lugares de conhecimento, fundamentais para o desenvolvimento social do país, é destacado por Christian Dunker (2017, n.p.) em seu artigo “Universidade em ritmo de barbárie”. O psicanalista e professor da USP comenta que “tudo se passa como se no momento em que as classes menos favorecidas chegam à universidade, é hora de fechá-la transformando-a em outra coisa”. Essa reflexão remete à ideia de certa “precariedade”, como aborda Grada Kilomba (2019, p.59), envolvida na persistente exclusão de sujeitos dos “lugares aos quais acabamos de ‘chegar’, mas dificilmente podemos ‘ficar’”.

“Apesar de você ter um horizonte muito ruim de perspectiva”, me disse uma docente, “acho que tem uma vontade, uma esperança de que [a atuação da universidade] se expanda”. Frente ao conjunto de questões que foram abordadas ao longo da tese, cabe pensarmos que, contraditoriamente, o cenário que muitas vezes se desenha como catastrófico, pautado pela ideia do *fim*, é também o que empurra as instituições, através de seus sujeitos, a persistirem e intensificarem, dentro do possível, práticas que justifiquem a própria existência dessas instituições em territórios periféricos. Contra todas as apostas, as dificuldades parecem vir acompanhadas de uma impressionante insistência em continuar: “é difícil trabalhar aqui”,

assumiu uma professora durante a entrevista. E como se fossem adjetivos sinônimos, ela completou, “é uma resistência”.

O compromisso com a realidade social local, do território e dos estudantes que preenchem as fileiras das salas de aula, é um traço que identifiquei como central para pensar a forma como são encaminhadas algumas práticas pedagógicas e intelectuais nas instituições públicas de ensino superior na Baixada Fluminense. É importante a compreensão de que essas relações e práticas engajadas não estão limitadas ao discurso político que as atravessa, mas possuem eficácia direta na permanência dos estudantes no ensino superior e nos impactos que a presença das instituições nas periferias pode oferecer às comunidades locais.

Destacamos ao longo da tese, através da percepção de estudantes e professores da Baixada Fluminense sobre o cotidiano acadêmico que vivenciam, que a atuação engajada não parece ser majoritária entre os corpos discente e docente ou ter propriamente um caráter institucional. Portanto não podemos imprimir essa característica como hegemônica às IES da Baixada. Existem, no entanto, inúmeras iniciativas que nos indicam que muito tem sido feito pelos sujeitos que compõem essas instituições, no sentido de acolher a diversidade cultural e social que faz parte da sociedade brasileira e, aos poucos, vem tendo mais representatividade nos cursos públicos de formação superior do país. Mapeamos algumas dessas importantes experiências, traduzidas em práticas pedagógicas, engajamentos políticos (como movimentos e coletivos estudantis), políticas universitárias, pesquisas, projetos de extensão e toda produção de conhecimento consequente da experiência universitária.

A metáfora dos “pés descalços”, como trabalhamos no capítulo 4, é ilustrativa da forma como práticas compromissadas no meio intelectual têm sido encaminhadas na Baixada: levando em consideração a realidade concreta daqueles que a academia afeta, conectada ao “chão” em que se pisa, de modo que as propostas de atividades, eventos, projetos, currículos e aulas não desconsideram as condições objetivas do público que frequenta esses espaços. A respeito das práticas pedagógicas, observei: como a flexibilização do horário das aulas, considerando a jornada de trabalho e as dificuldades relacionadas ao deslocamento urbano dos estudantes; como o estímulo à reflexão acadêmica conectada às experiências de vida dos sujeitos; e como o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas que se dediquem à própria Baixada ou à condição periférica – são esforços favoráveis à construção de pertencimento ao ensino superior e, consequentemente, à permanência universitária.

Ao conferir um sentido positivo à presença de estudantes negros, periféricos, trabalhadores em um espaço tradicionalmente concebido como branco e elitizado, verifico como a universidade pública descentralizada, posicionada de forma compromissada com a

realidade social local, abre uma janela de possibilidades à juventude das classes populares que não concebia outros destinos possíveis senão o ingresso no mercado de trabalho precarizado. A impossibilidade de estudar longe de casa, pelos custos e tempo de deslocamento, a falta de identificação com o espaço acadêmico e a sensação de que a universidade pública não é um lugar possível de construir enraizamento podem ser transformados quando a instituição está localizada na região periférica em que se mora, com um corpo docente diverso, através do qual os estudantes possam se reconhecer e inspirar.

O incentivo de que o pensamento intelectual e as práticas acadêmicas estejam conectados com o território e as experiências periféricas pode contribuir, inclusive, para a ressignificação de representações sociais sobre o local. Através do aumento da produção de monografias, dissertações, teses, projetos de pesquisa e de extensão que ofereçam outras leituras e abordagens sobre a história local e suas relações sociais, é possível consolidar imagens e memórias referentes ao território e à população que sirvam de estímulo à construção do sentimento de orgulho e autoestima sobre a região e, conseqüentemente, sobre si mesmos, além de possibilitar a formulação de perspectivas críticas sobre os processos de dominação que produzem desigualdades, estigmas e marginalizações.

A consolidação de instituições públicas descentralizadas também favorece a existência um “movimento pendular contrário”, a partir do qual o fluxo de pessoas em busca de empregos, serviços, acesso a educação e cultura deixa de ser restrito aos centros urbanos e econômicos, atraindo cada vez mais pessoas “de fora” para as periferias, que passam a ser mais associadas à produção científica e cultural. Na Baixada Fluminense, observei como o trabalho realizado pelos sujeitos que fazem parte das instituições pesquisadas potencializa engajamentos locais na medida em que fortalece mobilizações pela educação, cultura e de cunho político. Inclusive o espaço físico do ensino superior público é frequentado por movimentos sociais, coletivos político-culturais, sindicatos, organizações e moradores que não necessariamente possuem vínculo formal com a instituição, tornando-se uma arena central de encontro de diferentes atores, saberes e ideias.

Ainda que tenhamos apontado diversas dificuldades quanto à difusão de informação sobre as instituições na comunidade local, o que chama atenção para certa invisibilização desses *campi* na Baixada, observei o potencial multiplicador dos conhecimentos produzidos no meio acadêmico principalmente através da educação básica local. Seja através de projetos institucionais, da articulação de docentes específicos ou do trabalho engajado dos universitários – muitos dos quais já possuem inserção profissional em escolas e pré-vestibulares –, as IES pesquisadas parecem ter sua melhor conexão com a população da região através das oficinas,

atividades, dos debates e projetos desenvolvidos em conjunto com os profissionais da educação básica e seus estudantes.

Talvez estejam aí as pistas daquilo que parece ser difícil de tatear, devido ao horizonte dos *fins*, mas que tem efetivamente se construído aos poucos no cotidiano dessas instituições, através das pessoas que sustentam com esforço a expansão e potencialização do que tem sido produzido nos espaços de formação superior, para além de seus muros. Espero com este trabalho ter contribuído na captura da complexidade do ensino superior público brasileiro de hoje, aquele que é possível justamente porque não reside em nossa imaginação utópica, mas que existe-resiste, aponta caminhos e inevitavelmente constrói brechas necessárias à esperança no amanhã.

REFERÊNCIAS

ALATAS, Syed Farid. Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences. *Current Sociology*, v. 51, n. 6, p. 599–613, 2003.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, jan./abr. 2007.

ALMEIDA, Douglas Monteiro de. *A Expansão Universitária na Baixada Fluminense: Educação e Desenvolvimento (1998/2010)*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

ALMEIDA, Mariléa de. *Território de Afetos: práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

ALVES, José Cláudio Souza. Baixada Fluminense: a violência na construção de uma periferia. *Anais do 19º Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, 1995. Disponível em: <<https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/19-encontro-anual-da-anpocs/gt-18/gt01-10/7551-josealves-violencia/file>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

_____. Baixada Fluminense: o código genético social de uma periferia. *Revista FEUDUC/CEPEA/PIBIC*, n. 1, agosto de 1999.

_____. *Dos Barões ao Extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense*. Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO, 2003.

AMADEI, Stella. Sistema de cotas na Uerj - uma análise quantitativa dos dados de ingresso. *Revista Eletrônica do Vestibular UERJ*, ano 1, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.revista.vestibular.uerj.br/artigo/artigo.php?seq_artigo=6>. Acesso em: 12 abr. 2019.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos Feministas*, ano 8, 1o sem. 2000.

ARANTES, Paulo. *O novo tempo do mundo: e outros estudos sobre a era da emergência*. Coleção Estado de Sítio. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES), 2019. V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior. Relatório técnico disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2019

ASSUNÇÃO, Amanda; NOGUEIRA, Danielle; SANTOS, Catarina. Política de Cotas Raciais na UnB: um estudo sobre o acesso de negros na universidade durante o período 2004 a 2012. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v.18, n.1, p.212-233, jan./mar. 2018.

AZEVEDO, André Nunes de. A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana. *Revista Rio de Janeiro*, n. 10, maio/ago. 2013.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 7, n. 2, p.5-25, 2001.

BAMBIRRA, Vânia. *El capitalismo dependiente latinoamericano*. Santiago: Prensa Latinoamericana, 1972.

BARÃO, Gilcilene; MELO, Icléa Lages de. FEBF: Ações, desafios extensionistas e suas articulações com a pesquisa e o ensino. *Revista ADVIR*, n. 26, 2011.

BARIANI JUNIOR, Edison. *Guerreiro Ramos e a Redenção Sociológica: Capitalismo e Sociologia no Brasil*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

BARRETO, Alessandra Siqueira. Nas margens da política: trajetória, narrativa e mediação na Baixada Fluminense (RJ/Brasil). *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, n. 40, p. 17-32, 2009.

BASTOS, Antonio Virgilio; BRANDÃO, Margarida; PINHO, Ana Paula. Comprometimento Organizacional: uma Análise do Conceito Expresso por Servidores Universitários no Cotidiano de Trabalho. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, v. 1, n. 2, maio/ago. 1997.

BECKER, Howard. Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, v. 66, n. 1, 1960.

BEIGEL, Fernanda. Centros y periferias en la circulación internacional^[SEP] del conocimiento. *Revista Nueva Sociedad*, n. 245, mayo/jun. 2013.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. *Civitas*, Porto Alegre, v.16, n.3, jul./set.2016.

BHAMBRA, Gurinder K. *Connected Sociologies*. London: Bloomsbury Academic, 2014.

BIRMAN, Patricia; MACHADO, Carly. A violência dos justos: evangélicos, mídia e periferias da metrópole. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 27, n. 80, out. 2012.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. Efeitos de lugar. In: _____(coord.). *A Miséria do Mundo*. Editora Vozes, 1993.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

_____. *O Senso Prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. *Homo academicus*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011b.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata Versiani Scott. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. *Revista Digital de Direito Administrativo*, v. 3, n. 3, 2016.

BRINGEL, Breno; LYNCH, Christian Edward Cyril; MAIO, Marco Chor. Sociologia Periférica e Questão Racial: revisitando Guerreiro Ramos. *Caderno CRH*, Salvador, v.28, n.73, jan./abr. 2015.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*: ensaio de interpretação sociológica. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CARDOSO, Ruth C. Leite; DURHAM, Eunice Ribeiro. A investigação Antropológica em Áreas Urbanas [1973]. In: CALDEIRA, Teresa Pires do Rio (org.). *Ruth Cardoso*: obra reunida. São Paulo: Mameluco, 2011.

CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. In: CALDEIRA, Teresa Pires do Rio (org.). *Ruth Cardoso*: Obra reunida. São Paulo: Mameluco, 2011.

CARMO, Íris Nery do; BONETTI, Alinne. “Fiz do meu corpo a revolução”: espécie, gênero e sexualidade entre feministas jovens. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10* (Anais eletrônicos), Florianópolis, 2013.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARUSO, Gabriela; MACEDO, Felipe. Guerreiro Ramos – Uma Sociologia Periférica a serviço do povo. *Horizontes ao Sul*, série Pioneiros, outubro de 2018. Disponível em: <<https://www.horizontesaosul.com/single-post/2018/10/04/GUERREIRO-RAMOS-UMA-SOCIOLOGIA-PERIFÉRICA-A-SERVIÇO-DO-POVO>>. Acesso em: 05 dez. 2019

CARVALHO, José Jorge de. As Ações Afirmativas como Resposta do Racismo Acadêmico e seu Impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. *Revista Teoria e Pesquisa*, n.42 e 43, jan./jul. 2003.

CATANI, Afrânio Mendes. O Papel da Universidade Pública Hoje: Concepção e Função. *Conferência de Abertura da 21ª Semana de Ensino Pesquisa e Extensão na IV Semana de Pedagogia*, setembro de 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (org.). *Universidade em Ruínas*: na república dos professores. Editora Vozes Ltda, Petrópolis, 1999.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, v.31, n.1, jan/abr 2016.

COLOMBO, Luiza Rabelo. *A Frente Liberal-Ultraconservadora no Brasil*: Reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido. Dissertação (Mestrado em Educação,

Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva; CUNHA, Neiva Vieira da. Trajetórias de jovens de periferia rumo à carreira universitária: mobilidade social, identidades e conflitos. *O Social em Questão*, n.23, 2010.

COSTA, Sandra Regina Soares da. Vertigem em Nilópolis: a antropóloga e o espelho. In: VELHO, Gilberto (org.). *Rio de Janeiro: cultura, política e conflito*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.

COSTA, Karen Aquino Rangel da. *Jovens universitários evangélicos: trajetórias religiosas de estudantes da Aliança Bíblica Universitária do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

CUNHA, Neiva Vieira; FELTRAN, Gabriel dos Santos. Novos conflitos nas margens da cidade. In: _____(orgs). *Sobre periferias: Novos conflitos no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

DALVI, Gelson Pereira. *Novos atores na cena universitária da UERJ: (re)construindo a história da FEBF*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. *A Formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. State and Its Margins: Comparative Ethnographies. In: _____. *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fé: School of American Research Press, 2004.

DUNKER, Christian. Universidade em ritmo de barbárie. *Blog da Boitempo*, março de 2017. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/03/15/universidade-em-ritmo-de-barbarie/>>. Acesso em: 05 dez. 2019

ECHANDÍA, Claudia Piedrahita; GÓMEZ, Álvaro Díaz; VOMMARO, Pablo (orgs.). *Subjetividades políticas: desafios y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

ENNE, Ana Lucia. *“Lugar, meu amigo, é minha Baixada”*: Memória, Representações Sociais e Identidades. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. Imprensa e Baixada Fluminense: múltiplas representações. *Ciberlegenda* – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFF, n. 14, 2004.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). *Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

Disponível em: <<http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Francisco Pereira de. Sobre a universidade moderna na periferia. *Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí – ADUFPI*, abril de 2012. Disponível em: <<http://www.adufpi.org.br/noticias/sobre-a-universidade-moderna-na-periferia/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. *Cadernos de Campo*, n.13, 2005.

FEDERICI, Silvia. Sobre o trabalho afetivo. In: _____. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. Tradução de Coletivo Sycorax – São Paulo: Elefante, 2019.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1975.

_____. O renascimento da universidade. In: D'INCAO, Maria Angela (org.). *O saber militante* (ensaios sobre Florestan Fernandes). Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

FERREIRA, Rosilda Arruda. Sociologia da Educação: Uma Análise de suas Origens e Desenvolvimento a partir de um Enfoque da Sociologia do Conhecimento. *Revista Lusófona de Educação*, n.7, p.105-120, 2006.

FILÉ, Valter; RIBETTO, Anelice. Outros corpos estão em movimento, outros campos ampliam as disputas. *Revista Teias*, v.12, n.24, jan./abr. 2011.

FLORES, Luiza Dias. *Ocupar: composições e resistências quilombolas*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. O Dispositivo de Sexualidade. In: _____. *História da Sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Em Defesa da Sociedade* – curso no Collège de France (1975-1976). 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREI BETTO. Freire: a leitura do mundo. *Correio Riograndense*, Caxias do Sul, n. 4538, 23 jul. 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Jussara. O apego com a cidade e o orgulho de “ser da Baixada” – Emoções, engajamento político e ação coletiva em Nova Iguaçu. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 11, n. 33, p. 915-940, dez. 2012.

_____. *Problemas públicos e mobilizações coletivas em Nova Iguaçu*. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

FREIRE, Jussara; MAMANI, Hernán Armando. Problemas públicos e periferias no estado do Rio de Janeiro. *Anais do 36º Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GOFFMAN, Erving. *Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Revista Saúde e Sociedade*, v.13, n.2, p.20-31, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. *Contemporânea*, Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa, n.2, jul./dez. 2011.

GOMES, Carla de Castro. Corpo e emoção no protesto feminista: a Marcha das Vadias do Rio de Janeiro. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, n. 25, abr. 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, p. 223-244, 1984. ^[1]_[SEP]

GOODWIN, Jeff; JASPER, James M.; POLLETTA, Francesca (orgs.). *Passionate Politics: Emotions and Social Movements*. Chicago: The University of Chicago Press, 2001.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. *Espaço e Economia - Revista brasileira de geografia econômica*, ano V, n. 9, 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRYNSZPAN, Mario. Os idiomas da patronagem: um estudo da trajetória de Tenório Cavalcanti. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 14, 1990.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HARNEY, Stefano; MOTEN, Fred. A universidade e os undercommons. *Decolonial Gesture*, v. 11, issue 1, Instituto Hemisférico de Performance e Política, 2014.

Disponível em: <<https://hemisphericinstitute.org/pt/emisferica-11-1-decolonial-gesture/11-1-essays/the-university-and-the-undercommons.html>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

HB, Heraldo. *O cerol fininho da Baixada: Histórias do Cineclube Mate com Angu*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

HEYE, Ana Margarete. A Questão da Moradia numa Favela do Rio de Janeiro ou Como ter Anthropological Blues sem sair de casa. In: VELHO, Gilberto (coord.). *O Desafio da Cidade: Novas Perspectivas da Antropologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Campus LTDA., 1980.

HONORATO, Gabriela. *Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária: Status, Igualdade e Mobilidade entre Desfavorecidos*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

HOOKS, Bell. Preface. In: _____. *Feminist Theory: from margin to center*. Boston: South End Press, 1984.

_____. Intelectuais Negras. *Estudos Feministas*, n.2, ano 3, 1995.

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

_____. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (org). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

HOOKS, bell; WEST, Cornell. *Breaking Bread: Insurgent Black Intellectual Life*. Boston: South End Press, 1991.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA), 2019. Carta de Conjuntura, n. 45, 4º trimestre de 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/191212_cc_45_mercado_de_trabalho.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA) & FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP), 2019. Atlas da Violência 2019. Relatório técnico. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Atlas-da-Violencia-2019_05jun_vers%C3%A3o-coletiva.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2017. Produto Interno Bruto dos Municípios 2002-2017. Tabelas do Sistema de Indicadores. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pib-munic/tabelas>>. Acesso em: 05 dez. 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2018. Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) – Módulo Educação. Relatório técnico. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso em: 05 dez. 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2019. “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41. Informativo. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf> Acesso em: 12 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2012. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Relatório técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 12 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2014. Censo da Educação Superior. Relatório técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2019.

LACERDA, Paula. Introdução – Amazônia, mobilidades e movimentos. In: _____. (org.). *Mobilização social na Amazônia: a luta por justiça e por educação*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntricos. In: _____. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LARA, Roberto. *Algumas poucas coisas sobre o melhor lugar do mundo*. Rio de Janeiro: Altadena Editora, 2016.

LAURENTINO, Eliana Santos da Silva. Escritas da história de Duque de Caxias e Baixada Fluminense: memória, história e patrimônio (1933 - 1991). *Anais do XVII Encontro de História da Anpuh-Rio*, Nova Iguaçu, 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1471288005_ARQUIVO_ElianaSantosdaSilvaLaurentino.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n.121, p.1157-1173, out./dez. 2012.

LIMA, Hugo Moreira. *Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), Entre Passado e Presente: Memória e História de um legado educacional*. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

LIMA, Hugo Moreira; MELO, Icléa Lages de. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ): Uma História, várias lutas. *Revista Pilares da História – Duque de Caxias e Baixada Fluminense*, ano 12, n.13, maio de 2013.

LIMA, Stephanie. “Nós negros e LGBT estamos aqui!”: raça, gênero e sexualidade na ação política em universidades brasileiras. *Conexão Política*, Teresina, v.8, n.1, jan./jun. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. “Pedagogias da sexualidade”. In: _____. (org). *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LORDE, Audre. *Sister Outsider – Essays and Speeches*. Berkley: Crossing Press, 2007.

MACHADO, Carly. “É muita mistura”: projetos religiosos, políticos, sociais, midiáticos, de saúde e segurança pública nas periferias do Rio de Janeiro. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 13-36, 2013.

_____. Evangélicos, mídias e periferias urbanas: questões para um diálogo sobre religião, cidade, nação e sociedade civil no Brasil contemporâneo. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 19, n.33, p.58-80, jan./jul. 2018a.

_____. (Inter)faces da relação entre projetos evangélicos e as periferias urbanas fluminenses. In: BARROS, Joana; COSTA, André Dal’bó da; RIZEK, Cibele (orgs.). *Os limites da acumulação, movimentos e resistência nos territórios*. São Carlos: IAU/USP, 2018b.

MACHADO, Lilian de Oliveira. *História e memória da FEBF*. De sua origem à conquista da autonomia como unidade universitária da UERJ. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. “A continuidade do problema da favela”. In: OLIVEIRA, Lucia Lippi de (Org.). *Cidade: história e desafios*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio; LEITE, Márcia Pereira. Circulação e fronteiras no Rio de Janeiro: a experiência urbana de jovens moradores de favelas em contexto de “pacificação”. In: FELTRAN, Gabriel dos Santos; CUNHA, Neiva Vieira (orgs.). *Sobre periferias: Novos conflitos no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

MAIA, João Marcelo E. Ao Sul da Teoria: A atualidade teórica do pensamento social brasileiro. *Sociedade e Estado*, v. 26, n. 2, p. 71-94, 2011.

MANCEBO, Deise; MARTINS, Tânia Barbosa; VALE, Andréa Araujo do. Políticas de expansão da educação superior no Brasil – 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20 n. 60, jan./mar. 2015.

MARCUS, George. Ethnography in/of the World System: The Emergence os Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, v.24, p.-95-117, 1995.

MARINI, Rui Mauro. *Dialéctica de la dependencia*. México: Ediciones Era, 1973.

MARIZ, Cecília; FERNANDES, Sílvia Regina Alves; BATISTA, Roberta. Os universitários da favela. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs). *Um século de favela*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, v. 42, 2012.

MARTÍN, Eloísa. (Re)producción de desigualdades y (re)producción de conocimiento: la presencia latinoamericana en la publicación académica internacional en ciencias sociales. *DesiguALdades. net, Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America*, 2013.

MARTINS, José de Souza. *A exclusão e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Tatiana Gomes. *Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos: para além de um debate*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MATTOS, Wilson Roberto de. 2003 – O Ano do Começo: Características e Aspectos Iniciais da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Revista Multidisciplinar Plurais*, Salvador, v.1, n.1, p. 120-142, jan./abr. 2010.

MATTOS, Amana; XAVIER, Giovana. Activist research and the production of non-hegemonic knowledges: challenges for intersectional feminism. *Feminist Theory*, 0(0), pp.1-7, 2016.

MBEMBE, Achille. Decolonizing Knowledge and the Question of the Archive (Palestra). *Institute for Social and Economic Research*, Universidade de Witwatersrand, Johannesburgo, 2015. Disponível em: <<https://wiser.wits.ac.za/system/files/Achille%20Mbembe%20-%20Decolonizing%20Knowledge%20and%20the%20Question%20of%20the%20Archive.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. Necropolítica. *Revista Arte & Ensaios*, PPGAV/EBA/UFRJ, n.32, dezembro de 2016a.

_____. Decolonizing University: New Directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, Sage Publications, v. 15, n.1, 2016b.

_____. A era do humanismo está terminando. *Instituto Humanitas UNISINOS*, 2017. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

MELO, Icléa. PINBA: a Construção de um Programa para a Baixada Fluminense. *Interagir: pensando a extensão*, n. 21, p. 134-144, jan./jun. Rio de Janeiro, 2016.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. *Educar*, n.28, Editora UFPR, Curitiba, 2006.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad Decolonial. In: *Otros Logos*—Revista de Estudos Críticos, año 1, n. 1, dezembro/2010.

MIRANDA, Claudia; SILVA, Sonia Maria Vieira da. Narrativas insurgentes de universitários/as negros/as: desvios e práticas discursivas de inspiração colonial. *Educere et Educare* – Revista de Educação, vol.10, n.20, jul./dez. 2015.

MORAIS, Juliana Athayde Silva de. “*Caminhadas de Universitários de Origem Popular*”: trajetórias de acesso ao ensino superior federal brasileiro”. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MORRO AGUDO, Dudu de. *Enraizados: Os Híbridos Glocais*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

MOSQUEIRA, Mariela. “Redimir a política”: experiências de militância de jovens evangélicos da Argentina. *Desidades*, n.8, ano 3, set. 2015.

NADEL, Siegfried Frederick. Compreendendo os povos primitivos [1956]. In: FIELDMAN-BIANCO, Bela (org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. “*Literatura Marginal*”: os escritores da periferia entram em cena”. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Érika Soares de Oliveira do. *Um lugar chamado centro cultural: a casa de Don’ana e as práticas de re-existências na Baixada Fluminense*. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) – Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2016.

NOVAES, Regina. Juventude, religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, n.1, p. 184-208, 2012.

NUNES, António Lopes Pires. *Dicionário de Arquitetura Militar*. Casal de Cambra (Sintra): Caleidoscópio, 2005. 242 p.

ONOFRE, Leonardo de Freitas. *De dia formiga, de noite na farra: articulações de uma Baixada Cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS) & ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS), 2018.

Relatório “A carga dos transtornos mentais na Região das Américas”. Disponível em: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/49578/9789275120286_eng.pdf?sequence=10&isAllowed=y>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. A voz da periferia e a função do intelectual. *Darandina – Revista dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários*, v.3, n.2, dez. 2010.

PAULA, Marilene de. *Políticas de ação afirmativa para negros no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)*. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) - Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

PERRUSO, Marco Antonio. *Em busca do “novo”*: intelectuais brasileiros e movimentos populares nos anos 1970/1980. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PIERIDES, Dean. Multi-sited ethnography and the field of educational research. *Critical Studies in Education*, v.51, n.2, p.179-195, 2010.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Luzes antropológicas ao obscurantismo: uma agenda de pesquisa sobre o “Brasil profundo” em tempos de crise. *Revista de @ntropologia da UFSCar*, v. 8, n. 2, p.21-28, jul./dez. 2016.

PINHO, Osmundo. Undercommons no Brasil: o muro e o débito. *Decolonial Gesture*, volume 11, issue 1, Instituto Hemisférico de Performance e Política, 2014. Disponível em: <<https://hemisphericinstitute.org/pt/emisferica-11-1-decolonial-gesture/11-1-essays/the-university-and-the-undercommons.html>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PIOTTO, Débora. Subjetividade e ações afirmativas: experiência universitária de estudantes egressos de escolas públicas na USP. *Anais 33ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2010.

PORTES, Écio. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. As Políticas de Cotas para negros nas universidades brasileiras e a posição dos intelectuais. *Revista Pedagógica – Unochapecó*. v. 1, n .28, jan./jun. 2012.

RABELLO, Ophelina. *Universidade e Trabalho: perspectivas*. Campinas, SP: UNICAMP; INEP, 1973.

REZENDE, Maria José de. Guerreiro ramos e a sociologia em ‘mangas de camisa’: uma proposta de intervenção nos processos de mudança social. *Cadernos CERU*, n.17, p.33-51, 2006.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento e Justificando, 2017.

RIBEIRO, Matheus Almeida Pereira. *As expressões da divisão internacional do trabalho intelectual em revistas internacionais de teoria social*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RIO, João do. Pequenas profissões. In: ANTELO, Raúl. (org.) *A alma encantadora das ruas: crônicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ROCHA, André Santos da. “Nós não temos nada a ver com a Baixada!” – problemáticas de uma representação hegemônica na composição do território. *Recôncavo: Revista de História da UNIABEU*, ano 3, n. 4, jan./ jul. 2013.

ROCHA, Lia de Mattos. O “repertório dos projetos sociais”: Política, mercado e controle social nas favelas cariocas. In: BIRMAN, Patricia; LEITE, Márcia Pereira; MACHADO, Carly; CARNEIRO, Sandra de Sá. *Dispositivos Urbanos e Tramas dos Viventes: Ordens e Resistências*. Rio de Janeiro: FGV Editora; FAPERJ, 2015.

SACCHETTA, Vladimir. Florestan Fernandes: o sociólogo militante. *Estudos Avançados*, v.10, n. 26, 1996.

SALVADOR, Andreia Clapp. *Ação Afirmativa no Ensino Superior: Estudo da Política de Inserção de Alunos Pobres e Negros na PUC-Rio*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Eron da. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Theotônio. *A teoria da dependência: balanço e perspectivas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SANTOS, Yasmin. Letra Preta: os negros na imprensa brasileira. *Revista Piauí*, edição 157, out. 2019. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/letra-preta/>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SAYAD, Abdelmalek. A Emancipação. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A Miséria do Mundo*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. A questão da inclusão social na Universidade Brasileira. *Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS)*, 2006. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

SCIRÉ, Cláudia. Uma Etnografia Multissituada das Práticas Populares de Consumo. *Plural*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.16, n.1, p.93-109, 2009.

SCOTT, Joan W. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. *Falas de Gênero*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE), 2013. Mobilidade urbana e mercado de trabalho na região metropolitana do Rio de Janeiro, Observatório SEBRAE/RJ, n.6. Estudo estratégico disponível em: <https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Menu%20Institucional/SEBRAE_EPG_set13_mob_urb_merc_trab_rj.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, jan./abr. 2002.

SILVA, Jailson de Souza e. “*Por que Uns e Não Outros?*”: Caminhada de Estudantes da Maré para a Universidade. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2001.

SIMÕES, Manoel Ricardo. *A Cidade Estilhaçada: Reestruturação Econômica e Emancipações Municipais na Baixada Fluminense*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SLENES, Robert W. A importância da África para as Ciências Humanas. *História Social*, n. 19, 2010.

SOUZA, Percival. *A maior violência do mundo: Baixada Fluminense*. São Paulo: Traço Ed., 1980.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, v.1, n.1, p.1-28, 2009.

SOUZA, Renan Arjona de. *O Significado Social dos Cursos de Licenciatura do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense*. Dissertação (Mestrado em Ciências, concentração em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

SOUZA, R. A.; SOUZA, N. M. P. O Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no contexto de expansão do ensino superior do governo Lula. *Revista Produção e Desenvolvimento*, v.1, n.3, p.52-66, set./dez., 2015.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Prefácio. In: LARCERDA, Paula (org.). *Mobilização social na Amazônia: a luta por justiça e por educação*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TOMMASI, Livia De. Juventude, projetos sociais, empreendedorismo e criatividade: dispositivos, artefatos e agentes para o governo da população jovem. *Passagens - Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica* Rio de Janeiro, v. 6, n.2, maio/ago. 2014.

TORINELLI, Michele. A experiência uma sociologia que se tece por meio da paixão e do coletivo. *Brasil de Fato*, 26 de abril de 2018. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/04/26/a-experiencia-de-uma-sociologia-que-se-tece-por-meio-da-paixao-e-do-coletivo/>> . Acesso em: 05 dez. 2019.

TRAPP, Rafael Petry. A Sociologia Negra de Eduardo de Oliveira e Oliveira. *Revista da ABPN*, v.10, n.25, p.194-221, mar./jun. 2018.

VALLADARES, Licia do Prado. *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

VELHO, Gilberto. O Antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia. In: _____. (coord.). *O Desafio da Cidade: Novas Perspectivas da Antropologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Campus LTDA., 1980.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa; VIEIRA, José Jairo. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. *O Social em Questão*, n. 32, 2014.

VILLAÇA, Flávio. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. *Estudos Avançados*, v. 25 n. 71, 2011.

XAVIER, Giovana. *Você Pode Substituir Mulheres Negras Como Objeto De Estudo Por Mulheres Negras Contando Sua Própria História*. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2019.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

_____. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.26, n.1, p.149-174, jan./jun. 2008.

APÊNDICE - Atividades da pesquisa de campo e entrevistas

Pesquisa de Campo e Entrevistas (2015-2018)		
Evento/Entrevista	Local	Data
Evento “A Vez e a Voz dos coletivos urbanos – Disputas pela Cidade”	UFF (Icaraí) – Niterói	22/09/2015
Evento do grupo de pesquisa CIDADES: exibição e debate do filme “1962: O Ano do Saque”, produção Mate com Angu (Rodrigo Dutra).	UERJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	28/09/2015
Evento do Laboratório de Estudos Urbanos: “Rio e seus bairros populares – outros Rios possíveis”. Mesa Subúrbios e Baixada	PUC-Rio (Gávea) – Rio de Janeiro	01/10/2015
Seminário Cultura e Direitos Humanos	IFRJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	09/10/2015
Reunião com o grupo de pesquisa “Ações Culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	26/10/2015
Seminário Cultura e Pensamento – Mesa Movimentos Sociais	UFRJ (Praia Vermelha) – Rio de Janeiro	30/10/2015
Reunião com o grupo de pesquisa “Ações Culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	09/11/2015
Seminário Interno do PPCIS/UERJ	UERJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	10/11/2015
Evento “Quem é Quem na Baixada?” – Fórum Cultural da Baixada Fluminense, revisão da Carta da Baixada de 2000	IFRJ (Centro) – Nilópolis	13/11/2015
Reunião com o grupo de pesquisa “Ações Culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	23/11/2015
Evento “Emergências” do Ministério da Cultura – Mesa Periferias	Fundição Progresso (Centro) – Rio de Janeiro	10/12/2015

Reunião com o grupo de pesquisa “Ações Culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	14/12/2015
Reunião com o grupo de pesquisa “Ações Culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	18/01/2016
Evento “Territórios Culturais em rede, organizado pela incubadora Rio Criativo	Rio Criativo (Centro) – Rio de Janeiro	22/01/2016
Reunião com o grupo de pesquisa “Ações Culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	25/01/2016
Aula inaugural “Movimentos Sociais e Juventudes”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	09/03/2016
II Seminário de Mulheres Negras – Coletivo Claudia Silva	FFP/UERJ (Patronato) – São Gonçalo	03/2016
II Semana da Mulher	IM/UFRRJ (Moquetá) - Nova Iguaçu	03/2016
Visualização no Canal Plá dos registros da sessão “Burakbela” do cineclubes Buraco do Getúlio.	Exibição em Nova Iguaçu – registros no Canal Plá no youtube	03/2016
Mostra Baixada em Cena	Nova Iguaçu	03/2016
Evento “Cidades Rebeldes e Espaços de Esperança”, organizado pelo coletivo Se a cidade fosse nossa (PSOL)	Cinema Odeon (Centro) – Rio de Janeiro	10/03/2016
Aula Inaugural “O lugar do espaço nas políticas públicas – diálogos entre o urbano e o rural”	CPDA/UFRRJ (Centro) – Rio de Janeiro	11/03/2016
Reunião do grupo de pesquisa Observatório Indisciplinar de Fazeres Culturais e letramentos (OICULT)	Rio de Janeiro	14/03/2016
Reunião com o grupo de pesquisa “Ações Culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	21/03/2016
“Processo de Direitização e Periferias: uma análise da conjuntura atual”	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) – Duque de Caxias	11/04/2016

“Racismo no Ensino superior e a Colonização do Pensamento: Discussões”	PUC-Rio (Gávea) – Rio de Janeiro	14/04/2016
Assembleia Geral dos Estudantes da UERJ	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	26/04/2016
Edição “Democracia” do cineclube Mate com Angu	Biblioteca Municipal Governador Leonel de Moura Brizola - Duque de Caxias	27/04/2016
Exibição do filme Kbelá de Yasmin Thayná	UNIRIO (Urca) – Rio de Janeiro	28/04/2016
Sarau RUA – 16ª edição: “Bela, Recatada e da Baixada”	Praça dos Estudantes – Nilópolis	29/04/2016
Seminário “Plano Diretor Municipal de Duque de Caxias: Qual cidade a gente quer?”	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	30/04/2016
Evento “Poder local na periferia e no interior”	Rua Dom Hipólito, 8 (Moquetá – ao lado do SESC) – Nova Iguaçu	30/04/2016
Evento “Semana da Baixada”	Shopping Nova Iguaçu – Nova Iguaçu	30/04/2016 a 07/05/2016
Reunião com o grupo de pesquisa “Ações Culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	02/05/2016
Evento “Se Caxias Fosse Nossa”	Praça do Pacificador - Duque de Caxias	04/05/2016
III Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária: Terra e Sociedade na Baixada Fluminense	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	10/05/2016
Evento “AfroResistências”	Faculdade de Belas Artes/UFRRJ (Ilha do Fundão) – Rio de Janeiro	11 a 13/05/2016
Reunião do grupo de pesquisa Observatório Indisciplinar de Fazeres Culturais e letamentos (OICULT)	Rio de Janeiro	20/05/2016
Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas (PPGECC/FEBF)	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	23/05/2016

Reunião com o grupo de pesquisa “Ações Culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	06/06/2016
Ciclo de Palestras “Política, Violência e Sociabilidade Urbana”	IESP/UERJ (Botafogo) – Rio de Janeiro	28/06/2016
Cinedebate “Baixada” no Ocupa MinC	Ministério da Cultura (Centro) – Rio de Janeiro	10/07/2016
Palestra “Favela, Saberes e Desenvolvimento Local”	IESP/UERJ (Botafogo) – Rio de Janeiro	23/08/2016
Defesa da Dissertação “De dia formiga, de noite na farra: articulações de uma Baixada Cultural” (Leonardo de Freitas Onofre)	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	08/09/2016
Lançamento do Jornal Nuvem Negra	PUC-Rio (Gávea) – Rio de Janeiro	14/09/2016
Evento “Escritas de Si: Resistências Pretas e as Reconfigurações de poderes na Academia”	FND/UFRJ (Centro) – Rio de Janeiro	31/10/2016
VII Seminário Acadêmico do PPGECC/FEBF	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	02/12/2016
Evento “Território e Mídia” – Mesa “Apropriação das novas mídias por parte da juventude periférica”	Sala Baden Powell (Copacabana) – Rio de Janeiro	16/03/2017
Roda de Conversa “Violência contra as mulheres negras”	UERJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	22/03/2017
Seminário “The Cost of Opportunity”	Duke University – Estados Unidos da América	27/03/2017
III Semana da Mulher	IM/UFRRJ (Moquetá) – Nova Iguaçu	28/03/2017
Mesa-Redonda “Ministérios pacificadores: religião, mídia, política e cultura de periferia	IESP/UERJ (Botafogo) – Rio de Janeiro	03/04/2017
Acompanhamento do debate virtual sobre a inclusão da disciplina “Relações Raciais em perspectiva diaspórica” no Departamento de Relações Internacionais da PUC-Rio	Rede social Facebook	04/2017

Aula Magna curso de Produção Cultural: “Ocupa Tudo ProdCult – O nosso protagonismo discente no Canadá, em Portugal, nos EUA e na BXD”.	IFRJ (Centro) – Nilópolis	17/04/2017
Reunião com o grupo de pesquisa “Ações Culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	17/04/2017
I Semana de Estudos Africanos e Indígenas do campus Rio de Janeiro	IFRJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	18/04/2017
Entrevista com docente do Departamento de Educação e Sociedade do IM/UFRRJ	IM/UFRRJ (Moquetá) – Nova Iguaçu	20/04/2017
Reunião com o grupo de pesquisa “Ações Culturais na Baixada Fluminense: diálogos e autorrepresentações”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	08/05/2017
II Encontro de Reflexão do Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo na FEBF – “Feijoada Pretos Velhos”	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	12/05/2017
II Dia da Visibilidade LGBT do IFRJ	IFRJ (Centro) – Nilópolis	17/05/2017
Reunião do grupo de pesquisa Observatório Indisciplinar de Fazeres Culturais e letramentos (OICULT)	Rio de Janeiro	18/05/2017
Reunião Preta dos estudantes da FEBF/UERJ	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Caxias	01/06/2017
IX Seminário Internacional "As Redes Educativas e as Tecnologias"	UERJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	05/06/2017
Roda de Conversa “Experiências de Educação e Cultura na Periferia”	Ação Cidadania (Centro) – Rio de Janeiro	08/06/2017
Palestra “Intelectuais negros e os desafios na universidade brasileira”	IFCS/UFRRJ (Centro) – Rio de Janeiro	09/06/2017
Palestra “A ascensão do negro na academia”	Fiocruz (Manguinhos) – Rio de Janeiro	13/06/2017
Encontro “Pensamento e Colonização – o intelectual colonizado e a ‘recolonização’ acadêmica dos saberes pós-coloniais”	UERJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	22/06/2017

Exibição do documentário “13ª Emenda” no Cine Direitos Humanos	Centro de Direitos Humanos da Diocese de Nova Iguaçu	24/06/2017
Evento “Que Papo é esse de Ciência?” – Mesa “A Mulher Negra na ciência”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	12/07/2017
Evento “Ilegalismos: novas questões de pesquisa”. Palestrante profa. Vera Telles (USP)	UERJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	08/08/2017
Evento “Acesso ao Ensino Superior na Baixada Fluminense”	Colégio Brasileiro de Altos Estudos/UFRJ (Flamengo) – Rio de Janeiro	22/08/2017
Mesa de abertura “Um (in)desejável mundo por vir: possibilidades de descolonização do presente e de contra-colonização permanente” do do VII Seminário dos Alunos do PPGAS/MN/UFRJ – tema “Na luta contra o desmonte”	Museu Nacional/UFRJ (São Cristóvão) – Rio de Janeiro	25/09/2017
Seminário CIDADES – Mesa “Baixada Fluminense: Território e Políticas”	UERJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	25/09/2017
Grupo de Trabalho “Raça, racismo e biopolítica” do VII Seminário dos Alunos do PPGAS/MN/UFRJ	Museu Nacional/UFRJ (São Cristóvão) – Rio de Janeiro	28/09/2017
Mesa de Encerramento “Entre (contra) ataques: A educação e a prática antropológica na conjuntura do desmonte” do VII Seminário dos Alunos do PPGAS/MN/UFRJ	Museu Nacional/UFRJ (São Cristóvão) – Rio de Janeiro	29/09/2017
Seminário “Rio e Margens” – Mesa “Acesso à Educação”	Escola de Serviço Social/UFRJ (Praia Vermelha) – Rio de Janeiro	04/10/2017
XI Jornada do PPGA/UFRJ: “Narrativas em disputa: outros espaços e autorias” – Conferência de Abertura “Virgínia Bicudo e o pecado da emancipação: estratégias de invisibilização e apagamento de intelectuais negros nas Ciências Sociais”. Palestrante Janaína Damaceno Gomes (FEBF/UERJ)	UFF (Gragoatá) – Niterói	16/10/2017
VII Colóquio de Políticas Culturais da Baixada Fluminense: Direitos Culturais e Diversidade	IFRJ (Centro) – Nilópolis	19/10/2017

XI Jornada do PPGA/UFF: “Narrativas em disputa: outros espaços e autorias” - Mesa “Lugares de Fala e Identidades”	UFF (Gragoatá) – Niterói	19/10/2017
Jornada AfroAcadêmica de Estudos (JAAE)	IFCS/UFRJ (Centro) – Rio de Janeiro	20/10/2017
Semana da Geografia: “O Ser e Estar no mundo contemporâneo: as (geo)grafias na Baixada Fluminense”	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	06-09/11/2017
II Festival Interuniversitário de Cultura - Mesa “Cultura na e da Periferia: informes contemporâneos”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	06/11/2017
IX Semana de Ciências Sociais: “Saberes Localizados” - Mesa “Representações Periféricas”	PUC-Rio (Gávea) – Rio de Janeiro	07/11/2017
Debate “Produção Acadêmica e Militância Política: diálogos possíveis”	CPDA/UFRRJ (Centro) – Rio de Janeiro	09/11/2017
Calourada Preta do Coletivo Negro Afronta (CONAFRO) - Debate “cotas raciais, o negro na universidade e epistemicídio”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	28/02/2018
Evento “Universidade Aberta: Pelo Direito ao Ensino Superior”	IM/UFRRJ (Moquetá) – Nova Iguaçu	01/03/2018
Aula Inaugural do curso de Produção Cultural: “Letramentos não-formais e a Produção Cultural”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	05/03/2018
Aula Inaugural do PPGAS/MN/UFRJ: “Políticas Afirmativas e a Situação do Negro no Brasil hoje”	Museu Nacional/UFRJ (São Cristóvão) – Rio de Janeiro	10/04/2018
Aula inaugural do curso de especialização EREREBÁ (Educação das Relações Étnicorraciais: Descolonização de Saberes - CPII): “Educação das Relações Étnicorraciais: Descolonização de Saberes”	Colégio Pedro II (Centro) – Rio de Janeiro	17/04/2018
Aula Inaugural “Território, criminalização da pobreza e experiência de comunicação comunitária na favela da Maré”	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	25/04/2018
Palestra “Direito à cidade no pensamento de Henri Lefebvre”	UERJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	25/04/2018

Evento “Um Brasil pede socorro: Denúncia sobre o descaso estatal para com a vida humana na Baixada Fluminense”	UERJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	07/05/2018
Evento “Histórico, conquistas e desafios dos pré-vestibulares” – organizado pelo PET Acesso e Sucesso no Ensino Superior	Faculdade de Educação/UFRJ (Praia Vermelha) - Rio de Janeiro	08/05/2018
Participação em reunião do NEAB/UERJ	UERJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	08/05/2018
Entrevista com docente Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação da FEBF/UERJ	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	11/05/2018
Entrevista com docente do Departamento de Formação de Professores da FEBF/UERJ	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	16/05/2018
Entrevista com docente do Departamento Educação e Sociedade do IM/UFRRJ	IM/UFRRJ (Moquetá) – Nova Iguaçu	23/05/2018
Entrevista com discente da FEBF/UERJ (graduação em Pedagogia e mestranda do PPGECC/FEBF/UERJ)	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	05/06/2018
Defesa da Dissertação “Militarização da vida e a censura da comunicação comunitária: A luta por liberdade de expressão no Conjunto de Favelas da Maré” (Gizele Martins)	PPGECC/FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	07/06/2018
Entrevista com discente do PPGECC/FEBF/UERJ	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	07/06/2018
Entrevista com docente do Departamento de Gestão dos Sistemas Educacionais da FEBF/UERJ	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	07/06/2018
Entrevista com docente do Departamento de História e Economia do IM/UFRRJ	Glória – Rio de Janeiro	08/06/2018
Entrevista com docente do Departamento de Formação de Professores da FEBF/UERJ	Centro – Rio de Janeiro	11/06/2018

Entrevista discente (graduação e mestrado em História) e funcionária técnica terceirizada do IM/UFRRJ	IM/UFRRJ (Moquetá) – Nova Iguaçu	14/06/2018
Entrevista com docente do bacharelado em Produção Cultural do CNIL/IFRJ	Grajaú – Rio de Janeiro	14/06/2018
Entrevista com docente do Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação da FEBF/UERJ	Centro – Rio de Janeiro	18/06/2018
Entrevista com docente do Departamento de Formação de Professores da FEBF/UERJ	Centro – Rio de Janeiro	18/06/2018
Entrevista com docente do bacharelado em Produção Cultural do CNIL/IFRJ	IFRJ (Centro) – Nilópolis	20/06/2018
Entrevista com docente do Departamento de Educação e Sociedade do IM/UFRRJ	IM/UFRRJ (Moquetá) – Nova Iguaçu	26/06/2018
Seminário do grupo de estudos CIDADES – Mesa “Resistências, Movimentos Sociais e Territórios”	UERJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	05/07/2018
Entrevista com docente do Departamento de Educação e Sociedade do IM/UFRRJ	Grajaú – Rio de Janeiro	13/07/2018
IX Semana de Integração da Geografia: “(Geo)graphias territórios e corpos em movimento” - Mesa “Corpo negro caído no chão: guerra, raça e colonialidade do poder”	IM/UFRRJ (Moquetá) – Nova Iguaçu	07/08/2018
Debate sobre os 10 anos da Lei de Cotas na UERJ: “A FEBF pintada de povo, quais os próximos passos?”	FEBF/UERJ (Vila São Luiz) - Duque de Caxias	07/08/2018
Debate “A Nova Lei de Cotas”	UERJ (Maracanã) – Rio de Janeiro	09/08/2018
Entrevista com discente FEBF/UERJ (graduação em Pedagogia)	FEBF/UERJ (Caxias) - Duque de Caxias	09/08/2018
Seminário 50 anos da Faculdade de Educação da UFRJ - Mesas “Democratização do Ensino Superior” e “A FE/UFRJ nos próximos 50 anos: novas demandas, sujeitos e inquietações”	Faculdade de Educação/UFRJ (Praia Vermelha) - Rio de Janeiro	15-16/08/2018
Calourada Negra do Coletivo Dandaras da Baixada	IM/UFRRJ (Moquetá) – Nova Iguaçu	17/08/2018

Evento “Escritas Performativas: diálogos entre estética e política”	PUC-Rio (Gávea) – Rio de Janeiro	21/08/2018
I Seminário Ciência para o Negro: novas formas de produção de conhecimento científico	IFCS/UFRJ (Centro) – Rio de Janeiro	22-23/08/2018
Entrevista com docente do Departamento de Letras do IM/UFRRJ	IM/UFRRJ (Moquetá) – Nova Iguaçu	28/08/2018
III Dia da Visibilidade LGBTQ+ – Mesa “Militância para além das ruas”	IFRJ (Centro) – Nilópolis	11/09/2018
VII Semana da Baixada – Mesa “QuilomPET’s”	IM/UFRRJ (Moquetá) – Nova Iguaçu	05/10/2018
31ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA) – Grupo de Trabalho “Trajetórias de acadêmicos indígenas, negros e quilombolas: impactos presentes e perspectivas de futuro” e Mesa-Redonda “Novas universidades, novos <i>campi</i> , novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil”	Universidade de Brasília – Brasília	12/12/2018