

Os sentidos da universidade pública nas periferias¹

Juliana Athayde Silva de Moraes (IFRJ/Rio de Janeiro)

Palavras-chave: Educação superior pública; Periferia; Experiência universitária.

O mais recente processo de expansão do ensino superior público brasileiro, que temos acompanhado principalmente nas últimas duas décadas, 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.

Este trabalho é dedicado aos resultados da pesquisa de doutorado que realizei, entre 2015 e 2019, sobre 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 Janeiro: 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).

A região da Baixada Fluminense 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

¹ Trabalho apresentado na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2024).

que a vivenciam? Como se dão e o que produzem os 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 econômicas².

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 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

² 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 protagonizadas por estudantes e professores vinculados a esses campos de atuação.

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.

Tem feito parte do ambiente universitário brasileiro a produção de críticas a características elitistas e racistas que seriam reproduzidas na academia, 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 todo 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 objetificadas³. 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 (2014, 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

³ Durante o evento “A Vez e a Voz dos coletivos urbanos – Disputas pela Cidade”, ocorrido na Universidade Federal Fluminense (Niterói) 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”.

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 serem nomeados.

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 pesquisa 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.

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 Niterói, entre outras. 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?

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

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.

“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 acadêmico. 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

habituaados 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 (BOURDIEU, 2010, 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 (Ibidem, p.629), o estranhamento e a sensação de incômodo revelados nos olhares de julgamento explicitam como os estudantes negros, por 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.

A angustiante sensação de que o “bem-viver” através da inclusão social é uma utopia pode ser desconstruída 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 (2011b, 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”⁴.

“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 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.

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

⁴ Atualmente os cursos noturnos e diurnos tiveram suas cargas horárias equiparadas e o último tempo do noturno foi eliminado da grade horária da UERJ.

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).

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 compromissado 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 compromissado”.

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.

Esse comportamento alheio e descompromissado 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.

“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.

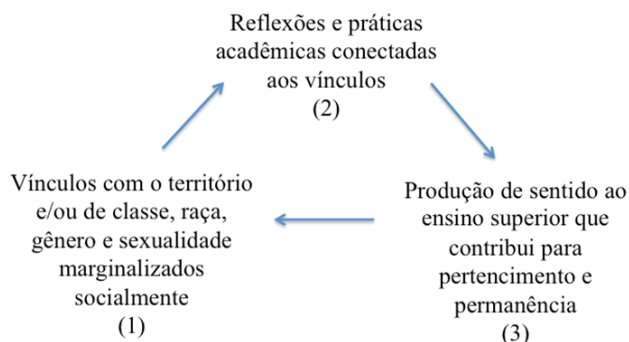
Não apenas “palavras de luta” são incorporadas nos discursos produzidos por sujeitos não-brancos ou socialmente marginalizados na academia, mas também palavras de dor, confirma Grada Kilomba (2019, p.59). Quando o pensamento crítico, de reflexão e análise possibilitados pelo trabalho intelectual estão 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 (HOOKS, 2017, 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.

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.

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 1 – Potencialização de vínculos com a experiência universitária engajada.



Fonte: Elaboração própria (MORAIS, 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: 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. 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”.

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, resignificados 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.

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 existam 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 como o potencial multiplicador dos conhecimentos produzidos no meio acadêmico dá-se 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.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. O Senso Prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a

_____. Homo academicus. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011b.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6ªed., 1988.

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

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2019.

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.

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.

PIOTTO, Débora. “Subjetividade e ações afirmativas: experiência universitária de estudantes egressos de escolas públicas na USP”. Anais 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o Subalterno Falar?. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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.