



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL
BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL

TAÍS ROBERTA SILVA SANTOS

**Memória Viva: O Papel dos Encontros de Autorrecuperação Política
e Identitária nas Universidades Públicas**

TAÍS ROBERTA SILVA SANTOS

**Memória Viva: O Papel dos Encontros de Autorrecuperação Política
e Identitária nas Universidades Públicas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Serviço Social, Instituto de
Psicologia e Serviço Social, Universidade
Federal da Bahia, como requisito para obtenção
do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dr^a Josimara Aparecida
Delgado Baour

**Salvador
2025**

TAÍS ROBERTA SILVA SANTOS

**Memória Viva: O Papel dos Encontros de Autorrecuperação Política
e Identitária nas Universidades Públicas**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção do grau de Bacharela em Serviço Social na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Psicologia e Serviço Social, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 19 fevereiro de 2025

Josimara Aparecida Delgado Baour – Orientadora

Doutora em Serviço Social pela UFRJ e Profª da Universidade Federal da Bahia

Milena Freitas Machado - Examinadora

Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia

Samara Reis Santana Santos de Oliveira - Examinadora

Mestranda em Serviço Social pelo PPGSS na Universidade Federal da Bahia

Em homenagem ao meu amor de vida e alma, Pedro Brotas, que partiu dessa vida sem que eu pudesse me despedir, me deixando de presente o ensinamento de enxergar a vida com mais leveza, liberdade e amor.

AGRADECIMENTOS

Escrevo esses agradecimentos pensando em como minha trajetória acadêmica se parece com o curso do mar. Minha experiência na UFBA se tornou um caminho de marés altas com ondas fortes e de marés baixas com dias de sol. Quero agradecer a todos que estiveram comigo, me apoiaram, seguraram a minha mão e que me deram forças e alegrias em todas as variações dessa tábua de maré.

Quero agradecer a minha mãe, uma mulher extremamente inteligente, guerreira, subjetiva, sensível, amorosa e que me deu a oportunidade de vir a vida e viver com ela este momento. Seus olhos e suas mãos foram meus guias para que eu pudesse ser o que sou, a neta de Marineide e a segunda da família materna a concluir uma graduação no ensino superior. Minha caminhada parte dos nossos que vieram antes de nós e do que vocês ao longo das gerações ensinaram para mim.

Ao mesmo modo, dizer um muito obrigado ao meu pai, Adailton, essa personalidade paterna que me permitiu ter uma família completa, ser amada e respeitada independente de qualquer coisa, e que continua a me apoiar e me amar de forma verdadeira e única.

Em seguida, meus agradecimentos chegam a minha irmã, Geovana, que completa um pedaço de mim. Essa garotinha de personalidade sensível e ao mesmo tempo forte que me estressa, mas também me faz tentar todos os dias a ser uma pessoa melhor, me dando forças e motivos para seguir adiante.

Agradeço a Davi, meu irmão e melhor amigo, por desde o fundamental ser justamente o que ele dispõe ser. Posso afirmar que ele sempre foi um pedaço do céu na minha existência, se mantendo presente em diversas situações, abrindo e fechando caminhos de mãos dadas comigo, enfrentando as loucuras inimagináveis.

As minhas tias, primos e tios da família Buscapé, que me deu o incentivo e apoio em momentos difíceis. Obrigada a todos vocês por me enxergarem do jeito que eu sou e me mostrarem que a união e o amor andam juntos.

A Eron, meu companheiro e fiel escudeiro que chegou nos últimos minutos do segundo tempo dessa jornada. Ele representa grande parte do amor, cumplicidade, paciência e acolhimento que uma pessoa pode ser e ter. Sem dúvidas, depois dele, meus choros e sorrisos ficaram mais leves.

Aos meus amigos, pelos carinhos e discussões construídas até aqui. Em especial, a Natália, Hebert, Talita, Micaela, Maria, Mariana, Henrique, Larissa, Alan,

Gabriel, Selton, Guido, Alana, Enrique, Sarah. E as minhas companheiras da LASSO que deixaram essa vivência muito mais coletiva e feliz.

Agradecer as minhas queridas supervisoras do CEDAP, Ana Maria, Valéria, Alexandra, Simone e Giovana. A vocês toda a minha gratidão por me acolherem no período de estágio e por serem inspirações profissionais.

Aos meus professores Geyse, Josimara, Camila, Milena, Stella, Samira, Ana Maria, Josias, que sempre viram nós discentes enquanto pessoas durante esse processo universitário e estiveram a postos para garantir uma educação pública de qualidade a todos do curso de Serviço Social.

Por fim, e de forma especial, agradeço profundamente às Políticas de Ações Afirmativas, à Assistência Estudantil e ao programa Bolsa Família. Esse diploma é também fruto de muitas lutas coletivas, de políticas que enxergam e expressam os desafios emaranhados entre os nossos passos. Cota não é esmola, é afirmação! Então que possamos seguir construindo um Brasil mais equitativo para toda a população brasileira negra e periférica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES — Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

DIEESE — Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EAD — Ensino à distância

ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio

IES — Instituições de Ensino Superior

IPSS — Instituto de Psicologia e Serviço Social

FFCH — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

LASSO — Liga Acadêmica de Serviço Social

NEIM — Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher

PCD — Pessoas com deficiência

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

PIBIEX — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão

PLOA — Projeto de Lei Orçamentária

PNAES — Plano Nacional de Assistência Estudantil

ANDES — Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

TDAH — Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UFBA — Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. UNIVERSIDADE OCIDENTAL: A MODERNIDADE DO ÚNICO SABER	11
3. BREVE HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA ..	14
3.1. A atualidade das universidades no Brasil: um debate sobre o desmonte da educação	19
3.2. A colonialidade do neoliberalismo e o sofrimento na universidade	22
4. MEMÓRIA, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DAS OFICINAS DE AUTORRECUPERAÇÃO NA UNIVERSIDADE ..	24
4.1. Oficinas de experiências universitárias – Reenlaçar e transformar: os caminhos políticos da autorrecuperação	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE	42
APÊNDICE A.....	43
APÊNDICE B.....	44

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga as possibilidades de práticas de autorrecuperação política e identitária nas universidades brasileiras contemporâneas. Minha trajetória como mulher negra, oriunda da periferia de São Cristóvão, Salvador - Bahia, e estudante da Universidade Federal da Bahia (UFBA), revela um cenário acadêmico em que frequentemente me senti deslocada, confrontada por barreiras devido à minha presença num ambiente predominantemente diferente da minha realidade socioeconômica e cultural.

Nesse contexto, durante minha participação na disciplina de Tópicos Especiais em Serviço Social - Memórias e Narrativas, percebi que esse sentimento de exclusão não era único, mas compartilhado por outras estudantes, o que levou à criação da primeira Liga Acadêmica de Serviço Social (LASSO) da UFBA. Esse espaço coletivo surgiu como uma resposta às necessidades de agrupamento político de estudantes que, assim como eu, enfrentavam os mesmos desafios. A Liga não apenas se configurou como um ponto de apoio fundamental, mas também deu origem ao projeto de extensão “Memória, Lutas Sociais e Formação em Serviço Social” (PIBIEX, nº19710/UFBA).

O projeto, por meio de atividades baseadas nas memórias das realidades da comunidade discente da UFBA, de outras Instituições de Ensino Superior (IES) e de públicos externos, como assistentes sociais e docentes, se tornou um exemplo de como práticas de acolhimento podem ser integradas de forma pedagógica para fortalecer politicamente as nossas identidades e o nosso bem-estar. Isso ocorre em um contexto acadêmico que, muitas vezes, reproduz e intensifica desigualdades estruturais presentes na sociedade, perpetuando discursos que marginalizam grupos sociais historicamente oprimidos, como a população negra, os povos de comunidades tradicionais, as trabalhadoras domésticas e a população LGBTQIAPN+, aos quais eu e muitos outros estudantes pertencemos. Tais processos refletem-se em problemas emocionais durante a formação acadêmica, conforme demonstrado por pesquisas da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que indicam que cerca de 83,05% dos estudantes brasileiros experienciam uma sensação de não pertencimento e adoecimento psíquico.

Este trabalho se justifica pela necessidade de compreensão dos processos que afetam os discentes ao ingressarem e permanecerem em instituições de ensino

superior, considerando, sobretudo, a forma como essas dinâmicas se relacionam com as práticas docentes e a produção de saberes. Nesse sentido, a pesquisa contribui para o retorno do pertencimento identitário a partir do "*locus* da anunciação" (GROSFOGUEL, 2009), ou seja, do lugar de onde surgem minhas inquietações, de um corpo que é político, que integra raça, gênero e classe como determinantes fundamentais do que somos e do que podemos construir coletivamente. Concomitantemente, integra experiências coletivas de mulheres universitárias.

O primeiro passo será realizar uma revisão bibliográfica sobre o contexto social em que essas instituições estão inseridas, considerando as influências históricas e filosóficas ocidentais que moldaram as suas práticas de ensino e as produções de conhecimento. Para isso, será utilizado autores que integram um grupo de estudos latino-americanos decoloniais como Ramón Grosfoguel (2009; 2016), Edgar Lander (2005) e Aníbal Quijano (2005) que fazem parte de um movimento intelectual, quebrando fronteiras com o eurocentrismo, situando algumas narrativas do Sul Global.

Em seguida, será levantado um breve histórico sobre a construção das universidades no Brasil e suas particularidades. Ao rememorar as características do país por meio da linha do tempo, pretende-se fornecer semelhanças entre as dinâmicas postas para os estudantes no ambiente acadêmico ao longo dos séculos, assim como do enraizamento da colonialidade, do autoritarismo, do racismo e sexismo e a negação da educação à vários grupos sociais situados historicamente como "periferia". Ademais, serve de base para explicar os principais ataques a educação pública atualmente.

O terceiro capítulo aborda as Oficinas de Experiências Universitárias, atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão (PIBIEX), por meio do projeto "Memória, Lutas Sociais e Formação em Serviço Social" (Nº 19710/2023-2024). Esta parte detalha o planejamento das oficinas, a metodologia aplicada e as ações realizadas durante quatro semanas de encontros, que promoveram discussões e reflexões sobre o conceito de autorrecuperação, conforme abordado na obra *Irmãs do Inhome*, da autora negra americana bell hooks, publicada pela editora Martins Fontes em 2023. O capítulo também explora como esse conceito se entrelaça com as vivências no contexto universitário.

Por fim, os produtos resultantes das oficinas serão organizados e categorizados de acordo com as questões relatadas. Estes dados serão então estudados com base em textos de autoras negras, permitindo uma interpretação que respeita e incorpora

perspectivas que inclui as particularidades postas por nós participantes das oficinas em cada experiência universitária durante os encontros. Aqui, será avaliado também o impacto de metodologias participativas e críticas na melhoria da experiência acadêmica de estudantes pertencentes a grupos populares inseridos na universidade. O intuito é explorar de que maneira a integração de conceitos de autorrecuperação de bell hooks (2023), fundamentados em memórias e narrativas, podem contribuir para transformar essas experiências.

A coleta de dados abrange a pesquisa-ação com base nas atividades desenvolvidas no projeto de extensão. Nessa abordagem, as oficinas sobre experiências universitárias foram conduzidas coletivamente, e os dados foram coletados por meio das experiências narradas sobre as vivências dentro da universidade, bem como da recuperação da memória social presente nesse espaço. Nesse processo, atuei simultaneamente como pesquisadora e como sujeito da pesquisa, colaborando com os outros participantes para realizar uma compreensão coletiva entre as nossas histórias pessoais compartilhadas e as bibliografias utilizadas.

2. UNIVERSIDADE OCIDENTAL: A MODERNIDADE DO ÚNICO SABER

Para que se compreenda o contexto das instituições públicas de ensino atualmente, a discussão desse trabalho se inicia com base nas entrelinhas das concepções de mundo e da construção da universidade, ambos com seus fundamentos ancorados nas filosofias europeias sobre a produção do saber, assim como criticado por Grosfoguel (2016):

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2012) se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)?

A visão de mundo europeia antes baseada nos preceitos da religião moral e cristã, passa a ter uma “fissura ontológica entre a razão e o mundo” (Apffel-Marglin, 1996: 6 *apud* LANDER, 2005, p. 8) culminada pelos avanços da ciência, passando a constituir a modernidade. Essa contextualização traz aspectos importantes sobre a influência da Europa no desenvolvimento da globalização, mas em específico sobre as consequências da invasão dos países do sul global pela hegemonia da América

Central. Ao longo dos séculos, essa perspectiva colonial única de conhecimento foi disseminada globalmente como a epistemologia legítima, silenciando as identidades de povos heterogêneos e homogeneizando à cultura dos homens brancos europeus.

Ao descrever a modernidade e as suas características que fazem dela um tempo histórico, surgem dois fatores a serem ressaltados e que serão trabalhados mais adiante, como descrito por Dussel (2005): o primeiro, é que a América nunca foi vista de fato na sua totalidade durante a história, sendo dominada e explorada (p. 28); o segundo, é que a colonização trouxe o capitalismo enquanto um sistema mundial que irá interpelar as relações existentes em diversos países de “dentro para fora (da Europa para as Colônias) (p. 34)”.

Assim, surge em meados de 1990, debates decoloniais latino-americanos por intelectuais como Ramón Grosfoguel, Anibal Quijano, Edgar Landier que irão discutir como a América foi sobreposta por um imaginário social (QUIJANO, 1992), mesmo sendo o ponto de partida para a história ocidental. O domínio dessas narrativas possibilitou uma gradual reidentificação histórica, constituindo uma ordem hegemônica do saber na estrutura da sociedade que preserva a “organização colonial de mundo” (LANDIER, 2005, p. 9), afetando os aspectos culturais, econômicos, sociais e principalmente as formas de pensar. Essa literatura, portanto, fundamenta a colonialidade do saber, conceito introduzido pelo sociólogo Edgard Landier (2005) para se referir sobre como o sistema colonial se mantém na sociedade capitalista implementada, e, sustenta a evidência da “coexistência no presente de articulações passadas” (MIGNOLO, 2005, p. 36).

Com o desenrolar dos séculos, o colonialismo se consolidou na América Latina de tal forma que, mesmo com a independência e formação de Estados nacionais, a lógica colonial permaneceu nas estruturas sociais, imbricada com a expansão e impacto do imperialismo e do capitalismo no subcontinente (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2018, p. 70).

A história de desenvolvimento se torna mundial, mas também universal, onde mesmo após a colonização, a lógica eurocêntrica se estabeleceu nas relações sociais, tornando-se um padrão na produção do conhecimento, especialmente das ciências humanas e sociais. Essa centralidade determinada como Modernidade, se instaura em países como o Brasil considerando outras particularidades geográficas e elementos pautados na exploração e condição de subalternidade, ora descrita como uma “relação de dependência”, ora como “violência epistêmica” (BALTAR;

LOURENÇO; SILVA, 2018, p. 72). Estes determinantes favorecerá a naturalização da superioridade dos europeus (QUIJANO, 2005) a partir das características de outros povos e termos abstratos às suas realidades, evidenciando o que futuramente seria denominado raça e classe, utilizado como um fator decisivo para definir e separar os indivíduos, além de silenciar as suas culturas.

A filosofia cartesiana também contribuiu para a manutenção da identidade colonial, afinal toda a essência do ser parte da relação do “eu” e do “outro”, sendo contra tudo que se opõe a ideia de civilização posta pelo eurocentrismo, consequentemente pela ciência da época, e que, irá influenciar mais à frente como base epistêmica das universidades.

A importância de René Descartes para a epistemologia ocidentalizada pode ser percebida 370 anos depois: as universidades ocidentalizadas seguem carregando o legado cartesiano como critério para validar a produção da ciência e do conhecimento. Mesmo os que são críticos da filosofia cartesiana continuam utilizando-o como critério para diferenciar o que é ciência ou não (GROSFOGUEL, 2016, p. 30).

Neste sentido, surge o que Quijano (2005) chamou de “nova identidade geocultural”, pois as várias interpretações sobre o mundo agora são inferiores, negadas e reconfiguradas por uma cultura dominante, e deste modo, a colonização das subjetividades dos sujeitos no que se refere aos seus modos de vida, a maneira de produzir conhecimento, suas necessidades e interesses são subordinados ao desenvolvimento econômico e as estratégias da colonialidade do poder. Diante disso, as estruturas da sociedade passam a se estabelecer e com ela a expansão da dimensão política e econômica marcada pelo mercantilismo. Logo, o capitalismo se torna um sistema mundial através da exploração latifundiária e de riquezas naturais, especialmente de povos dos países da América Latina, passando a compor uma reorganização da relação espaço-tempo no contexto da modernidade e do lugar do “outro” (GROSFOGUEL, 2016), como citado anteriormente, na primazia do mercado.

Haja vista, a decolonialidade surge como uma resposta crítica ao pensamento universalista europeu e linear sobre o passado, que molda e estrutura o presente de forma desigual.

Para Grosfoguel (2008, p. 122), a estrutura de dominação pode ser entendida a partir de diversas hierarquias interligadas que disseminam a desigualdade global, como: 1) a divisão internacional do trabalho, onde a América Latina, embora seja ex-colônia, permanece marcada por uma dependência capitalista que mantém as

desigualdades econômicas e políticas; 2) a hierarquia étnico-racial, já que corpos não brancos não são vistos como legítimos; 3) hierarquia global de gênero, fenômeno que sustenta a forte presença do patriarcado e do sexismo; 4) hierarquia sexual, cujo corpos não héteros são sinônimos de patologias, o que perpetua a discriminação e a exclusão; 5) formação de classes devido as desigualdades históricas dos sistemas de organização da sociedade ao longo dos séculos; 6) hierarquia espiritual, na qual consiste um privilégio dos valores cristãos em detrimento de outras religiões; 7) hierarquia epistêmica que considera o conhecimento ocidental; 8) por fim, a hierarquia linguística, determinando o saber e idioma de países centrais como universais, enquanto outras línguas locais e/ou nativas são silenciadas.

3. BREVE HISTÓRICO SOBRE OS CAMINHOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

A colonialidade, enquanto ideologia que dá a essência ao agir do colonizador, visa, sobretudo, estabelecer as bases de uma dominação que seja não apenas econômica e material, através da exploração do território e de seus recursos, mas também da imposição de um padrão simbólico, imaginário e cultural que seja capaz de controlar crenças, valores e normas.

Assim é que a construção da ideia das primeiras academias do Brasil está intrinsecamente ligada ao período colonial, haja vista a recusa inicial, por um lado, da Coroa Portuguesa em permitir espaço no seu projeto de hegemonia para a gênese da universidade e, conseqüentemente, para a produção de saberes, por entender que a dependência é que deveria ser o fundamento da relação com a colônia; e por outro, da elite recém-constituída, por compreender que seria mais adequado buscar esses saberes taxados como superiores na Europa, berço de onde surgiam até então (FÁVERO, 2006, p. 20). Nesse contexto, as primeiras tentativas de criação da universidade são atribuídas aos padres jesuítas que intencionavam que os estudantes advindos da burguesia masculina e branca, ao terminarem os estudos nos Colégios Jesuítas, pudessem cursar o ensino superior no Brasil ao invés de buscarem as instituições europeias.

Mais tarde, com a chegada da Família Real ao país em 1808, é demandada a necessidade de transformações na Colônia para se adaptar aos costumes reais e estabelecer condições para a sua permanência. Logo, foram constituídas as escolas

de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio de Janeiro (MARTINS, 2002, p. 4). Até a Proclamação da República em 1889 e a entrada do século XX, o desenho institucional das universidades não se alterou, seguiu as normas menos científicas e mais pautadas no catolicismo, se desenvolvendo de maneira lenta e gradual.

A partir de 1920, as discussões sobre as academias começaram a ir além do viés puramente político, abordando de forma mais profunda o conceito e o papel dessas instituições na sociedade. A universidade ainda estava sendo moldada enquanto a educação pública no Brasil passava por alterações graduais influenciadas por contextos globais, envolvendo aspectos econômicos, sociais, religiosos, culturais, políticos e geográficos.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1934), importantes mudanças ocorreram na educação, especialmente no ensino superior, com o objetivo de consolidar uma identidade nacional. Essas transformações foram impulsionadas pela Reforma Educacional realizada por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública. Por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras, promulgado em 1931, buscava-se modernizar a estrutura do sistema universitário, integrando os cursos existentes (MARTINS, 2002, p. 5). Nesse período, a educação superior não era amplamente gratuita, e um dos propósitos da reforma era implementar a cobrança de anuidades. Um elemento marcante desse processo também foi a presença da Igreja Católica, que entrou em disputa pela educação diante da perspectiva de um Estado laico que refletia os interesses da elite brasileira em um contexto de industrialização e urbanização nos grandes centros. Visto as desvantagens postas pelo poder estatal, a Igreja passou a fundar suas próprias escolas universitárias.

Neste contexto, a recusa à pluralidade étnico-racial sempre foi uma das marcas presentes desde o período colonial com a escravização de corpos considerados inferiores como de negros e negras, e, portanto, configurou a interpretação desse imaginário identitário nacional que para além de econômico, era autoritário e racista. Essa estrutura social foi utilizada institucionalmente, permitindo a existência de personalidades brasileiras influentes para a intelectualidade no início do século XX, como Gilberto Freyre com a ideia de democratização das raças de forma harmoniosa, e, Nina Rodrigues defendendo que a miscigenação era a degeneração da

humanidade, entre outros. Ambos os pensamentos, apesar de perspectivas diferentes, tinham tendências que “estavam à serviço das elites branco-mestiças” (DA SILVA, 2018, p. 239), em outros termos, da dominação.

A Constituição de 1934 oferece um exemplo significativo ao abordar, no artigo 138, a promoção da "educação eugênica". Esse dispositivo reforçava narrativas contrárias à miscigenação e perpetuava a marginalização de grupos não brancos, como negros, indígenas e quilombolas, os quais já enfrentavam posições historicamente subalternas socialmente. Essas ações eugênicas, apesar de perderem forças após a Segunda Guerra Mundial, devido à condenação global do holocausto, moldaram profundamente os modos de legitimação do poder e transformaram “o imaginário coletivo, a educação pública, os padrões da credibilidade e os mecanismos de formação da opinião mundialmente” (DA SILVA, 2018, p. 238) na ordem social vigente.

Entender esse processo de criação e difusão mundial do racismo científico, da ideologia da superioridade racial europeia e sua reprodução pelos intelectuais e acadêmicos brasileiros do século XIX é fundamental para entendermos a colonialidade intelectual que ainda vivemos no Brasil e que fundamenta a difusão contemporânea de um conhecimento colonizado, de base eurocêntrica, dificultando a vivência de uma diversidade epistêmica na universidade brasileira. (DA SILVA, 2018, p. 236)

Outro fator determinante no contexto da produção do saber que irá demarcar as relações sociais junto ao racismo é a desigualdade de gênero por meio do sexismo. Por fatos, durante a história, as universidades foram construídas e pensadas por homens que sempre estiveram em posições privilegiadas e de poder, com características semelhantes, como sendo uma pessoa branca, advinda de famílias ricas e influentes, que visavam a formação da sociedade e das instituições diante das suas prioridades. Portanto, ao passo que o ser negro através do racismo permanece e se expressa escancarado no ordenamento social, o sexismo caminha páreo a este elemento fundante na história da população brasileira, pois dentro das relações sociais posta pela colonialidade descrita pelos autores decoloniais, ambos os sexos possuem seus espaços hierarquizados e definidos (QUEIROZ; SANTOS, 2016, p. 73).

A colonialidade do saber e o sexismo epistêmico evidenciam os espaços e os sujeitos que monopolizam a produção do conhecimento. A continuidade de padrões patriarcais, nos quais os homens ainda ocupam posições de mando e de superioridade intelectual, determinam os titulares do saber supremo de pensar. No Brasil há uma reprodução dessa estrutura, tanto nessa perspectiva externa de reprodução de referências e marcos teóricos, como numa perspectiva interna em que o mais próximo desses marcos são os que

monopolizam a produção do conhecimento. (BARBOSA, 2017, p. 4)

Em meados do período ditatorial (1964-1985), as instituições públicas de ensino superior foram reguladas e limitadas para legitimar a opressão, a violência e a censura, consolidando um padrão epistemológico alinhado ao governo autoritário e ao modelo moderno de privatização (MARTINS, 2002). Outrossim, reitores e professores foram exonerados, e cursos das áreas humanas e sociais foram eliminados, visto que esse tipo de conhecimento fomentava visões críticas que não atendiam aos interesses econômicos predominantes, nem às demandas do sistema neoliberal instaurado a partir de 1980.

Com o aumento da concorrência no mercado educacional, houve um crescimento no número de instituições privadas — “entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período (MARTINS, 2009, p. 23)” —, enquanto o ensino público enfrentava dificuldades de financiamento devido à priorização estatal em outras áreas. Nesse cenário, os movimentos sociais, dentre eles o movimento estudantil, desempenharam um papel crucial na luta contra a Ditadura Militar na defesa não apenas da existência dessas instituições públicas, mas também de sua autonomia de atuação.

Podemos perceber que o acesso a educação superior gratuita foi cada vez mais restrita e só era acessada pela elite. Aqueles cidadãos que não podiam pagar migraram para a iniciativa privada e contaram com bolsas e incentivos para sua “ascensão” profissional concedidos pelo regime militar. Essas bolsas e incentivos foram alvos de falcaturas e corrupção, sendo algumas das poucas provas que deixam clara a relação incoerente de “defesa da coisa pública” (discurso para implementação do regime militar) e “privilégios e enriquecimento ilícito com dinheiro público”. (FERRAREZ; OLIVEIRA, 2019, p. 16)

Após um longo período de subordinação imposto pela postura autoritária do Estado, a academia passou a desempenhar um papel central no processo de redemocratização e na consolidação de direitos com a promulgação da Constituição de 1988. Esse marco legal ampliou o formato das instituições de ensino superior, facilitando o acesso e a permanência dos estudantes. Destaca-se, em especial, o artigo 207, que assegura a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial dessas instituições, além de estabelecer o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Essa conquista inaugurou um debate fundamental sobre a função plena das universidades e seu papel

na sociedade. Em contraponto, permitiu com que as instituições privadas se desviassem da fiscalização e aprovação de órgãos burocráticos no que se refere a criação ou eliminação de cursos em suas próprias sedes e ajustes da quantidade de vagas disponibilizadas (MARTINS, 2009, p. 24).

Ademais, o Estado brasileiro constitucionalmente assumiu a responsabilidade histórica de reparação pela exclusão de grupos sociais, a começar pela implementação do Programa de Ações Afirmativas em 2004, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), em consonância com a luta do Movimento Negro, e a conquista da promulgação da Lei 12.711 de 2012 pela presidenta Dilma Rousseff. As cotas ampliaram as chances de inserção de pessoas negras, quilombolas, ciganas, ribeirinhas, mulheres, entre outros, ao ensino superior. Outra conquista rememorada foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) implementado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o propósito de expandir o acesso e a permanência no ensino superior, visando a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil¹. Em 2010, o governo aprova o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), trazendo o que BRITO (2024, p. 76) aborda sobre os questionamentos dos movimentos sociais à necessidade de entender que somente a política de acesso não garantia permanência e a materialização da democracia.

Apesar das conquistas democráticas no campo da educação, a transição entre o regime militar e a constituinte foi frágil, consistindo em brechas que possibilitaram a continuidade de pedaços da estrutura da ditadura nos séculos seguintes, com condições agravadas pelas políticas neoliberais. Dessa forma, a iniciativa de modernização conservadora no Brasil consolidou os interesses do capital monopolista na educação, que se tornou um componente essencial para viabilizar as transformações político-sociais indispensáveis ao avanço dos “aparelhos da hegemonia através das escolas e das Universidades” (GERMANO, 2011, p. 104 *apud* FERRAREZ; OLIVEIRA, 2018, p. 3). Dentre as medidas da ditadura que se fazem presentes enquanto alicerces da universidade pública brasileira, estão: a organização departamental, a criação do ciclo básico e ciclo profissional etc., privatização do ensino, estímulo ao ensino superior privado com subsídios ao setor e redução do papel do estado na garantia da educação pública (GERMANO, 2011, p. 123 *apud*

¹ Mais informações podem ser obtidas através do documento Diretrizes para a REUNI, do Ministério da Educação (2007).

FERRAREZ; OLIVEIRA, 2018, p. 5)

A educação, ao longo de sua formação, apresenta um fator constante: o controle político. Esse controle sobre as instituições de ensino superior, especialmente durante a Ditadura Militar no Brasil, funcionou como um instrumento de controle social. Posteriormente, o projeto neoliberal deu continuidade às práticas instauradas pelo regime militar, intensificando-se no campo político e resultando no desmonte de importantes políticas públicas asseguradas pelo marco legal de 1988, como a educação. Entre os principais efeitos dessas políticas neoliberais na universidade pública, está a falta de financiamento e um acentuamento da mercantilização do ensino, restringindo seu acesso majoritariamente às classes sociais mais altas. Segundo Ferrarez e Oliveira (2019, p. 15):

Perante a conjuntura político-econômica em questão observa-se que a Educação foi atingida em seu núcleo, sendo assim, já no final da década de 1980, o Banco Mundial (BM) passa a exigir contrarreformas educacionais como forma de ajuste estrutural da economia do país. O ensino fundamental é preconizado como forma essencial para o desenvolvimento, mas a universidade pública ainda seria para os privilegiados e alvo de privatização.

Além disso, essa lógica de mercado reforça um viés ideológico que perpetua a competitividade entre as instituições educacionais, refletindo na disputa por acesso a recursos. Esses conflitos se unem à dinâmica interna da universidade, que passa a ser administrada de maneira orientada pela lógica gerencial. Nesse modelo, suas funções pedagógicas e científicas ficam subordinadas a critérios do mercado, o que enfraquece os debates e discussões essenciais. Como resultado, surgem elites universitárias e administrativas dentro do ambiente acadêmico, que exercem um poder independente dos interesses da comunidade acadêmica e da sociedade.

3.1. A atualidade das universidades públicas no Brasil e o desmonte da educação

O impacto dos cortes do orçamento público nas universidades federais é um dos reflexos dos desmontes atuais ocorridos no contexto da educação pública. Os desmontes podem ser compreendidos como ferramentas da refuncionalização do modelo estatal (CARVALHO, 2018, p. 3), se situando nas políticas sociais como um pivô da precarização dos serviços públicos.

Entre 2016 e 2018, o Governo de Michel Temer foi um período emblemático. Um dos marcos desse contexto foi a aprovação da Emenda Constitucional 241/2016

que congelava as despesas públicas por 20 anos, limitando os investimentos em áreas essenciais, como saúde e educação (CARVALHO, 2023, p. 15). Além disso, Temer implementou, por meio de medida provisória, a reforma do ensino médio. Essa reforma flexibilizou o currículo, reduzindo a obrigatoriedade de disciplinas consideradas fundamentais para a formação crítica dos estudantes, sob o argumento de alinhá-los às demandas do mercado de trabalho. Essas medidas foram justificadas como necessárias para enfrentar a crise econômica instaurada após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. No entanto, seus impactos ampliaram as desigualdades no acesso e na qualidade da educação pública, comprometendo a formação das futuras gerações, ao mesmo tempo em que priorizavam uma lógica de mercado.

Em 2019, com a presidência de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), a situação das universidades federais de todo o país se agravou. O ensino superior se deparou com ataques proferidos pelo Governo Federal que simpatizavam com as ações realizadas no período da Ditadura Militar no Brasil, e que garantiam a continuação dos projetos políticos neoliberais de prover a educação em prol não só do desenvolvimento econômico da nação, mas também do tradicionalismo por meio dos padrões morais preexistentes na sociedade. Outro destaque, foram as diversas tentativas de deslegitimar a autonomia das universidades e os seus processos internos eleitorais e administrativos, o que segundo a matéria publicada em 2022 pelo jornal nacional Teoria e Debate, “apenas nos seis primeiros meses do governo Bolsonaro, foram feitas 12 nomeações de reitores de universidades e 06 de institutos federais; em 07 desses casos, o primeiro candidato na lista não foi o nomeado (MORENO, 2019)”. Essas mudanças corriqueiras demonstravam a estratégia política do governo em obter espaços para sua hegemonia ideológica fascista, e a criação de mecanismos a favor da contrarreforma universitária², alimentando o mercado com a manutenção das instituições privadas e o Ensino à distância (EAD).

No que se refere às despesas públicas, um levantamento realizado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) noticiado pelo G1, afirma que entre 2010 e 2022 os recursos destinados pelo Governo às universidades federais em relação à quantidade de estudantes foi reduzido,

² A Contrarreforma Universitária se destaca enquanto uma “lógica mercantil em detrimento dos interesses sociais” (CARVALHO, 2018, p. 3). Esse mecanismo tem por consequência uma educação pública frágil e precarizada.

resultando em 68,7%. Ainda segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o valor destinado em 2023 obteve “R\$ 6.268.746.880, mas em 2024 o orçamento dessas instituições é menor, de R\$ 5.957.807.724, uma queda de R\$ 310.939.156, o que significa 4,96% de corte”.

Por sua vez, os investimentos na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), transicionada para ser Lei nº 14.914 em 2024 tem colhido frutos durante os anos. O Censo da Educação Superior 2023, demonstrou que “51% dos alunos cotistas da rede federal concluíram o curso, enquanto o índice entre os não cotistas foi de 41% [...], já o índice de concluintes entre os alunos que contam com o Fies foi 15% superior ao de quem não utiliza o auxílio: 49% para 34%”. Entretanto, quando se vai analisar os outros dados, são notórios os vestígios das desigualdades no acesso à educação, onde apenas “27% dos estudantes das escolas urbanas ingressaram na educação superior imediatamente após a conclusão da educação básica, enquanto os das escolas rurais foram 16%”. Em outro ponto, demonstra o movimento do sistema mercadológico dentro da educação, onde dentro do valor de 2.580 IES, “87,8% (2.264) eram privadas e 12,2% (316) públicas”. De 24,6 milhões de vagas, a rede privada tem uma concentração de 95,9% (23.681.916) e a rede pública apenas 4,1% (1.005.214), com 65,5% (658.273) delas em instituições federais. Outrossim, “a oferta de vagas foi de 77,2% (19.181.871) para o ensino EAD, enquanto as presenciais representaram 22,8% (5.505.259)”.

Essas notícias apontam como o desmonte da educação sobre as ações e os efeitos executados pelos governos anteriores se relacionam estrategicamente. Além disso, transparecem os retrocessos que foram efetivados através do Projeto de Lei Orçamentária (PLOA)³ que afetam a educação no ensino superior no Brasil, tendo como consequências os problemas recorrentes no funcionamento interno dessas instituições, as manutenções das suas infraestruturas, falhas no acesso à assistência estudantil, condições salariais baixas, dificuldades na produção e no avanço da pesquisa, ensino e extensão.

Em suma, as formas de enfrentamento e denúncia são presentes neste processo pelas entidades representativas das Universidades Federais como a

³ Projeto de lei do Governo Federal que estabelece a elaboração de um planejamento orçamentário quadrienal, com definição de recursos fixos e limites de despesas destinados ao orçamento fiscal e da seguridade social, sujeitos a aprovação pelo Congresso Nacional. (SENADO FEDERAL (Brasil). PLOA 2024: Nota Técnica Conjunta. 2023)

ANDIFES, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), pelos movimentos sociais e o movimento estudantil. Estes dois últimos, respectivamente, possuem um papel essencial historicamente para a constituição das universidades, em defesa da educação pública e de qualidade. Ao mesmo passo, estes são os mais atacados quando se retorna as memórias do desenvolvimento social e econômico do país, caracterizado pelo período colonial e consequentemente pelo capital dependente.

3.2. A colonialidade do neoliberalismo e o sofrimento na universidade

O panorama dado até o momento teve por objetivo destacar as especificidades que marcaram o surgimento das universidades e as suas funções. Apesar de sua relevância na sociedade, enquanto instituição pública, ela acaba por reproduzir as estruturas da ordem social que não foram superadas com a redemocratização e que, na verdade, se intensificam no cenário neoliberal.

A universidade neste caso, por ser abrangente, e aqui falo em termos numéricos de pessoas de diferentes culturas e vivências, acaba sendo um espaço de representação da realidade social, daquilo que se reproduz externamente com uma linguagem cuja base se sustenta numa estrutura que tem traços coloniais, racistas e desiguais, se expressando pela lógica gerencial.

Não obstante, se para as populações marginalizadas historicamente, este espaço compreende oportunidades onde “o diploma é uma alforria” (Emicida, Ismália, 2021), também se entende como um lugar onde elas são vítimas de opressões, pois o sucateamento da universidade não oferece boas condições de permanência material para condições básicas de sobrevivência e para o enfrentamento da competição instaurada em torno da produtividade acadêmica. Ao mesmo tempo, as condições subjetivas criadas por esse quadro também não são favoráveis, pois mostram para todo os grupos de pessoas negras, indígenas, LGBTQIAPN+, quilombolas, entre outros, a opressão social e o discurso de que o espaço universitário não foi criado para eles, algo que eu mesma tantas vezes senti e escutei de vários discentes. Ademais, neste contexto, torna-se então uma característica considerada “normal” nas relações sociais dentro das instituições acadêmicas, o abuso da hierarquia, a reprodução da ideologia do individualismo, a condição de competitividade e esgotamento daqueles que compõem a comunidade universitária

contemporânea.

O mal estar subjetivo criado por essa situação é situado na própria produção e transmissão do conhecimento. Tem havido ainda uma reprodução, mesmo nos cursos mais progressistas, de perspectivas históricas e teóricas homogêneas que desconsideram as particularidades das realidades sociais e suas estruturas históricas, centradas no paradigma hegemônico eurocêntrico. Esse movimento contribui para a reprodução do apagamento e do silenciamento de epistemologias que continuam marginalizadas e, conseqüentemente, ausentes dos currículos educacionais. Como forma de resistência cotidiana, muitas estudantes, atuam em movimentos sociais pelo reconhecimento de suas identidades, denunciam os aspectos violentos da estrutura universitária, refletidos nas normas, nas relações sociais e na produção de saberes. Essa resistência tem gerado avanços, mas também impõe custos às estudantes, que seguem sendo alvos de violências e não conseguem identificar seu lugar na instituição, já que suas histórias não são escutadas nas decisões da gestão acadêmica.

Nos ensinam a crer que a dominação é “natural”, que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes. O que me espanta é que, embora tanta gente afirme rejeitar esses valores, nossa rejeição coletiva está longe de ser completa, cito que eles ainda prevalecem em nossa vida cotidiana. (hooks, 2013, p. 43)

Essa estrutura evidencia como a inserção de novos saberes no meio acadêmico é frequentemente deslegitimada, reforçando a influência da colonialidade do saber por meio dos “padrões de investigação, ensino e estudo” (BALTAR; LOURENÇO; SILVA, 2018, p. 72). Além disso, perpetua-se a colonialidade do poder, que atua na manutenção da ordem social hegemônica e se apresenta como “uma estratégia da modernidade” (MIGNOLO, 2005, p. 34). Assim, o espaço acadêmico permanece limitado por matrizes que excluem a memória social e reproduzem desigualdades históricas, impedindo a construção de uma educação verdadeiramente plural e democrática.

É por este motivo que se torna tão importante considerar estes dados enquanto um apontamento para se compreender os aspectos do mal-estar da comunidade universitária, já que, diante das implicações sentidas no interior da academia, o sofrimento e o adoecimento são resultantes dessas oscilações. Para Freud, o mal-estar está envolvido na relação da “produção social e produção subjetiva” (SILVA, 2023, p. 12), ou seja, entre os desejos pessoais e o controle social. Já Carvalho (2018,

p. 7), afirma que a força do capital incorpora “a subjetividade dos sujeitos a partir de uma produção de conhecimento intrinsecamente voltada aos interesses mercantis”, denominando um marcador de individualização pessoal e das relações que permeiam a vida social.

De certo, essas tensões no ambiente acadêmico demonstram também a presença de uma diversidade no perfil dos estudantes que frequentam as instituições federais, agravando as suas vulnerabilidades no que tange as expressões sociais, econômicas e culturais, especialmente se forem cotistas de escola pública, negros, indígenas, quilombolas, pessoas transsexuais, de baixa renda e/ou pessoas com deficiência (PCD). Em sua maioria, estes sujeitos ao ingressarem nesses espaços, se deparam com o sentimento de solidão e de culpa por não conseguirem permanecer devido às consequências da falta de orçamento e as violências institucionalizadas.

Há também outros marcadores que fazem um paralelo ao sentimento de desenraizamento desses estudantes inseridos em camadas mais populares. Através do olhar social absorvido pela academia, ocorre a desvalorização desses indivíduos por meio da perspectiva dominante. Ora, a reprodução patriarcal, capitalista, racista e sexista, considera todos os outros não brancos como seres homogêneos por pertencerem a um mesmo grupo social, portanto, seus posicionamentos na sociedade já são estabelecidos sobre o que deveriam ou não acessar, pensar e executar. Quando esse mal-estar, somado a condições de vida, insegurança, aos estereótipos, preconceitos e às necessidades de atender as demandas produtivistas se instalam nas vivências repetidamente, ocasionam um sofrimento que gera o adoecimento psíquico, como a ansiedade e a depressão.

Este discurso reforça a responsabilidade e (auto)culpabilização individual sobre o sofrimento – sofre quem não é resiliente o bastante, quem não se organizou adequadamente, quem não sabe como estudar etc. – e afasta a análise de eventuais fatores supraindividuais que possam estar ligados à experiência de sofrimento. Apresenta, portanto, uma gramática neoliberal do sofrimento, em que não há sociedade, conflitos ou contradições sociais, mas apenas o indivíduo que sofre e que, por mérito próprio, deve superar o sofrimento pela autoadministração e aprimoramento pessoais. (LEÃO; IANNI; GOTO, 2019).

4. MEMÓRIA, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DAS OFICINAS DE AUTORRECUPERAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Em 2023, três anos após a pandemia da COVID-19, foi institucionalizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA) a primeira Liga Acadêmica de Serviço Social

(LASSO). Essa iniciativa, criada como uma ferramenta institucional para promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão, nasceu de um esforço coletivo liderado por mulheres pretas, pardas e brancas, sendo uma docente e estudantes do curso de Serviço Social. O principal objetivo da liga surge no interesse em estudar e compreender a dinâmica do espaço acadêmico e seu impacto tanto na sensação de pertencimento quanto no mal-estar vivenciado no ambiente universitário.

Quando, em 2023, foi aberta a seleção para o projeto “Memória, Lutas Sociais e Formação em Serviço Social” pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão (PIBIEX), N° 19710/2023-2024, consegui um lugar como bolsista integrando-me em uma das linhas de trabalho a qual tinha estreita relação com a proposta da LASSO. O projeto tinha por foco trabalhar duas linhas de atividades: as oficinas de experiências universitárias e diversidade: sobre sofrimento e construção de laços de afeto e resistência e um trabalho de campo com os movimentos sociais.

Ambas as linhas se situam nas reflexões sobre o papel político da memória e das disputas em torno do presente e passado, destacando sua relevância para os movimentos sociais, as iniciativas de caminhos emancipatórios e a formulação de outras óticas para o futuro na sociedade e no contexto universitário atual. Do que dispõe sobre o desenvolvimento do projeto, este iniciou em meados de setembro de 2023 com vigência a julho de 2024, com reuniões a cada quinze dias. Ele foi dividido entre duas bolsistas, sendo as oficinas de experiências universitárias executadas por mim a partir do mês de outubro de 2023, que ao longo do processo gerou as motivações para este trabalho de conclusão de curso.

Prioritariamente, as oficinas foram direcionadas aos estudantes da UFBA e de outras instituições de ensino superior (IES), com a proposta de estimular reflexões críticas e fortalecer a união em torno dos desafios enfrentados por discentes pertencentes a grupos historicamente marginalizados e invisibilizados. Apesar das políticas de assistência estudantil, esses estudantes ainda encontram obstáculos significativos para permanecer na universidade, tanto por dificuldades objetivas e materiais, quanto pela sensação recorrente de desenraizamento, apagamento de suas origens e supressão de saberes. O propósito principal do plano de trabalho era estruturar as oficinas em parceria com a docente responsável e integrantes de movimentos sociais, que conforme mencionado no plano de trabalho do projeto PIBIEX, n° 19710/2023-2024, tinha por foco:

- Estimular e valorizar iniciativas coletivas baseadas na troca de vivências;
- Compreender as vivências da juventude universitária na UFBA e em outras IES;
- Incentivar a formação política, especialmente por meio de discussões sobre memória coletiva;
- Apoiar a organização estudantil e contribuir para a permanência na universidade;

A abordagem metodológica central é a oficina, entendida como uma atividade que integra teoria e prática na construção do conhecimento, baseada em vivências concretas e na participação ativa e colaborativa dos envolvidos através de rodas de conversa e narrativas orais. Assim como em outras oficinas, esta será estruturada em diferentes fases com momentos de recepção e integração, dinâmicas variadas (uso de músicas, curtas-metragens, contação de histórias e expressões artísticas), espaços para discussão aprofundada sobre o tema proposto, organização das reflexões e definição de propostas de ação, e por fim, as conclusões e encerramentos das atividades.

Um dos primeiros passos para iniciar as oficinas era determinar um tema específico que abarcasse as questões que envolviam os grupos de universitários de interesse no projeto. Para isso, foi necessária a escuta qualificada e atenta aos estudantes. Durante o dia a dia, entre as interações de histórias e sentimentos compartilhados de sujeitos inseridos especificamente no Instituto de Psicologia e Serviço Social (IPSS) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH), São Lázaro — é importante demarcar esse lugar, pois compreende grupos sociais lidos e vistos como minorias pela sociedade, são elas as pessoas negras, periféricas, mulheres, cotistas de ações afirmativas, bolsistas da assistência estudantil, LGBTQIAPN+, mães, assistentes sociais, e, especialmente, discentes —, surgiram duas temáticas, a questão racial e o estranhamento/desenraizamento sentido nas vivências acadêmicas.

Após a definição dos temas, o passo seguinte foi elaborar as oficinas, fundamentadas em estudos sobre metodologias participativas, universidade e extensão, além de experiências práticas na organização das atividades. No total, foram desenvolvidas cinco oficinas: uma abordando a questão racial e quatro voltadas para o tema da autorrecuperação, as quais serão analisadas neste trabalho. Para ambas, a utilização dessa metodologia participativa em projetos de extensão obteve um impacto positivo, já que a estratégia era de traçar um “diálogo intercultural” (THIOLLENT, 2000, p. 6) com as experiências de mal-estar e resistência dos

participantes diante das opressões vivenciadas na universidade.

O objetivo, neste contexto, não era reproduzir nas oficinas os conhecimentos acadêmicos ou as hierarquias preexistentes, mas sim criar um espaço de troca democrática que promovesse a desestruturação dessas dinâmicas, sejam elas de natureza epistêmica, social ou econômica, presentes na universidade ocidental e consolidadas no ambiente acadêmico brasileiro, como já foi discutido anteriormente. O propósito aqui era de constituir a prática do ensino à extensão, fugindo do ideário de conhecimento absorvido pelas instituições com o viés do “eu”, que por vezes não considera as características e/ou a realidade do outro (GROSFOGUEL, 2016).

Para a execução das oficinas de autorrecuperação, foi desenvolvido um planejamento em conjunto com Samara Reis, mulher negra, mãe, estudante de Serviço Social, licenciada em Artes Visuais, mestrandia em Serviço Social pelo PPGSS/UFBA e grande estudiosa das obras de bell hooks. Em resposta à demanda por práticas de acolhimento universitário, Samara propôs um percurso fundamentado nos conceitos de bell hooks, uma autora negra americana que aborda as questões de raça, gênero e classe de forma interseccional, defende o amor como um ato político e enfatiza o cuidado comunitário como caminho para a autorrecuperação. É importante destacar que durante o trabalho, o pseudônimo da autora será escrito em minúsculo em respeito ao seu desejo de saudar a sua bisavó e “para que sua obra seja maior que sua pessoa” (2023, p. VIII). Ademais, para conectar a realidade social com a literatura, além de bell hooks, utilizamos obras de outras autoras negras influentes, como Lélia Gonzalez, Grada Kilomba e Carolina Maria de Jesus.

Originou-se então, a segunda Oficina de experiências universitárias e diversidade - Reenlaçar e transformar: os caminhos políticos da autorrecuperação, inspirada na influente obra *“Irmãs do Inhamé: mulheres negras e autorrecuperação”* de hooks, publicada em 2023 pela editora Martins Fontes. O intuito das oficinas era de fomentar espaços de construção de laços coletivos e políticos de acolhimento e cuidado a todas as pessoas do público universitário que se identificassem com as experiências femininas. A proposta inicial de organização se pautava numa travessia de 13 semanas de reflexão e debate por meio de capítulos cuidadosamente escolhidos. No entanto, devido a fatores externos, como a greve docente da UFBA de abril a julho de 2024, o formato foi reduzido para 4 semanas.

Ao todo, 16 participantes se inscreveram por meio do formulário online disponibilizado na plataforma Google Forms, evidenciando a diversidade de perfis

presentes. Durante os encontros e com base na autodeclaração de cada uma, observou-se uma predominância de pessoas negras, em sua maioria artistas, incluindo poetisas, cantoras e escritoras, com diferentes orientações sexuais, incluindo bissexuais, lésbicas e heterossexuais. As participantes eram majoritariamente estudantes da UFBA e de outras instituições de ensino superior, abrangendo os níveis de graduação, mestrado e doutorado, além de assistentes sociais e docentes da UFBA. A faixa etária das participantes variou entre 19 e 50 anos, e todas estavam ou já haviam passado por acompanhamento psicológico ou psiquiátrico. Uma das participantes se identificava como pessoa com deficiência (PCD), sinalizando o autismo e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Os encontros ocorreram no Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), localizado na UFBA - São Lázaro. O espaço físico foi ambientado de acordo com a temática e a acessibilidade, utilizando objetos e alimentos que estimulavam as sensações das participantes e promoviam o acolhimento. Ademais, disponibilizamos cópias dos capítulos do livro trabalhado para que fossem realizadas leituras, trocas e discussões acerca dos assuntos e das experiências compartilhadas. Também foram coletadas assinaturas das participantes através de um termo de sigilo e de direito de imagem prezando pela segurança das informações fornecidas. As informações sobre como participar, o formulário de inscrição e os critérios, as descrições detalhadas, o local e datas das oficinas, assim como outras dúvidas e confirmação de participação foram realizadas através do e-mail da LASSO com o apoio do Colegiado de Serviço Social. As fotos e outras mídias dos encontros foram compartilhadas nas redes sociais da Liga Acadêmica de Serviço Social (LASSO) com os devidos cuidados necessários.

Vale ressaltar que a proposta não tinha por visão fomentar um espaço terapêutico, mas de partir da memória narrada desses atores sociais e de que eles pudessem movimentar os seus corpos a partir de um laço, sendo também uma atividade vinculada à LASSO, e, portanto, parte da formação na graduação no curso de Serviço Social. Frente as possibilidades acima, posso afirmar que nossas atividades emergiram das margens das vivências individuais dentro da universidade, e que durante o trabalho, se entendeu enquanto coletivas a partir dos diálogos.

4.1. Oficinas de experiências universitárias – Reenlaçar e transformar: os caminhos políticos da autorrecuperação

A educação se torna plural quando fomenta a crítica do senso comum, considera todas as particularidades que os corpos num determinado espaço apresentam, e onde a pedagogia parte de uma linguagem horizontal na construção de um saber e não de transferência dele (FREIRE, 2004, p. 19). Propiciar atividades que trabalhem com a memória é uma das maneiras de se pensar as relações sociais e as formas de integração entre os sujeitos, com sua condução apropriada ao contexto social e os temas relevantes do cotidiano. Seguindo esse pensamento, as oficinas foram conduzidas por mim, Taís Roberta e a convidada Samara Reis, duas mulheres negras, marcadas também pela luta pelo direito de permanecer sem a premissa da exclusão e institucionalização dos nossos corpos dentro da UFBA.

As oficinas foram introduzidas com a apresentação do livro *Irmãs do Inhamé: mulheres negras e autorrecuperação* (2023) de bell hooks. Nossa intenção era de que desde o primeiro encontro, pudéssemos mergulhar nas linhas da proposta da autora sobre a *autorrecuperação*, esse caminho construído pelas subjetividades, dialogando com o “material humano” (p. XIII). Essa autorrecuperação tem por entendimento uma reparação que não se constrói com dor e sim partindo da simbologia do inhamé, um tubérculo da diáspora africana que representa essa aproximação comunitária e de cura, em especial entre nós mulheres que estávamos juntas, sentadas num espaço que não nos compreendia.

Neste contexto, fomos percebendo coletivamente que ao trabalhar com hooks, todas ficaram extremamente empolgadas com o que havia sido posto até o momento, já que era uma oficina diferente de outras que consistiam os padrões disciplinares nas suas abordagens. O respeito à linguagem de cada uma neste contato inicial trouxe para nós mulheres o significado do inhamé, partindo da nossa realidade social individual, especialmente quando foi pedido que cada uma pudesse falar um pouco sobre si mesma, se autodeclarar e se permitir ser apresentada ao grupo sem a afirmação social externa diretamente. Ao nos enunciarmos dos nossos próprios lugares, desafiamos a branquitude ao ter “uma maneira particular de ver a realidade: tanto “de fora para dentro”, quanto “de dentro para fora”, ou seja, das margens para o centro e vice-versa (KILOMBA, 2008, p. 67).

Apresentadas as participantes, foi solicitado que todas pudessem escrever seus anseios e receios no papel com canetas coloridas, para que ao final criássemos uma colcha de retalhos. Essa primeira dinâmica proposta era de que durante a leitura do Prefácio Edição Brasileira do livro, fosse trabalhado o tópico sugerido por Samara,

“a estética opositora onde tem exposição”. hooks (2023), relata que mesmo tendo mudanças e um alcance significativo da representação da mulher negra por nós mesmas na sociedade, ainda incomodamos o chamado “*status quo*”. Esse elemento que determina um posicionamento social, junto à desvalorização histórica contextualizada por raça e gênero, são fatores presentes nos nossos confrontos do dia a dia universitário. Durante a exposição sobre os receios e anseios, foi possível perceber quantas vezes nos subestimamos por sermos inferiorizadas, e quantas vezes fomos o que os docentes, colegas e até nós mesmas reproduzíamos diante do que a parte dominante esperava de nós: nos comunicar e escrever “a partir da perspectiva do colonizador” (KILOMBA, 2008, p. 65).

Em *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), Carolina Maria de Jesus relata práticas cotidianas postas a sua condição de mulher de periferia, pobre, mãe solo e instiga através da sua escrita, como a imagem da mulher negra é condicionada:

24 DE JULHO Levantei cinco horas para ir buscar água. Hoje é domingo, as favelas recolhem água mais tarde. Mas, eu já habituei-me levantar cedo. Comprei pão e sabão. Pisei feijão no fogo e fui lavar roupas. No rio chegou Adair Mathias, lamentando que sua mãe tinha saído, e ela tinha que fazer almoço e lavar roupas (p. 23).

Já Lélia Gonzalez em *Racismo e Sexismo* (1983) complementa esses aspectos mediante a estrutura social do Brasil:

Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país). (p. 231)

Tal qual Carolina de Jesus (1960) e Lélia Gonzalez (1983), poderíamos a partir da vida individual de cada uma, perceber fatores advindos de contextos familiares, profissionais, de amizades, entre outros, que atravessavam uma coletividade e propagavam o encontro de dores mútuas na oficina, ao se reconhecerem coletivamente em histórias de violências, da vergonha dos seus cabelos durante a infância, da timidez como uma fuga, da ausência da paternidade e do amor, das condições de desigualdade, do capacitismo, racismo e sexismo sofridos.

Continuamos então a discussão com o capítulo 1 “Em busca da verdade”. Essa leitura traz como a verdade e a mentira possuem raízes coloniais e brancas, pautadas

no esconderijo do que não deveria ser exposto. hooks (2023), afirma como a mentira se tornou uma ferramenta histórica forçada pelas pessoas brancas sobre as pessoas negras para legitimar a negação dos nossos corpos em situações que pudessem deixá-los desconfortáveis. Atualmente, nas Universidades Federais e nos ambientes que frequentamos, se mostrar interessado enquanto uma mulher/mulher negra é muito mais conveniente do que se mostrar inteligente, é preferível que se utilize da “máscara do silenciamento” (KILOMBA, 2008, p. 33). Por isso, estivemos dispostas a trabalhar as questões abordadas acima, onde a timidez aos poucos virou acolhimento, o amor se tornou constante, a equidade superou a desigualdade e todos os outros preconceitos.

No capítulo 4 “Conhecendo a paz: um fim ao estresse”, hooks traz o estresse como um sintoma que revela as questões relacionadas aos nossos enfrentamentos para a sobrevivência. Através das narrativas compartilhadas ficou evidente que vivenciar a universidade envolve a coragem de renunciar a um fator crucial: o tempo. Calar o cansaço diante de uma rotina de estudo, trabalho, tarefas domésticas e sobretudo do “gerenciamento e controle” descrito por hooks (2023) como atribuída ao ser mulher e/ou ao fato de se estar inserida numa ordem social marcada pelo machismo e pelo racismo, é algo que parece impossível.

Enquanto conversávamos sobre o tempo, compartilhávamos as origens dos nossos estresses. Muitas participantes relataram que eles vinham do adoecimento no ambiente de trabalho devido a fatores como as precarizações das gestões públicas e as dificuldades de se reconhecerem cansadas, além do assédio, das preocupações com as condições financeiras e dos enfrentamentos diários contra o racismo que eram extremamente desgastantes no dia a dia. Outras mencionaram os meios políticos como o processo de heteroidentificação, e a constante necessidade de se reafirmar como parte de um grupo social para adentrar nos lugares, o que consideravam um processo exaustivo. Também surgiram questões sobre as difíceis etapas de processos seletivos anteriores ao ingresso na universidade, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e como, mesmo depois de estarem inseridas nesse novo espaço, ainda sentiam a pressão da competição durante sua permanência, o que impactava diretamente na forma como administravam seu tempo. Todos esses fatores demonstravam o que hooks (2023) visualizou como suas lacunas iniciais para o estresse e de como ele não se externalizava unicamente da condição econômica (p. 19).

Desta vez, propomos uma atividade diferente, a dinâmica se chamava “História em cadeia: em busca do descanso perfeito”. A partir da história inicial de Samara, criaríamos, de forma coletiva e espontânea, a narrativa de Ana, uma mulher que constantemente expressava o cansaço que sentia e o desejo de descansar. Poderíamos completar com qualquer coisa que surgisse em nossas mentes naquele momento, propiciando o exercício da criatividade, a colaboração natural sem críticas e o relaxamento entre as participantes, através da construção coletiva de uma história divertida e reflexiva sobre a busca pelo descanso perfeito.

Em um dia agitado e cansativo, Ana buscava um lugar para descansar e recarregar as energias. Ela saiu para o parque da cidade a fim de respirar num ambiente diferente com pessoas diferentes. Depois, resolveu fazer um passeio de bicicleta, parando num quiosque para comprar comida de pato e alimentá-los na lagoa. Dirigiu-se até um banco próximo a lagoa e sentou-se ao lado de um senhor que também estava alimentando os patos. Ela disse boa tarde e os patos disseram quá quá quá. Conversa vai e conversa vem, o senhor falou para ela que ia ter um bingo no Pelourinho e a convidou para ir. Ela aceitou (porque foi se permitir!). Enquanto andavam na rua até chegar ao pelourinho para tomar cravinho, apareceu uma van com discoteca e várias pessoas. No pelourinho ela ganhou um bingo e um licor de tamarindo, aproveitando para tomá-lo no pôr do sol da praia do MAM. Havia lembrado que o filme Revolta dos Búzios tinha entrado em cartaz no cinema do MAM e resolveu assistir. Terminando o filme, ela ficou para um jazz. Finalmente, conseguiu retornar para casa e teve uma boa noite de sono relaxada, tomou um chá de mulungu e dormiu. (OFICINA, 2024)

Apesar de cômico, constatamos que entre nós havia um fator em comum, a incapacidade de vivenciar o descanso, já que durante a história inventamos várias distrações para Ana, fugindo do seu objetivo principal. Uma das participantes comentou “não sabemos parar”. Essas características de energia ilimitada posta para os nossos corpos que tem relação com o estresse, reforça o que hooks (2023) afirma sobre como “somos tão bem socializadas a ultrapassar limites saudáveis que não costumamos saber como estabelecer barreiras protetoras (p. 71)”, ainda neste sentido, mostra como a sociedade capitalista exige estarmos “dispostas a nos levar ao limite e além (p. 73)”.

Em consonância a isso, podemos ter meios para alcançar o bem-estar a exemplo da memória como nosso “jogo de cintura”, é dela que iremos tentar entender essa estrutura formada por uma “consciência”, onde as verdades são ocultas e o padrão social da sociedade brasileira se constitui (GONZALEZ, 1983, p. 226). Para isso, as oficinas seguiram o que Lélia (1983, p. 225) propõe que é quebrar nas nossas vivências essa domesticação criada pelo sexismo e racismo, onde nossos papéis

sociais estão sempre determinados pela lógica dominante:

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans*, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.

A autora continua o seu pensamento crítico complementando:

Por aí se vê que o barato é domesticar mesmo. E se a gente detém o olhar em determinados aspectos da chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem. (Como é que pode?) Seguindo por aí, a gente também pode apontar pro lugar da mulher negra nesse processo de formação cultural, assim como os diferentes modos de rejeição/integração de seu papel.

Nas palavras do livro de bell hooks (2023), é disso que precisamos, de um olhar atento pois, esse ato de domesticar influencia na normalização dessas formas de viver com o estresse, desencadeando o sofrimento, seguido do adoecimento e por fim, do mal-estar sofridos dentro e fora das instituições como as de ensino superior.

Considerando o objetivo das oficinas, qual seja, construir coletivamente uma transformação política e identitária a partir da autorrecuperação de bell hooks (2023), pedimos que as 16 participantes sugerissem um capítulo do livro para o encerramento das oficinas, optando pelo capítulo 5, intitulado “Afastando-se do vício”. Nele, a ideia era de que aprofundássemos a relação do estresse com o vício, já que para todas, significava uma rota de fuga da dor e das opressões. hooks (2023) por sua vez, irá trabalhar este tópico nos inquietando sobre os perigos dos vícios para nós e da maneira que lidamos com ele, tendo em vista a sua prática como uma cultura bastante presente, especialmente no cotidiano das mulheres.

Dentro das diversas formas de se desviar desse sentimento, todas tínhamos os chamados pensamentos intrusivos e negativos, pensamentos irrealistas emitidos com doses de humor e o ato de reclamar como estratégias de liberação do estresse. Mas, ainda que fossem utilizados como reações de resistência às hierarquias criadas pela normal social e a opressão, isso não era o suficiente, o estresse causava o vício e o vício causava o prazer. No encontro do capítulo 4, ao pedir que as dores fossem nomeadas a fim de obter esse reenlaço individualmente, foi preciso que tivéssemos

coragem. Desta vez, para além disso, ao nomear os vícios, desfazemos com “todas as formas de negação que nos faz fingir que sempre temos o controle de nossa vida” (hooks, 2023, p. 89).

Em círculo, fomos oralmente descarregando os nossos abusos, dentre eles a necessidade de estar sempre em contato com a adrenalina, se colocando em situações que poderiam prejudicar mais ainda o seu bem-estar físico e mental; a alta ingestão de álcool e de alimentos com doses excessivas de açúcar para saciar os sentimentos de raiva e tristeza; a patologização medicamentosa como válvula de escape para o ato de não querer sentir; e a negação sendo a maior forma de vício, quanto mais ausente o reconhecimento do mal-estar, maior é a continuação pela busca do bem-estar artificial. Muitas de nós relatamos o medo de assumir a fragilidade para si e para os entes mais próximos porque demonstrar historicamente sempre foi negado e sempre teve um custo muito alto. Ao estarmos condicionadas a nos calarmos e darmos conta do que a rotina exige de nós diante da apropriação do capitalismo sobre o nosso direito de ter tempo, das demandas da universidade cheias de prazos e repressões, do que nossos familiares e amigos precisam ignoramos os estragos do vício internamente.

Quando olho historicamente para a vida negra, buscando explicações para a nossa recusa de ver o “vício” como algo problemático, eu encontro uma e outra vez, em especial entre as pessoas da classe baixa e trabalhadoras pobres, a crença de que as adversidades e os sofrimentos que as pessoas negras enfrentam dia a dia só podem ser suportados se mediados por um reino de prazer no qual são aceitáveis quaisquer formas pelas quais consigamos nos sentir bem (hooks, 2023, p. 87).

Sem dúvida, as quatro semanas de encontros com essas mulheres trouxeram à tona conhecimentos e experiências fundamentais para a compreensão do espaço universitário. Os resultados das oficinas, alcançados progressivamente a cada encontro, reforçam a importância do compromisso coletivo que assumimos ao nos propor a participar de uma oficina de autorrecuperação coletiva. O vínculo criado por meio das interações permitiu explorar os caminhos que estávamos trilhando nas obras dessas autoras negras, conectando-as com a realidade atual. Esse vínculo não surgiu por acaso; constantemente, tanto nós, facilitadoras, quanto as participantes, tivemos como norte o acolhimento, partindo de perguntas simples, mas simbólicas, para estreitar os laços, como: "Como saímos da oficina na semana passada e como chegamos hoje?", "Como foi o seu final de semana e o período de recesso do São João?", "Como cada participante chega para a oficina no novo contexto da finalização

da greve da UFBA?"

Ao final, como devolutiva, recebemos um retorno muito positivo sobre o impacto das Oficinas de Experiências Universitárias nas rotinas das participantes, apesar de termos realizado um número de encontros menor do que o inicialmente planejado. Algumas relataram ter levado para a terapia diversos questionamentos que surgiram durante os encontros, enquanto outras mencionaram que, ao longo das atividades e das leituras, tiveram lembranças semelhantes relacionadas às pessoas ao seu redor. Para as docentes e assistentes sociais, em especial, a experiência proporcionou uma sensação de reconexão com a universidade e do prazer do encontro coletivo. Posso afirmar, com total convicção, que a oportunidade de vivenciar e construir, junto a essas mulheres, práticas divertidas, reconstrutivas e amorosas de autorrecuperação foi o que me proporcionou, em cinco anos como discente, o sentimento de enraizamento, bem-estar e pertencimento dentro da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as possibilidades de autorrecuperação política e identitária nas universidades públicas. Em resposta, ao nortear o questionamento de Grosfoguel (2016), exposto logo no primeiro capítulo, sobre como é curioso que o cânone do pensamento das ciências sociais e humanidades seja amparado “nos conhecimentos de uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental”, este trabalho buscou trazer uma perspectiva diferente ao apresentar as reflexões e críticas partindo de um grupo de autores com estudos latino-americanos. Assim como toda pesquisa e o seu objeto, a fundamentação teórica desenvolvida pelas vozes dos países do Sul, expôs críticas interseccionais em contraponto às limitações dos pensamentos eurocêntricos, propondo contribuições acerca da centralização do saber a partir de conceitos como a colonialidade do saber e a colonialidade do poder, desenvolvendo um entendimento das dinâmicas sociais, políticas e culturais que não marginalizam outras perspectivas de visualizar o mundo.

Diante da minha inquietação e de relatos sobre a sensação de desenraizamento, ao trazer as particularidades da construção das universidades brasileiras e suas análises respectivamente, pode-se retomar a memória social dos impactos da escravização e do autoritarismo ainda que com a redemocratização. A pesquisa revelou que para viver nessa sociedade patriarcal, racista, homofóbica,

sexista, branca e elitizada, práticas pedagógicas como a autorrecuperação são essenciais nas instituições de ensino superior. Isso porque a reprodução de violências diretas e indiretas, promovem uma perspectiva que não é societária, mas é enraizada nas vertentes coloniais e neoliberais e que nos confronta durante o acesso, a permanência e na pós-permanência, principalmente quando queremos contribuir com os nossos saberes nas salas de aula e nos diversos espaços que compõe as atividades acadêmicas.

O planejamento das Oficinas Universitárias desde a formação da Liga Acadêmica de Serviço Social (LASSO), até a execução e seus processos de adaptações mediante a vida social, parte de uma extensão promovida por interesses e percepções do senso comum à um projeto da UFBA, com o objetivo de atingir a academia e a comunidade externa. Esse movimento parte inicialmente de uma tentativa de criar um ambiente de autorrecuperação política que, ao ser realizada em quatro semanas, funcionou, possibilitando às dezesseis mulheres que participaram um enfrentamento saudável e de cura que já havia sido buscada por elas há muito tempo. Um grupo de mulheres dispostas a compartilhar, a partir das suas experiências, o amor, o respeito e sobretudo o pertencimento comunitário, um marcador muito importante nas culturas que provêm de camadas populares, como a população negra e os povos de comunidades tradicionais. Durante a análise, foi possível perceber que as narrativas ainda se expressam pelo silenciamento e apagamento de grupos sociais inseridos às margens, que gradualmente têm tentado construir estratégias individuais e coletivas de sobrevivência para transformá-las em atos de resistência nos espaços.

Assim como afirma Krenak (1999) em sua obra “O eterno retorno do encontro”, “é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo” (p. 27). Portanto, o indivíduo ao reconhecer e carregar suas identidades num espaço que é diferente, assim como a universidade, através dessas oficinas, possui um papel essencial para a criação de práticas pedagógicas baseadas na compreensão sobre as múltiplas representações de um corpo, ao invés de um corpo enquanto uma única representação, assim como foi construído nos pensamentos ocidentais.

Sobre as implicações desta pesquisa, uma delas foram os limites institucionais travados contra o governo federal e a lógica neoliberal, mais a disponibilidade individual de todas que compuseram o projeto dentro desse sistema onde tempo

também é uma mercadoria, tendo como consequência a redução do cumprimento do planejamento efetivamente e dos seus resultados. A segunda a destacar foi a ausência de espaços físicos mais acolhedores nos *campi* da UFBA, considerando que a proposta da coletividade partia da integração entre os estudantes. No mais, a necessidade de um período maior de vigência da bolsa do Programa PIBIX, visto que eu enquanto bolsista, usufruía dela para a minha permanência e locomoção até a universidade.

Para que a materialização efetiva dessas práticas de autorrecuperação aconteça nas instituições federais, é fundamental que o Estado, e especialmente as universidades, reconheçam a educação como um instrumento central de desenvolvimento nacional, com foco na democratização dos direitos universais e equitativos. A aplicação de metodologias pedagógicas participativas nesses espaços, a partir de uma perspectiva subjetiva da autorrecuperação mais a decolonial, pode possibilitar à comunidade universitária entender que, na prática, a teoria pode emergir de um lugar plural, algo que foi historicamente negado durante a formação da sociedade brasileira e de suas instituições. Parafraseando Paulo Freire, o conhecimento proveniente das experiências é uma forma de intelectualidade, e as pedagogias de ensino devem romper com a rigidez que perpetua a violência e a autoridade exclusiva sobre o ser.

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoreço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.

Que esse trabalho, apesar dos limites, seja a continuação de um legado dos nossos antepassados, que consiga inspirar novos debates pedagógicos e mais ampliados e, quem sabe, suscitar experiências mais acolhedoras pautadas nos laços de afeto para nós que vivemos a universidade.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN. Relator da proposta orçamentária de 2025, que tramita no Congresso, defende corte de gastos. 2023. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/relator-da-proposta-orcamentaria-de-2025-que-tramita-no-congresso-defende-corte-de-gastos1>. Acesso em: 10 out. 2024

BARBOSA, Maria Lúcia. Reflexões sobre a Colonialidade Epistêmica e o Sexismo Acadêmico Presentes nas Universidades Brasileiras nos Cursos de Direito. *Empório do Direito*. 2017. Disponível em:. Acesso em: 25 de setembro de 2024

BAOUR, Josimara Aparecida Delgado de. *Memória, lutas sociais e formação em serviço social*. 2024. Projeto de extensão (PIBEX) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

BRASIL DE FATO. O orçamento das universidades federais: uma solução, não um problema. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefatoba.com.br/2024/03/04/o-orcamento-das-universidades-federais-uma-solucao-e-nao-um-problema#:~:text=O%20or%C3%A7amento%20das%20universidades%20federais%20em%202023%20foi%20de%20R,4%2C96%25%20de%20corte>. Acesso em: 10 out. 2024.

BORGES, Claudia Andréa Mayorga; COSTA-MOURA, Fernanda; SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro. Sintomas do mal-estar na universidade brasileira: onde estamos e para onde vamos?: Mesa redonda realizada no “Ciclo de Debates: Subjetividade, Descolonialidade e Universidade”. **Desidades**, Rio de Janeiro , n. 24, p. 42-59, set. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822019000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP. MEC e INEP divulgam resultado do Censo da Educação Superior 2023. *Portal do Inep*, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRITO, Larisse Miranda de. *Afiliação estudantil, atos de currículo/atos institucionais e de-s-colonização: autoetnobiografias tecidas por jovens indígenas, quilombolas, africanos, negros e (filhos de) trabalhadores no Brasil e Portugal*. 2024.

CARVALHO, Glaucia Maria de Oliveira. *O desmonte privatista da universidade brasileira e os impactos na formação profissional dos/as assistentes sociais*. Anuário Brasileiro de Estudos em Serviço Social, [S.l.], v. 28, n. 1, p. 139-156, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22347>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

DA SILVA, Nádia Maria Cardoso. UNIVERSIDADE NO BRASIL: COLONIALISMO,

COLONIALIDADE E DESCOLONIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA NEGRA. Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 233–257, 2018. DOI: 10.12957/riae.2017.29814. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/riae/article/view/29814>. Acesso em: 20 set. 2024.

G1. Greve das federais reflete década de desfinanciamento e demandas reprimidas. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/28/greve-das-federais-reflete-decada-de-desfinanciamento-e-demandas-reprimidas.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2024.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: Educar, Curitiba, nº 28, Editora: UFPR, 2006 p.17-36.

FERRAREZ, Cynthia Santos; OLIVEIRA, Poliana Santos Ferrarez. A herança da ditadura militar brasileira para a educação superior: processo de adequação às prerrogativas internacionais. v. 1 n. 1 (2018): Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, v. 1, p. 223-244, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1, 2016.

Ramón Grosfoguel, «Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global», *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 04 dezembro 2024. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/697>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>

hooks, bell. Ensinando a transgredir; a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Irmãs do Inhamé: mulheres negras e autorrecuperação. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ISMÁLIA. Intérpretes: Emicida, Larissa Luz e Fernanda Montenegro. In: AMARELO. Intérprete: Emicida. São Paulo: Sony Music, 2019. 1 CD, faixa 8.

JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo: o diário de uma favelada*. 1. ed. São Paulo: José Olimpio, 1960.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação; episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMES, Santiago. A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 1- 128. (Biblioteca Ciências Sociais).

LEÃO, Thiago; IANNI, Aurea; GOTO, Carine. (2019). Sofrimento psíquico e a universidade em tempos de crise estrutural. Revista Em Pauta. 17. 10.12957/rep.2019.45212.

MARTINS, C. B.. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educação & Sociedade, v. 30, n. 106, p. 15–35, jan. 2009.

MARTINS, A. C. P.. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Acta Cirúrgica Brasileira, v. 17, p. 04–06, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes para a REUNI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

NOVAES, Adauto (org.). A Outra Margem do Ocidente, Minc-Funarte/Companhia Das Letras, 1999.

OFICINA. Oficina de Experiências Universitárias e Diversidade – Reenlaçar e Transformar: os caminhos políticos da autorrecuperação. Realizada em 12 de junho de 2024. Salvador. Relato de experiência não publicado.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, C. M. dos. AS MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, [S. l.], v. 25, n. 45, p. 71–87, 2016. DOI: 10.21879/faeoba2358-0194.2016.v25.n45.p71-87. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeoba/article/view/2286>. Acesso em: 30 set. 2024.

REIS, D. DOS S.. A COLONIALIDADE DO SABER: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA REPENSAR A UNIVERS(AL)IDADE. Educação & Sociedade, v. 43, p. e240967, 2022.

ROCHA, S. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da Constituição de 1934 (Education as a racial enhancement project: an analysis of art. 138 of the 1934 Brazilian Constitution). Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 61–73, 2018. DOI: 10.14244/198271992116. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2116>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SANTOS, Taís Roberta Silva. *Memória, lutas sociais e formação em serviço social*. Relatório não publicado. Projeto de extensão (PIBEX) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

SENADO FEDERAL (Brasil). PLOA 2024: Nota Técnica Conjunta. 2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/orcamento/documentos/estudos/tipos-de-estudos/notas-tecnicas-e-informativos/ploa-2024_notatecnicaconjunta.pdf. Acesso

em: 10 out. 2024.

SINGER, André. A investida neoliberal contra a universidade pública no Brasil. Teoria e Debate, 30 ago. 2021. Disponível em: <<https://teoriaedebate.org.br/2021/08/30/a-investida-neoliberal-contra-a-universidade-publica-no-brasil/>>. Acesso em: 03 janeiro de 2025.

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, [S. l.], v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980>. Acesso em: 3 set. 2024.

SILVA, Nátassia Fortes Braga Portela e. O mal-estar da mulher negra: um percurso pelos aspectos sociais aos aspectos psíquicos/ Nátassia Fortes Braga Portela e Silva. – 2023. 124 f.

Universidade Federal do Pará (UFPA). Andifes denuncia novo corte e reivindica recomposição dos orçamentos das universidades federais. 2023. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/14831-andifes-denuncia-novo-corte-e-reivindica-recomposicao-dos-orcamentos-das-universidades-federais>. Acesso em: 10 out. 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE



TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE

Eu _____, inscrito no CPF nº _____, discente do curso _____ na _____ participante da atividade da extensão intitulada "Oficina de Experiências universitárias e diversidade: sobre sofrimento e construção de LASSOS de afeto e resistência", declaro cumprir com todas as implicações abaixo:

Declaro:

- a) Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos relatos compartilhados no ambiente promovido pela atividade de extensão;
- b) Meu comprometimento integral com o anonimato, o respeito a imagem e relatos/experiências de todos os participantes envolvidos na atividade;
- c) Que não utilizarei relatos/experiências compartilhados no espaço para fins de pesquisa, ou quaisquer outras atividades;
- d) Meu comprometimento com o não compartilhamento e não utilização de relatos/experiências que ouvirei no espaço;
- e) Meu comprometimento com o não compartilhamento e não utilização das informações/relatos em prejuízo das pessoas envolvidas na atividade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou interesse econômico-financeiro.
- f) Concorda com a utilização e compartilhamento de fotografias do encontro nas redes sociais da LASSO.

Para todos os efeitos deste termo, serão consideradas informações sigilosas e confidenciais todas as informações compartilhadas pelos presentes no âmbito do espaço da atividade da extensão intitulada "Oficina de experiências universitárias e diversidade: sobre sofrimento e construção de LASSOS de afeto e resistência", pelas legislações aplicáveis, a saber, a Lei nº 13.709/2018 - Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), devido à própria natureza das informações/relatos compartilhadas no espaço de acolhimento. **Ao assinar o termo, você concorda com a manutenção do sigilo e confidencialidade dos participantes, respeitando a Lei supracitada e seu princípio de proteção dos direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural.**

Assinatura da(o) participante

APÊNDICE B – FOTOGRAFIAS DAS OFICINAS



Fonte: Arquivos da Liga Acadêmica de Serviço Social (LASSO), 2024. Ambientação do espaço físico das Oficinas de experiências universitárias.



Fonte: Arquivos da Liga Acadêmica de Serviço Social (LASSO), 2024. Rodas de leituras e experiências.



Fonte: Arquivos da Liga Acadêmica de Serviço Social (LASSO), 2024. Participantes das oficinas realizadas.