



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DEDC CAMPUS VII
CENTRO DE FORMAÇÃO EM ARTES PROFESSOR
MARCOS FÁBIO DE OLIVEIRA MARQUES

JOCIELIO CARDOSO DA SILVA

UPT PARA QUÊ?

Narrativa autobiográfica de um homem negro para a entrada na Universidade do Estado da
Bahia - UNEB

SENHOR DO BONFIM
DEZEMBRO DE 2025

JOCIELIO CARDOSO DA SILVA

UPT para quê?

Narrativa autobiográfica de um homem negro para a entrada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao colegiado de Teatro da Universidade do Estado da Bahia, campus VII, para obtenção do título de graduado em Licenciatura de Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Brás dos Santos

SENHOR DO BONFIM

DEZEMBRO DE 2025

AGRADECIMENTOS

Eu, enquanto homem negro, periférico e quilombola, tenho a alegria de estar vivo para contemplar as benfeitorias de meu povo. Essa alegria não nasce apenas da sobrevivência, mas da compreensão profunda de que cada passo dado é sustentado por minha ancestralidade que resistiu, lutou e sonhou para que as gerações seguintes pudessem existir com um pouco mais de dignidade. Carrego no corpo e na memória as marcas dessa travessia histórica, e é por isso que, hoje, reconhecer-me vivo, caminhante e atuante é também celebrar as lutas de quem veio antes de mim e abriu caminhos para que eu pudesse afirmar minha presença no mundo. Essa consciência me acompanha diariamente, lembrando que minha existência não é solitária, mas parte de uma coletividade que insiste em florescer das matas, rios e do sequeiro sazonais.

Com o passar dos anos, tenho aprendido bastante que nem todo branco é inimigo e nem todo preto(a) é irmão/irmã. Essa constatação, amadurecida na caminhada, nasce da experiência concreta com pessoas, instituições e relações sociais que atravessaram minha vida. Aprendi que as estruturas raciais que organizam a sociedade moldam comportamentos, alianças e distanciamentos, mas não determinam por completo o caráter ou a postura ética de cada sujeito.

Essas linhas escritas podem ser entendidas de forma equivocada por alguns que não possuem uma visão reflexiva sobre as políticas de governo que ocasionam atitudes “forçadas” de alguns irmãos e irmãs, que acredito estarem em processo de enegrecimento ou que, amargamente, ainda flertam com o sistema, o poderio e suas conjecturas. O que escrevo não diz respeito a julgamentos individuais, mas à compreensão crítica de como a colonialidade do poder atravessa corpos negros, induzindo muitos a negociarem sua identidade para sobreviver, se adaptar ou buscar reconhecimento em estruturas que historicamente os excluíram. Esse movimento, por vezes doloroso, revela também a complexidade das experiências negras no Brasil, nas quais resistência e contradição caminham lado a lado.

Meus agradecimentos são direcionados ao corpo docente da Universidade do Estado da Bahia – Campus VII, Colegiado de Teatro, por me proporcionar um aprendizado grandioso, tanto nos componentes curriculares quanto nas atividades extracurriculares, e por contribuir para o meu processo identitário, bem como, para o conhecimento de outros “mundos” muito além dos muros da universidade. Na UNEB, encontrei não apenas uma formação acadêmica, mas uma formação humana, estética, ética, política e negroreferenciada, que ampliou meu olhar sobre mim mesmo, sobre minha arte e sobre o mundo que me cerca. Cada professor e professora, com suas trajetórias, metodologias e afetos, ajudou a construir em mim uma consciência ampliada sobre meu lugar enquanto artista negro, filho da periferia e sujeito

quilombola que usa o corpo, a voz e a escrita para narrar suas próprias histórias. Foi assim que aprendi que o teatro não é apenas uma linguagem artística, mas uma possibilidade de existir, de escrever, me tornando um escritor infanto-juvenil, de resistir e de reinventar mundos. A universidade, como espaço de encontro, fricção e descoberta, abriu portas para experiências que eu jamais imaginaria viver, permitindo que eu compreendesse que a educação pública é, também, território de acolhimento, luta e transformação.

CIRCUNSTÂNCIAS

Teve um tempo de sofrimento, em que se faltava água, flores e Amor.
Teve tempo que havia dor e alegria.
Teve um tempo que a força vagarosamente chegava.
Teve tempo que as lágrimas caíam.
Teve tempo de nos unir.
Teve tempo de sentir o cheiro forte de urina uns dos outros.
Tempo de criança.
Tempo de partilhas.
Tempos de brigas, tempo de louvores.
Tempos de alegrias, mesmo no tempo de não ter o que comer.
Teve tempo que se via num carrinho de vender espetinhos, à luz de um caminho.
Teve tempo de perder o sono, ao 12, por ser capricorniano.
Teve tempo de febre, calafrios e tempo de pedir ao Universo um caminho.
Teve tempo de Dor.
Teve tempo de lutas constantes, diretas e sem oponentes.
A solidão do Natal faz ver o tempo dos outros, não o seu.
Tempo de infância, tempo de ser criança, tempo de buscar a esperança.
Tempo de sorrir, de correr e de seguir com o tempo, de reagir ao tempo, mesmo desprovido de
tempo, tempo é tudo.
Tempo é alegria.
1º de janeiro!
Nostalgia?
Não! Tudo tem seu tempo.
Ô tempo, passa tempo.
Ô tempo, me “passe” logo. Não seja o meu Algoz, seja seu próprio tempo, dentro do seu
infinito Templo de dor.
E... Passe logo, seu tempo feroz!
(Cardoso, 2024, p.35).

UPT PARA QUÊ?

Narrativa autobiográfica de um homem negro para a entrada na Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Jocielio Cardoso da Silva¹

Viviane Brás dos Santos²

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso apresenta uma narrativa com perspectiva autobiográfica de um homem negro e sua caminhada para entrada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), adepto da religião de matriz africana Candomblé, trabalhador rural e morador de um território periférico, pertencente à ramificação familiar da Comunidade Quilombola dos Paus Pretos. Por meio de relatos autobiográficos inspirado nas escrevivências, a pesquisa reconstruiu minha trajetória de vida, evidenciando os deslocamentos físicos, subjetivos e simbólicos que marcam o caminho até minha inserção no Curso de Licenciatura em Teatro, mediada pelo curso pré-vestibular Universidade para Todos (UPT). A narrativa contempla os desafios enfrentados por jovens negros na busca pelo ensino superior público, destacando processos de exclusão estrutural, como o racismo, a precarização das condições de trabalho, as limitações educacionais, a gentrificação e a imposição de papéis sociais subalternos aos corpos negros, ao mesmo tempo em que revela estratégias de resistência, pertencimento e reinvenção que emergem na convivência comunitária e familiar. A análise é construída por um narrador-personagem que compreende sua própria vida como território de aprendizagem, interligando suas vivências às produções literárias presentes em seu livro *Um Conto e 40 Poemas: Mainha Vivências e Poesia* (Cardoso, 2023). A escrita, nesse contexto, assume um papel político e epistêmico: torna-se ferramenta de elaboração identitária e de denúncia das violências estruturais que modulam a existência negra no Brasil. O trabalho também se ancora no conceito de escrevivências formulado por Evaristo (2004), articulando-o às reflexões culturais de Laraia (1986), às discussões sobre identidade e diferença propostas por Silva (2000), às análises de subjetividade negra de Nogueira (2021) e às contribuições de Pinto (2025) sobre território, raça e pertencimento. Dialoga-se também com as Pedagogias das Encruzilhadas (Rufino, 2019), que iluminam os caminhos formativos que emergem dos rituais, corporalidades e saberes do Candomblé, bem como, com a educação crítica de Freire (1983), que compreende a escolarização como prática libertadora, e com a literatura insurgente de Evaristo (2004), que textualiza a dor, a memória e a resistência dos povos negros. Os aportes da antropologia da performance (Turner, 1982; Schechner, 2013) e dos estudos teatrais colaboram para compreender como o corpo do autor — corpo negro, espiritualizado, político e cênico — se torna espaço de aprendizagem e enunciação de saberes que não cabem nos moldes tradicionais da academia. O estudo dedica especial atenção ao Programa Universidade para Todos (UPT) enquanto política pública de acesso, permanência e reconfiguração das possibilidades educativas para jovens historicamente subalternizados. O UPT surge na narrativa como encruzilhada e instrumento de democratização do ensino superior, abrindo brechas de esperança e projetando novos horizontes para aqueles que, como o autor, enfrentaram legados de desigualdade, silenciamento e negação de oportunidades. Assim, o TCC analisa a educação como força emancipadora capaz de reconfigurar destinos que, por séculos, foram impostos aos corpos negros, sobretudo no contexto quilombola, rural e periférico. Entre a memória ancestral, o trabalho árduo, a literatura, o teatro, o Candomblé, o UPT e a universidade, este trabalho narra uma trajetória que não se encerra no indivíduo, mas que ecoa a experiência coletiva de muitos homens e mulheres negros que, diariamente, reinventam seus lugares no mundo. Dessa forma, este estudo celebra e denuncia, simultaneamente, as nuances e contradições que compõem a vivência e a formação de um homem negro, quilombola e periférico, cuja escrevivência insurgente se apresenta como testemunho e afirmação de existência em um país marcado por desigualdades históricas. Ao inscrever-se e ao escrever-se, o autor reivindica o direito de ser, formar-se e permanecer.

PALAVRAS-CHAVE: Programa UPT, Teatro Amador, Homem Negro, Educador Quilombola.

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Teatro na Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Email: celioteatro@gmail.com

² Professora na Universidade do Estado da Bahia – UNEB-DEDC7, Sr do Bonfim. Doutora em Educação Pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Email: vivianebras.pedagogia@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A presente escrita emerge de um itinerário formativo marcado por rompimentos, deslocamentos e reconstruções identitárias que atravessam minha trajetória desde o primeiro contato com a arte até a entrada no cursinho Universidade para Todos (UPT) e, posteriormente, o ingresso na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Este trabalho configura-se como o relato mais denso que produzi até aqui, uma vez que se inscreve como gesto de elaboração subjetiva e política, constituindo-se também como um processo de cura — e, em certa medida, de pós-cura — que se desenvolve à medida que revisito os marcos pontuais que compõem minha caminhada.

A chegada ao Programa UPT revelou-se como uma oportunidade concreta de reelaboração de sonhos e de ressignificação de minha própria existência, historicamente atravessada por desigualdades sociais, raciais e econômicas. O cursinho tornou-se, assim, um dispositivo pedagógico e existencial que me permitiu reorganizar minha autoimagem e planejar novos horizontes formativos. Esse processo não ocorreu apenas em nível individual: compreendi que meus familiares, igualmente submetidos a tensões emocionais e estruturais, precisavam ser orientados quanto às mudanças subjetivas e simbólicas que eu vivenciava. Nesse sentido, caminhamos coletivamente na superação de padrões históricos de estagnação social.

De acordo com Freire (1983), o diálogo constitui uma reflexão existencial e uma prática transformadora. Inspirado por tal perspectiva, convoquei meus familiares para um diálogo franco sobre nossos caminhos futuros. Em gesto simbólico e performativo, desenhei no chão, com um graveto, o planejamento de nossas trajetórias, indicando que minha primeira ação seria ingressar no cursinho pré-vestibular — o que, naquele momento, se figurava como um “bilhete premiado”. A partir desse ato, busquei tornar prática a esperança que ali se delineava.

O espaço educativo também suscitou reflexões sobre a estrutura social que me circunda. Interrogava-me sobre os motivos que faziam de minha família a mais vulnerabilizada da rua e sobre a forma como vizinhos nos direcionavam olhares de desprezo e hostilidade. Nesse percurso, as análises de Fanon (2008) tornaram-se fundamentais para compreender os processos de cissiparidade, isto é, a divisão interna imposta ao sujeito negro pela colonialidade. Para Fanon (2008), o negro vive duas dimensões: uma no encontro com seus semelhantes e outra sob o olhar do branco, dimensão marcada pelo racismo e pela hierarquização das relações.

No UPT, inicialmente como estudante ouvinte, enfrentei desafios relacionados ao trabalho precarizado, aos deslocamentos e às tensões raciais cotidianas. Meu trajeto envolvia sair do almoxarifado onde trabalhava, adiantar meu horário de almoço e disputar lugar no

ônibus pago com dinheiro público da Prefeitura de Luiz Eduardo Magalhães (BA), lotado em sua maioria por universitárias brancas das instituições privadas de Barreiras (BA), convivendo com expressões discriminatórias, como: “Esse ônibus é para universitários!”. Ainda assim, chegava diariamente ao Campus IX da UNEB, onde funcionava o cursinho e onde pude contar com a atuação de coordenadores comprometidos com a educação pública.

Oriundo de uma família de trabalhadoras da limpeza urbana e criado em contexto de vulnerabilidade, reconheço que a escrita que produzimos enquanto sujeitos negros conscientes de nossa visibilidade social é sempre política. Narrar nossas trajetórias é gesto de resistência, de auto inscrição e de disputa pela autoria de nossas próprias existências. Como afirma Evaristo (2004), escrever sobre pessoas negras — e, por extensão, sobre corpos negros — constitui um ato de insubordinação, seja por subverter as normas cultas da língua, seja pela escolha das narrativas que se deseja contar.

Minha experiência de vida é marcada por elementos épicos: precisei, por diversas vezes, desempenhar o papel de meu próprio herói, resistindo às adversidades impostas pela pobreza, pelo racismo e pela precariedade. Crescido na periferia de Bom Jesus da Lapa (BA), aprendi com minha mãe — mulher negra quilombola, semianalfabeta e mãe solo de oito filhos — princípios éticos que orientam minha caminhada. Expressões como “Você não é todo mundo” e “Galinha que acompanha pato morre afogada” tornaram-se dispositivos pedagógicos que, antes mesmo da escola, moldaram minha noção de pertencimento e responsabilidade.

A oralidade, conforme enfatizado por Nego Bispo (2023), é fundamento das epistemologias negras e quilombolas. As narrativas de minha mãe, bem como, seus ensinamentos ancestrais, constituíram meu primeiro currículo formativo, antecedendo a escolarização formal e servindo como base para a construção de minha cidadania política. Antes de ingressar na universidade, exerci diversas profissões: trabalhei na roça, fui mototaxista, garçom, atendente de balcão, vendedor de frutas, feirante, servente de pedreiro, camareiro de hotel e vendedor de planos funerários. Em cada uma dessas experiências, manifestei o desejo de tornar-me professor, desejo muitas vezes ridicularizado ou desencorajado por colegas e empregadores. Ainda assim, mantive minha esperança na educação como instrumento de mobilidade e transformação social.

Um dos eventos marcantes desse processo ocorreu quando, após um dia de trabalho como garçom, testemunhei o festival Canta Vale, na praça central de Bom Jesus da Lapa. A visão da estrutura artística — luzes, sons e performances — colocou-me diante de uma encruzilhada simbólica. Para Nogueira (2021), a encruzilhada é um espaço de potência sagrada,

onde o corpo negro se reencontra com seus caminhos e possibilidades. Ali, compreendi o chamado da arte em minha vida.

Viver no Bairro Parque Verde, marcado pela vulnerabilidade e pela estigmatização midiática, exigiu resistência constante. Como observa Laraia (1986), o ambiente físico condiciona práticas culturais e trajetórias de vida; no caso de meu bairro, as diferenças socioeconômicas se materializavam inclusive na topografia, dividindo famílias com maior acesso à educação (na parte alta) e a que as mais precarizadas — onde se localizava meu barraco de lonas pretas e amarelas. A noção de “escrevinhadas”, apresentada por Bispo (2023) e retomada por Pinto (2025), ajuda a compreender a forma como narro meu percurso: um movimento que articula passado, presente e futuro, em sintonia com o conceito de escrevivência proposto por Evaristo (2004). Tais perspectivas ajudam a iluminar os sentidos contidos no poema “Circunstâncias”, de Cardoso (2024), que retrata simbolicamente o entrelace entre luta, espiritualidade e esperança.

Para corpos negros, quilombolas e periféricos, muitas vezes situados em famílias disfuncionais, conforme analisa hooks (2013), o sonho é princípio ontológico de realização. Sonhar constitui ato político de enfrentamento ao sistema hegemônico que historicamente tenta silenciar saberes e epistemologias negras. Enquanto adepto do candomblé, reconheço na ancestralidade e no culto aos Orixás a possibilidade de acessar dimensões profundas do inconsciente, permitindo-me romper paradigmas e construir identidades afirmativas. Assim, seguir um sonho é também honrar as rezas e ensinamentos de minha mãe, Rosalina Cardoso da Silva (in memoriam), que insistia na importância da educação para seus filhos (as) corpos negros e pobres. Apesar do pouco acesso à escolarização, ela enfatizava que deveríamos estudar, alcançar a “tal da faculdade” e buscar caminhos que lhe foram negados.

Portanto, o processo metodológico adotado neste trabalho tem como princípio a pesquisa qualitativa, fundamentado em Evaristo (2004), apresento minhas escrevivências e a trajetória que me constitui. As fontes de dados foram construídas a partir de meus memoriais, compreendidos, conforme Elizeu Souza (2003) e Paul Ricoeur (1997), como narrativas — escritas e orais — que possibilitam ao sujeito lembrar, rememorar pontos de partida e percursos enfrentados, bem como externar acontecimentos, práticas e dores.

Essas narrativas não se limitam ao registro de fatos, mas se configuram como processos de elaboração subjetiva e política, capazes de revelar tanto os desafios quanto os aprendizados que emergem da experiência vivida. As situações narradas, ao mesmo tempo em que expõem tensões e adversidades, também abrem caminhos de reflexão e aprendizagem.

As andanças pessoais que compõem este percurso emergem de sensações e valores simbólicos, entre eles a resiliência e a esperança no futuro, que se tornam dispositivos formativos e existenciais. Assim, a metodologia se ancora na compreensão de que a narrativa autobiográfica é, simultaneamente, um gesto de memória, resistência e produção de conhecimento.

Diante desses atravessamentos, reconheço a centralidade da oralidade, da ancestralidade e da experiência vivida na constituição de minha formação política, ética e intelectual. Por esse motivo, finalizo esta introdução expressando minha profunda gratidão à minha matriarca Rosalina, cuja força e saberes orientaram e continuam do Orum (mundo espiritual na língua iorubá) a orientar minha caminhada acadêmica e existencial. Tendo como premissa a contextualização da minha história de vida, proponho o seguinte objetivo para esse estudo: apresentar uma narrativa com perspectiva autobiográfica de um homem negro quilombola e sua caminhada para entrada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) a partir do Programa Universidade Para Todos – UPT.

2. Entre o real e o sonho

Ao recordar as narrativas das mulheres de minha família, sobretudo durante o plantio no sequeiro, percebo como nossas conversas — entre capinar, arar e abrir covas — pouco se aproximavam da ideia de acessar a educação superior. Como nos lembra hooks (2013), a construção de horizontes de futuro está diretamente relacionada às possibilidades concretas que os sujeitos veem ao seu redor; e, em contextos de exclusão histórica, “o sonho é frequentemente moldado pela sobrevivência”. Por isso, entre nós, concluir o Primeiro Grau já era considerado um grande feito, e a ideia de universidade parecia algo destinado a “outros mundos”, não ao nosso território marcado por desigualdades.

O ditado “ao menos tem a oitava série” simbolizava, de certa forma, o limite imaginado para corpos negros, periféricos, quilombolas e trabalhadores rurais. Esse imaginário coletivo, como afirma Hall (2006), resulta dos processos históricos de formação identitária que classificam sujeitos de acordo com sua posição social, racial e territorial. Assim, o ensino superior aparecia como um lugar quase inalcançável para aqueles cuja identidade fora construída a partir da falta, da luta e da resistência.

Evoco aqui a reflexão de Roberto da Matta (1984) e Roque de Barros Laraia (1986), que apontam que os sujeitos tendem a naturalizar seus costumes e modos de vida. Entretanto, contrariando Laraia (1986), eu, adolescente, recusava silenciosamente essa naturalização. Entre

enxadadas e silêncios, germinava em mim o desejo de romper com o limite socialmente imposto. Tal gesto de resistência cotidiana dialoga com o que Nilma Lino Gomes (2017) chama de insurgências negras, quando sujeitos racializados criam fissuras nos sistemas de exclusão para produzir novos caminhos. Ainda assim, sonhar com a universidade parecia distante. A entrada no ensino superior público era mediada pelo vestibular — seletivo, elitista e excludente, como criticam Paulo Freire (1996) e Sueli Carneiro (2005), ao apontarem que as desigualdades educacionais são estruturais e racializadas. O trabalho precoce, comum entre jovens negros, fazia parte do nosso cotidiano. Assim como tantos outros, precisei conciliar o Ensino Médio com o trabalho de garçom para contribuir com a renda doméstica.

A televisão se tornou, então, a janela possível de informação. Era por ela que, como destaca Milton Santos (2006) ao analisar as geografias de acesso ao conhecimento, os territórios periféricos acessavam fragmentos de um mundo que parecia distante. Aos sábados, quando não seguia para a roça, assistia religiosamente ao programa *Aprovado*, com o saudoso professor Jorge Portugal. Ali, pela primeira vez, compreendi que estudantes como eu também podiam desejar a universidade. Minha infância se desenrolou em um bairro periférico, marcado por violências e inseguranças — territórios que, como analisa Achille Mbembe (2018), são convertidos em zonas de precarização para corpos racializados. Para fugir desse ambiente, buscava trabalho e outras ocupações. Sobre a escola, os Anos Iniciais foram tranquilos, mas minha entrada nos Anos Finais, em uma escola do centro da cidade, representou ruptura. Enfrentei preconceitos, desigualdades e olhares que me classificavam antes mesmo que eu dissesse meu nome.

A percepção dos colegas sobre meu bairro reforçava os mecanismos de racialização e territorialização da desigualdade descritos por Munanga (2003) e Carneiro (2005). O estigma era marcado no corpo. A gestão escolar — rígida, autoritária e distante da realidade dos estudantes negros — reafirmava esse processo. No entanto, resisti. Como afirma Fanon (2008), resistir é também lutar pela preservação da própria humanidade em um mundo que insiste em negar a dignidade dos corpos negros. O Ensino Médio trouxe novos desafios, mas também uma descoberta inesperada: o teatro. Nas aulas do professor Reinaldo Barbosa, ao interpretar um personagem na peça “Dom Quixote”, experimentei pela primeira vez aquilo que Conceição Evaristo (2004) chamaria de *escrevivência*: transformar experiências de vida em práticas criativas que rompem silenciamentos e reinventam existências. Errar a entrada do texto e transformar a cena séria em comicidade foi meu primeiro gesto de reinvenção artística.

Após concluir o Ensino Médio, ingressei no mercado de trabalho como garçom. No centro da cidade, frequentemente via crianças fantasiadas para encenar a Paixão de Cristo. A

descoberta de que havia um grupo de teatro no Santuário do Bom Jesus da Lapa, despertou em mim a vontade de participar. Contudo, os ensaios aconteciam aos domingos — o dia mais movimentado no bar onde eu trabalhava para ajudar a sustentar minha família. Mais uma vez me vi, como analisa Lélia Gonzalez (1988), diante da “encruzilhada” histórica que marca a vida dos sujeitos negros: entre o desejo e a necessidade, entre o sonho e a sobrevivência. A metáfora da encruzilhada, tão cara às cosmologias afro-brasileiras, representa também o espaço de escolhas possíveis — e impossíveis. Naquele momento, precisei adiar meus desejos artísticos em nome da renda familiar.

Esse adiamento, entretanto, não silenciou o sonho da universidade. Pelo contrário, alimentou a pergunta que guia este trabalho: UPT para quê? Para transformar trajetórias interrompidas, resgatar sonhos soterrados pela desigualdade, construir caminhos de permanência, identidade e pertencimento. Para que um homem negro, vindo do interior, do campo, da periferia e da roça, pudesse finalmente acessar a universidade pública e reescrever sua história.

3. A matricialidade materna como fundamento da formação do sujeito negro: entre resistências, afetos e saberes ancestrais

A vida de um homem negro começa muito antes de seu próprio nascimento. Inicia-se nas mãos que o antecedem, nas vozes que o embalam, nos passos que abrem caminho para que ele exista. No meu caso, esse início se dá no território simbólico e concreto de uma família matriarcal, onde as mulheres carregavam, simultaneamente, a dureza do mundo e a esperança que mantinha o mundo de pé. Cresci testemunhando o que Conceição Evaristo (2014) chama de “matriz de resistência que brota do ventre das mulheres negras”, mulheres que, mesmo fatigadas pelo trabalho pesado e pelo racismo cotidiano, sabiam transformar dor em afeto, silêncio em gesto e ausência de direitos em invenção.

Minha mãe — ou *Mainha*, como escrevo em *Um conto e 40 poemas: Mainha Vivências e Poesia* (Cardoso, 2024) — foi minha primeira pedagoga. Não no sentido escolar, burocrático ou formal; mas no sentido que bell hooks (2013, p. 27) atribui às pedagogias do lar: “um espaço onde a resistência é ensinada não pela razão acadêmica, mas pelo afeto que insiste em existir apesar da violência”. Na cozinha de chão batido, nos quintais de terra, nas noites em que faltava luz e nos dias em que faltava pão, eu aprendia lições que nenhum currículo oficial seria capaz de ensinar. Aprendi que o mundo não seria bondoso comigo, mas que eu deveria, apesar disso, permanecer bondoso. Aprendi que o racismo não é uma abstração, mas uma estrutura que se

instala no corpo como lembra Nogueira (2021, p. 51), “o corpo negro é antes visto que ouvido; e visto de modo a ser controlado antes de ser compreendido.” Aprendi que, mesmo quando tudo parecia ruir, a fé seja no sagrado ancestral, seja na força comunitária — nos levantaria todos os dias. Aprendi que a educação seria um caminho, não para fugir de quem eu era, mas para honrar quem me fez.

Na roça, enquanto ouvia minha mãe e minhas tias narrarem os perigos, dores e alegrias de suas jornadas, comecei a perceber que suas histórias não eram apenas memórias individuais. Eram escrituras, no sentido exato que Evaristo (2004) lhes confere ao dizer que “a escrita nasce do cotidiano vivido, e não de uma imaginação distante da realidade.” Assim, antes mesmo de aprender a escrever, eu já era herdeiro de histórias e relatos que me ensinavam a caminhar. Essas mulheres formaram o caminho identitário de minha existência. Seus corpos marcados pela precariedade do trabalho, sua resistência silenciosa diante da gentrificação que ameaçava nossos espaços, e sua capacidade de sobreviver às violências estruturais — violência racial, urbana e econômica — constituíram o ambiente onde aprendi o que significa ser negro no Brasil. E, ao mesmo tempo, constituíram o ambiente onde aprendi a não aceitar que esse significado fosse definido por outros.

Enquanto o Estado nos empurrava para as margens — as margens geográficas e as margens das oportunidades — minhas referências femininas insistiam que havia algo de valioso em nós, que o mundo insistia em não ver. Isso ecoa o que aponta Naiane Pinto (2025) ao discutir os saberes das comunidades negras, diz que a resistência das mulheres negras constitui o primeiro sistema educativo ao qual os homens negros têm acesso. Foi também através delas que compreendi o papel da ancestralidade. No Candomblé, aprendi que cada caminhar tem um fundamento, cada gesto tem um axé e cada escolha tem uma encruzilhada. O terreiro, espaço que herdamos como herança espiritual e política, ensinou-me que não há emancipação sem memória. Afinal, como afirma Rufino (2019, p. 19), “a encruzilhada não é um lugar apenas de dúvida, mas de potência.” E é dessa potência que surgem as narrativas que inscrevo aqui.

Essa força ancestral não me ensinou apenas a sonhar, mas a disputar o direito de sonhar. A matricialidade materna, portanto, é mais que um aspecto biográfico: é fundação epistemológica da minha existência. É a base sobre a qual cresci, resisti e escrevi — e é também o que sustenta minha entrada e permanência na universidade pública. Quando me sento em uma sala de aula da UNEB, levo comigo a força de todas elas: minha mãe, minhas tias, minhas ancestrais, as mulheres da roça, as mulheres de minha comunidade Quilombola. Todas aquelas que, como Evaristo (2014) escreve em *Olhos d'Água*, carregaram o mundo sem jamais terem sido carregadas por ele.

E assim, neste capítulo, percebo que minha história não começa na universidade. Começa no colo, no quintal, no fogão à lenha. Começa no canto de Mainha chamando meu nome antes da alvorada, no terreiro, na roça, na comunidade, nos poemas que escrevi para não esquecer de onde vim. Começa nas narrativas que atravessam minha pele e minha escrita. Compreender isso é entender, também, que minha presença na universidade é uma extensão da presença dessas mulheres. É, portanto, um ato político, uma resposta afirmativa à desigualdade histórica que insiste em negar humanidade aos corpos negros. É a confirmação, como diria Freire (1983), de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” E minha comunhão sempre foi com elas.

4. A virada de chave: entre o deslocamento e a reconstrução identitária no percurso para a universidade a partir do Programa UPT

A escrita deste Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro exige retornar às condições que antecederam meu ingresso no ensino superior. Antes de acessar o UPT, foi necessário compreender minha própria história como um processo marcado por deslocamentos, tensões identitárias e estratégias de sobrevivência que, de modo indissociável, atravessam a experiência de muitos jovens negros, periféricos e provenientes do campo.

O deslocamento para Luiz Eduardo Magalhães constituiu a primeira grande inflexão dessa caminhada. Ao sair de minha cidade natal, motivado pela falta de oportunidades educacionais e culturais, encontrei-me imerso em um espaço no qual a sensação de invisibilidade se intensificou. A predominância de corpos não negros na paisagem urbana e o estranhamento social experimentado no cotidiano instauraram aquilo que Hall (2006) descreve como um processo de desestabilização identitária — momento em que os referenciais de pertencimento deixam de sustentar a percepção de si.

Nesse contexto, minha presença parecia deslocada, como se meus marcadores raciais, sociais e geográficos não encontrassem correspondência simbólica naquele território. Essa sensação de estranhamento pode ser compreendida como uma “ruptura de enquadramento”, nos termos de Goffman (2012), quando os quadros de interpretação da realidade deixam de oferecer segurança subjetiva. Ao mesmo tempo, essa crise identitária cria condições para a emergência de novas referências e modos de estar no mundo.

Foi justamente nesse cenário de fragilidade emocional, laboral e afetiva que o encontro inesperado com o teatro — por meio da Associação Cultural da Paixão de Cristo (ACPC) — inaugurou um processo de reorganização subjetiva e formativa. A experiência teatral funcionou

como um espaço de acolhimento e pertencimento, como argumentam Schechner (2013) e Turner (1982), ao enfatizar o caráter liminar e comunitário das práticas performativas. A ACPC tornou-se um ambiente no qual pude, novamente, ser visto, ouvido e partícipe de uma construção coletiva.

Essa vivência com o teatro não apenas contribuiu para minha formação estética, mas também me permitiu reinterpretar minha própria trajetória. Como afirma Grotowski (1992), o fazer teatral oferece ao praticante a possibilidade de se confrontar consigo mesmo e com seus limites, ativando dimensões subjetivas que permanecem ocultas na vida cotidiana. Tal processo foi fundamental para que eu pudesse reconstruir parte da identidade fragmentada pelo deslocamento geográfico e social.

No entanto, a reconstrução não se deu apenas por meio da arte, mas também pela reativação de um sonho antigo: ingressar no ensino superior. Esse desejo, que parecia distante na infância marcada pelo trabalho rural e pela precariedade educacional, ressurgiu como possibilidade real a partir do momento em que o teatro me devolveu a confiança necessária para visualizar um futuro possível.

Foi nesse contexto que o Programa Universidade Para Todos (UPT) surgiu como instrumento concreto de mediação entre minha trajetória e o acesso à UNEB. Mais do que um curso preparatório, o UPT materializou aquilo que Koudela (2006) denomina como pedagogia do encontro: um espaço de aprendizagem que articula subjetividade, conhecimento e experiência social. O programa tornou-se ponte entre minhas escrevivências — conceito inspirado em Conceição Evaristo — e a materialização de meu projeto educativo.

A busca por formação superior encontrou sentido concreto quando conheci o Programa Universidade para Todos (UPT), política pública vinculada a iniciativas educacionais do Estado da Bahia desde os Decretos nº 8.583/2003 e nº 9.149/2004, posteriormente atualizada pelo Decreto nº 20.004/2020. O programa se destina ao fortalecimento das aprendizagens de estudantes concluintes e egressos da rede pública, preparando-os para processos seletivos de ingresso no ensino superior.

Na região Oeste, o UPT — carinhosamente chamado de “cursinho da UNEB” — tornou-se um espaço de acolhimento e formação, com aulas expositivas, simulados, eventos e estratégias pedagógicas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior. Como reforça bell hooks (2013), práticas educativas transformadoras são aquelas que possibilitam ao sujeito não apenas aprender conteúdos, mas potencializar sua consciência crítica e seu sentido de pertencimento.

A aprovação no curso de Licenciatura em Teatro, na cidade de Senhor do Bonfim, representou para mim não apenas uma conquista individual, mas a superação de um ciclo histórico de estagnação socioeconômica e educacional. As longas viagens entre o Oeste e o Norte da Bahia, o movimento das árvores pela janela do ônibus e o diálogo com um senhor desconhecido revelaram, de forma poética, a potência da realização daquele momento. Quando ele brincou perguntando se eu havia ganhado na megasena, fui tomado por lágrimas — pois, de certo modo, havia sim ganhado: ganhado o direito de sonhar, de estudar e de existir como artista negro universitário.

Expliquei a ele que viajava para mostrar as fotos da minha primeira montagem acadêmica, Grito à Gaia, dirigida pelo professor Dr. Felipe Dias. A peça, que abordava a relação entre humanidade e natureza e as violências provocadas por empresas de mineração, marcava minha estreia em um palco institucional, diferente das apresentações improvisadas realizadas em eventos municipais. Conforme Turner (1982), momentos liminares — como subir ao palco pela primeira vez — instauram rupturas que transformam a consciência e reorganizam identidades. Estar ali, diante de um público numeroso, após toda a preparação iniciada ainda pela manhã, representava não apenas uma conquista artística, mas o início de uma travessia que redefiniria minha trajetória educacional, profissional e existencial.

Assim, a virada de chave não se limita ao deslocamento territorial ou ao ingresso no grupo teatral; ela se consolida como um processo ampliado de construção de autonomia, ressignificação identitária e mobilidade educacional. O percurso narrado neste capítulo revela que o caminho para a universidade não começa na sala de aula do UPT, mas nas experiências que constituem o sujeito antes de chegar até lá. As escrevivências que me atravessaram — rurais, periféricas, negras e artísticas — são parte essencial dessa construção, evidenciando que a entrada na UNEB não é um ponto de chegada isolado, mas um ponto de continuidade dentro de um processo mais profundo de transformação pessoal, social e estética.

5. Continuando a sonhar: percursos, tensões e a emergência do sujeito negro universitário

O processo de deslocamento territorial e simbólico vivido por mim não se encerrou com as primeiras experiências narradas ao contrário, desdobrou-se em novos enfrentamentos, escolhas e reelaborações identitárias que marcaram profundamente minha trajetória enquanto homem negro oriundo do interior baiano em busca de formação artística. Todavia, nas contínuas andanças pelas ruas de Luiz Eduardo Magalhães na tentativa de conseguir um emprego que garantisse o pagamento do aluguel, surgiu a oportunidade de trabalhar como caseiro em uma

fazenda situada a cerca de 90 quilômetros do perímetro urbano. Tratava-se de um trabalho estável, com remuneração adequada e moradia assegurada — condições que poderiam resolver, ao menos momentaneamente, minhas urgências financeiras.

Entretanto, a distância espacial e simbólica desse emprego em relação ao campo cultural que eu desejava habitar tornava essa escolha especialmente conflituosa. Minha aspiração de seguir na arte — ainda que incerta, desafiadora e marcada pela ausência de incentivos públicos — permanecia como um chamado persistente. Como afirma Freire (1996), o processo de “inédito viável” exige do sujeito coragem para projetar algo ainda não realizado, mas profundamente desejado. Assim, mesmo diante de condições materiais adversas, optei por insistir na construção de um percurso artístico e educacional.

Embora, a cidade, profundamente seja marcada pela hegemonia cultural sulista e pela força institucional do maior CTG fora do Rio Grande do Sul, pouco reconhecia manifestações artísticas que escapassem da lógica da Semana Farroupilha. Essa paisagem cultural, conforme discute Silva (2000) ao tratar do poder dos currículos e narrativas hegemônicas, atuava também sobre o território: o que era legitimado como cultura, quem podia ocupá-la e quais corpos eram autorizados a participar dela. Para permanecer como trabalhador da cultura, precisei realizar uma verdadeira “garimpagem” de oportunidades. Descobri que na cidade vizinha, Barreiras, havia um curso técnico de teatro para iniciantes, o que reacendeu meu entusiasmo. De volta a Luiz Eduardo Magalhães, procurei a Secretaria de Cultura e fui informado de que, no mês seguinte, haveria inscrições para o grupo teatral municipal — notícia que representou uma espécie de sinal, quase uma convocação, para seguir adiante.

Por isso, a integração ao grupo teatral fortaleceu meu vínculo com a arte e ampliou minha compreensão sobre minha corporeidade negra em cena. Apresentei diversos esquetes em eventos municipais, especialmente em inaugurações de obras públicas, experiências que contribuíram significativamente para minha formação prática. Entretanto, a precariedade financeira persistia, e, como lembra Bento (2014), os corpos negros são frequentemente empurrados para trajetórias interrompidas pela desigualdade estrutural.

Depois de algum tempo, precisei me afastar temporariamente das atividades teatrais para juntar recursos e planejar uma mudança para Salvador, cidade reconhecida por sua potência artística e pela expressividade de corpos negros nos espaços culturais. Durante esse processo, meu mergulho identitário se intensificou. Em 2020, já estando inscrito como aluno da faculdade, diante do espelho, decidi me reconhecer aguçar meus traços negroides e me afirmar como homem negro, assumindo marcas corporais e estéticas historicamente negadas, mas profundamente libertadoras.

Ao permitir que meu cabelo crescesse e ao afirmar publicamente minha negritude, passei a compreender meu corpo como instrumento estético, político e pedagógico. Tal como ensina Fanon (2008), a tomada de consciência racial não é um dado natural, mas um processo crítico de enfrentamento ao olhar branco normalizador. Nas aulas ministradas pelo técnico teatrólogo Mário Donato, aprendi que “o corpo fala”; que cada gesto, respiração e deslocamento em cena constitui uma linguagem. A partir disso, decidi que meu corpo negro também falaria fora do palco, habitando uma cidade geograficamente embranquecida com afirmação e presença.

O ingresso na Universidade do Estado da Bahia, possibilitado pelo Programa Universidade para Todos, marcou uma inflexão decisiva em meu percurso educacional, estético e identitário. Este capítulo apresenta o processo de chegada, adaptação e reconhecimento de si enquanto sujeito negro universitário, analisando os desafios e as potências encontradas ao longo dessa jornada. A universidade, mais do que um espaço de ensino, revelou-se um território de disputa simbólica, epistemológica e afetiva — um lugar onde aprendi a me colocar no mundo com mais consciência política, rigor crítico e sensibilidade artística.

A aprovação no curso de Licenciatura em Teatro consolidou um percurso marcado por esforços diários, deslocamentos geográficos e enfrentamentos subjetivos. O primeiro contato com o campus de Senhor do Bonfim revelou um ambiente plural, onde múltiplas expressões corporais, étnicas, estéticas e culturais se cruzavam. Chegar ali não significou apenas ocupar uma vaga numa universidade pública: significou romper, como descreve Ribeiro (2018), com a história do “não lugar” destinado socialmente a corpos negros e pobres. Pela primeira vez, encontrei um ambiente no qual minha presença não estava condicionada exclusivamente ao trabalho braçal, à informalidade ou à invisibilidade; mas sim à reflexão crítica, à criação estética e ao exercício do pensamento.

A universidade se apresentou como “espaço de possíveis” (Bourdieu, 1997), no qual pude me ver como sujeito produtor de conhecimento — e não mero receptor. Essa inversão de perspectiva foi crucial para que eu entendesse que minha caminhada até ali não era casual, mas fruto de práticas de resistência, políticas públicas e redes de apoio construídas coletivamente. As primeiras disciplinas do curso revelaram um universo amplo e rigoroso sobre os estudos da cena, da corporeidade e da educação teatral. Os processos formativos, mediados por professores(as) comprometidos(as) com práticas artístico-pedagógicas críticas, possibilitaram que eu expandisse minha compreensão sobre o próprio corpo como território de memória, luta e criação.

Apreendi que a expressividade não é neutra; ela carrega marcas históricas, raciais e culturais. Tal como afirma Leda Martins (1997), o corpo negro traz “inscrições de ancestralidade” que surgem na cena, mesmo quando não intencionalmente convocadas. Passei a perceber que minha presença no palco não era apenas artística, mas política, pois nela se entrelaçavam trajetórias ancestrais interrompidas pela escravidão, invisibilizadas no pós-abolição e silenciadas em territórios geograficamente embranquecidos, como Luiz Eduardo Magalhães.

Nos exercícios teatrais, encontrei a possibilidade de construir autorias antes inimagináveis. Expressar-me por meio do corpo – como técnica e como poética – ampliou a forma como compreendo minha própria existência no mundo. Se antes eu buscava apenas “aprender teatro”, passei a entender que estava aprendendo também a me reinscrever na história, a disputar sentidos e a construir novas narrativas sobre mim mesmo. Ingressar foi apenas o primeiro passo; permanecer tornou-se um exercício cotidiano de resistência. Entre viagens longas, dificuldades financeiras, inseguranças subjetivas e o já conhecido racismo estrutural, precisei inventar estratégias que me permitissem seguir estudando sem perder a saúde mental e o foco.

A universidade, apesar de pública, não é automaticamente inclusiva. Como afirmam Gomes (2005) e Munganga (2019), o racismo se atualiza tanto nas relações interpessoais quanto nos currículos, nos discursos e na forma como certos corpos são percebidos como “deslocados” ou “fora de lugar”. Senti isso em olhares estranhos, em silenciamentos, em pequenas desconfianças, em microagressões sutis — mas constantes.

Mas também encontrei aliados. Professores, colegas e servidores que compreendiam que o acesso à universidade para pessoas negras e oriundas da escola pública não é um presente, e sim uma reparação histórica. O UPT, nesse sentido, não foi apenas uma ponte até a universidade: foi uma comunidade que me ensinou que espaços de aprendizagem podem — e devem — ser espaços de resistência coletiva.

Criei para mim uma espécie de ritual de permanência: organizar minhas leituras; estabelecer redes de apoio; participar de grupos externos como o grupo de capoeira “Ver pra crer” e a ACLASB – Academia de Letras e Artes de Senhor do Bonfim; manter viva a motivação que me trouxe até ali. Esses rituais eram formas de “reexistir”, conceito trabalhado por Kilomba (2019) para falar sobre como pessoas negras seguem produzindo vida em ambientes racistas. Entre todas as atividades desenvolvidas na universidade, a participação na montagem didática Grito à Gaia, dirigida pelo professor Dr. Felipe Dias, marcou

profundamente meu processo de formação, colocou meu corpo em diálogo direto com temas urgentes e com questões de ordem ética, ambiental e política.

Ensaiai pela manhã e apresentar à tarde, diante de um público numeroso, fez com que eu compreendesse a complexidade do fazer teatral e sua dimensão pedagógica. Como enfatiza Boal (2009), o teatro é uma forma de conhecimento capaz de transformar o espectador e, sobretudo, o ator. Ali, entendi que a arte poderia ser uma ferramenta de denúncia, reflexão e, principalmente, pertencimento. Era como se cada gesto meu no palco também dissesse: “eu estou aqui, eu existo, eu pertenço”. Aquele momento foi mais que uma apresentação; foi uma confirmação. Uma confirmação do caminho que escolhi, do que me tornei e do que ainda pretendo ser enquanto artista, educador e homem negro em movimento.

Ao longo dos semestres, fui construindo uma sensação de pertencimento que nunca havia experimentado antes. A universidade tornou-se um lugar no qual pude existir sem a constante sensação de inadequação. Pelas primeiras vezes, sentei-me em roda com estudantes de diferentes origens, discuti teorias, criei cenas, debati políticas públicas e percebi que meu repertório de vida era também um repertório de pesquisa. Compreendi, como discute Bell Hooks (2013), que a educação libertadora é aquela que permite que estudantes marginalizados não apenas participem, mas transformem o espaço educativo. E foi justamente isso que vivi: transformei e fui transformado.

6. Escrevivências da chegada: a universidade como território de ruptura e reexistência

A entrada na Universidade do Estado da Bahia não representou apenas o cumprimento de uma meta educacional, mas uma ruptura definitiva com o destino social previamente anunciado pela territorialidade de onde vim. Chegar à UNEB foi, sobretudo, atravessar uma fronteira simbólica — de classe, de raça, de acesso ao conhecimento — que historicamente impede que jovens negros oriundos de periferias e cidades interioranas ocupem espaços institucionalizados de produção intelectual. Se, nos capítulos anteriores, tratei das travessias, deslocamentos e encontros com o teatro como dispositivo de reconstrução identitária, aqui descrevo a experiência concreta de atravessar o portão da universidade e, com ele, o imaginário que antes parecia inalcançável.

O momento do ingresso foi marcado por uma mistura de euforia, estranhamento e uma profunda consciência de que aquele espaço não fora pensado para corpos como o meu. As leituras de bell hooks (2013) permitem compreender essa sensação como parte de um processo histórico de exclusão estrutural, em que pessoas negras, ao adentrarem instituições elitizadas,

carregam simultaneamente o peso da sub-representação e o potencial da subversão. A universidade, mais do que um local de formação acadêmica, tornou-se para mim um terreno de disputa simbólica, onde minha presença reconfigurava a narrativa tradicional de quem pode — e deve — ser considerado produtor de conhecimento.

Os primeiros dias de aula evidenciaram que a experiência universitária não se limita ao conteúdo das disciplinas, mas é moldada por olhares, silêncios e expectativas. Fanon (2008) descreve esse fenômeno como a constante necessidade do sujeito negro de se posicionar diante da normatividade branca, que tenta reduzi-lo a um marcador racial antes mesmo de reconhecê-lo como estudante. Eu entrava na sala carregando comigo minha história, meu território, minha pele e minha escrita; e era com esse conjunto inseparável de elementos que construía minha permanência naquele ambiente.

Nesse percurso, o UPT (Universidade Para Todos) ressurgiu como a verdadeira porta de entrada, não apenas em sentido técnico, mas existencial. Se a UNEB foi o território da chegada, a UPT foi a travessia formativa que possibilitou que eu me reconhecesse capaz de ultrapassar os limites que, durante tanto tempo, pareciam definidos para pessoas com o meu perfil sociorracial. A leitura de Conceição Evaristo (2004), com o conceito de *escrevivência*, ajudou-me a compreender que minha trajetória não é uma exceção individual, mas parte de uma coletividade negra que insiste em reescrever a própria história a partir da experiência vivida. A UPT, nesse contexto, foi o primeiro espaço que me autorizou simbolicamente a dizer: “Eu também pertencço a este lugar.”

Compreender o teatro como linguagem da vida foi fundamental para sustentar essa transição. A formação teatral me concedeu ferramentas para lidar com os afetos, as inseguranças e os silêncios impostos pela nova realidade acadêmica. Turner (1982) descreve o estado liminar como um momento de suspensão das normas sociais e de profunda transformação subjetiva. Na universidade, vivi essa liminaridade de forma intensa: já não era o jovem que chegara a Luís Eduardo Magalhães em busca de oportunidades, mas também ainda não me reconhecia como acadêmico plenamente inserido no espaço universitário. Nessa fronteira, o teatro serviu de espinha dorsal para que eu estruturasse minha identidade em meio à instabilidade e ao ineditismo da experiência.

Ao mesmo tempo, compreendi que adentrar a universidade sendo um homem negro exige lidar com uma série de expectativas e pressões específicas. Não se trata apenas de estudar, mas de sobreviver, persistir e, muitas vezes, justificar constantemente a própria presença. Silvio Almeida (2018) aponta que o racismo estrutural se manifesta de forma sofisticada em instituições formais, produzindo desigualdades que ultrapassam a dimensão do acesso e se

infiltram nos modos de permanência. A universidade, por mais inclusiva que tente ser, carrega resquícios coloniais que dificultam a permanência de estudantes negros, sobretudo aqueles provenientes de territórios rurais ou periferizados.

A convivência com colegas de trajetórias diversas também se tornou um novo ponto de aprendizagem. Era visível que, enquanto alguns carregavam naturalidade no ambiente acadêmico — como se aquele espaço fosse uma extensão de suas casas —, outros, como eu, precisavam aprender a decifrar códigos: modos de falar, de se portar, de argumentar, de referenciar autores. Paulo Freire (1996) descreve essa sensação como parte do processo de alfabetização crítica, no qual o sujeito descobre que aprender é, antes de tudo, desenvolver consciência sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca. A universidade me exigiu exatamente isso: ler o mundo para compreender o texto.

Ainda assim, cada avanço, cada trabalho apresentado, cada texto lido, cada diálogo com professores e colegas representava uma vitória coletiva. Eu sabia que não caminhava sozinho; carregava comigo a memória dos que vieram antes e a responsabilidade de inspirar os que viriam depois. A universidade, nesse sentido, deixou de ser apenas um destino individual e tornou-se uma ferramenta de transformação comunitária. Minha presença ali ampliava horizontes para outras juventudes negras que, como eu, imaginavam esse espaço como algo distante ou inacessível.

A construção dessa narrativa, portanto, é também um gesto político. Fanon (2008) afirma que o processo de descolonização passa, necessariamente, pela tomada da palavra. Ao escrever este capítulo, reivindico não apenas a legitimidade da minha experiência, mas a centralidade das escritas negras na produção do conhecimento acadêmico. A UNEB e a UPT não foram apenas instituições pelas quais passei; foram territórios que me atravessaram, reconfiguraram e possibilitaram a emergência de um novo “eu”, consciente de si e do papel histórico que ocupa.

Ao final, compreendo que a chegada à universidade não encerra o percurso — ao contrário, inaugura um novo ciclo de transformações. A escrita deste TCC é parte desse processo: registrar, refletir e compartilhar uma trajetória marcada por deslocamentos, resistências e conquistas. Assim, reafirmo que minha presença na UNEB é mais do que resultado de uma oportunidade; é fruto de uma luta coletiva, de uma pedagogia do território e de uma política da sobrevivência negra.

7. UPT como política pública: entre acesso, permanência e reexistência

Com o avançar da minha trajetória acadêmica, tornou-se impossível não revisitar o papel fundante desempenhado pela Universidade Para Todos (UPT) no meu caminho até a UNEB. Se, nos capítulos anteriores, a UPT apareceu como uma travessia subjetiva, aqui preciso analisá-la como política pública, compreendendo seu impacto, suas lacunas e suas potências. Afinal, meu ingresso na universidade não foi apenas resultado de esforço individual, mas consequência direta de um programa estatal que reconhece, ainda que parcialmente, as desigualdades estruturais que afastam a juventude negra, pobre e interiorana do ensino superior.

O UPT emerge, para mim, como um espaço híbrido: ao mesmo tempo que oferece conteúdos preparatórios, produz pertencimento, acolhimento e uma pedagogia que ultrapassa o currículo formal. Suas aulas, encontros e orientações funcionaram como uma espécie de “reaproximação”, onde eu não apenas estudava, mas reaprendia a acreditar que a universidade poderia, sim, ser um território de chegada para alguém como eu. Essa dimensão subjetiva, frequentemente invisibilizada nos relatórios institucionais, talvez seja seu maior mérito enquanto política pública.

Quando penso no UPT, recordo que ele não nasceu por acaso: é fruto de um projeto de democratização do ensino superior na Bahia, articulado às políticas de inclusão que se fortaleceram no início dos anos 2000. Pesquisadores como Dias Sobrinho (2010) apontam que políticas de acesso só se justificam quando entendem o ensino superior como bem público e como direito social. Nessa perspectiva, o UPT não é um favor do Estado, mas uma reparação histórica diante de séculos de exclusão educacional que marcaram corpos negros e pobres.

Contudo, ao analisar o programa a partir da minha própria experiência, percebo que o UPT foi muito mais do que política de acesso; foi, também, uma política de permanência antecipada. Antes mesmo de entrar na universidade, o UPT me forneceu ferramentas simbólicas para sustentar a caminhada acadêmica: disciplina, leitura, diálogo, autoestima intelectual e, sobretudo, uma rede de apoio que não se desfez com o fim das aulas preparatórias.

É impossível dissociar essa experiência da dimensão racial. Políticas como o UPT dialogam diretamente com o debate sobre desigualdades estruturais descrito por Silvio Almeida (2018), pois evidenciam que, sem intervenções do Estado, a própria lógica social impede que jovens negros acessem espaços historicamente reservados às elites brancas. O UPT, ao reconhecer essas desigualdades, rompe parcialmente a narrativa meritocrática e revela que inclusão educacional é sempre um ato político.

Mas, como toda política pública, o UPT também possui suas tensões. A carga horária muitas vezes limitada, os recursos insuficientes e a precarização de alguns polos evidenciam que o programa ainda disputa espaço dentro das prioridades estatais. São tensões que

atravessam muitos estudantes, especialmente aqueles que precisam conciliar trabalho, cuidados familiares e deslocamentos longos para assistir às aulas. Aqui, compreendo que minha permanência no curso foi, de certa forma, um ato de resistência — um esforço cotidiano que exigiu escolhas difíceis em meio às urgências da sobrevivência.

Mesmo assim, há algo na universidade para todos que ultrapassa suas limitações materiais: a potência de sua pedagogia comunitária. Paulo Freire (1983) já afirmava que processos de ensino emancipadores se constroem na dialogicidade e no reconhecimento da história do educando. O UPT, ao acolher estudantes de diferentes territórios, idades e trajetórias, construiu em mim um sentimento de coletividade que a vida urbana e precarizada muitas vezes tenta dissolver. No curso preparatório, eu não era apenas mais um concorrente no vestibular; era parte de um grupo que sonhava junto — e esse sonho coletivo me sustentou.

A análise do programa também exige compreender seu impacto territorial. Em cidades interioranas ou de expansão urbana acelerada, como Luís Eduardo Magalhães, o cursinho funciona como uma política de mitigação das desigualdades regionais. Segundo autores como Milton Santos (2001), o território não é apenas espaço físico, mas campo de disputas simbólicas e políticas. Nesse sentido, levar o UPT para regiões com pouca oferta de equipamentos culturais e educacionais é também uma forma de redistribuição de oportunidades. Para muitos jovens que conheci no programa, as aulas eram o primeiro contato com bibliografias críticas, exercícios de redação e debates sobre temas sociais — experiências que dificilmente teriam acesso em ambientes escolarizados precarizados.

No entanto, o que mais me atravessa ao analisar o UPT enquanto política pública é perceber que ele foi uma espécie de semente. Não por acaso, a minha presença na UNEB se deve ao encontro entre essa política pública e minha trajetória de vida. O UPT me ensinou que a educação pode ser instrumento de libertação e mobilidade simbólica, mas também pode ser lugar de pertencimento racial, territorial e identitário. Foi no UPT que aprendi a pensar a universidade não como um lugar para “outros”, mas como um campo de disputa ao qual eu tinha direito.

Ao escrever este capítulo, a memória afetiva e a análise crítica se entrelaçam. O UPT não é apenas um objeto de estudo — é parte constitutiva da pessoa que me tornei. E talvez essa seja a maior prova de que políticas públicas não devem ser avaliadas apenas por números, índices ou estatísticas, mas pelo impacto concreto que exercem na vida das pessoas. O UPT me possibilitou não apenas o acesso à universidade, mas também a permanência, a resistência e a escrita desta pesquisa.

Assim, quando me pergunto “UPT para quê?”, a resposta se torna evidente: para abrir caminhos onde antes havia muros, para garantir que outros jovens negros possam reescrever suas próprias narrativas e para que a universidade deixe de ser um privilégio e se torne, de fato, um direito. Minha história é apenas uma entre tantas — mas é também uma prova viva de que políticas públicas transformam realidades quando tratam seus sujeitos não como números, mas como vidas que insistem em florescer, mesmo em territórios adversos.

8. Educação como ruptura do destino social imposto aos corpos negros

A trajetória de um homem negro, trabalhador rural, periférico e oriundo de uma comunidade Quilombola é atravessada por expectativas sociais que antecedem sua própria existência. Tais expectativas funcionam como dispositivos simbólicos de controle que definem qual futuro é possível — ou permitido — para determinados corpos. Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 62) afirma que os processos de diferenciação são mecanismos por meio dos quais a sociedade produz sujeitos, classificando-os e delimitando seus lugares sociais: “as identidades são produzidas no interior de relações de poder que estabelecem quem pode ser o quê.” Para jovens negros, periféricos e rurais, essa classificação costuma reduzir-se ao trabalho braçal, ao esforço físico e à sobrevivência precária.

A história narrada neste trabalho confirma esse destino quase naturalizado. Inserido desde cedo em um contexto familiar matriarcal, marcado por gentrificação, precarização laboral e silenciamentos históricos, o narrador confronta aquilo que Laraia (1986, p. 44) denomina “a força do determinismo cultural”, segundo o qual os sujeitos tendem a reproduzir, sem questionamento, os limites e possibilidades herdados. Entretanto, como o próprio autor lembra, havia um incômodo silencioso que lhe sussurrava que sua vida não precisava caber apenas na moldura que lhe foi oferecida.

A educação, nesse sentido, emerge como espaço de contestação e ruptura. Paulo Freire (1983, p. 68) afirma que “a educação é um ato de libertação, na medida em que desperta a consciência crítica e permite ao oprimido compreender sua situação no mundo”. O ingresso no cursinho Universidade Para Todos (UPT), e posteriormente na Universidade do Estado da Bahia, representa uma travessia que rompe com a lógica histórica que afasta jovens negros das instituições de ensino superior. A universidade, nesse caso, não é apenas um lugar; é, sobretudo, um acontecimento que desloca existências.

A escrevivência — conceito cunhado por Conceição Evaristo — torna-se instrumento fundamental para compreender essa travessia. Como afirma a autora, “a nossa escrevivência

não pode ser lida como história de um indivíduo, mas da coletividade que representamos” (Evaristo, 2014, p. 23). Assim, as memórias sobre a família, sobre o trabalho rural, sobre o território Quilombola e sobre o enfrentamento do racismo deixam de ser experiências particulares e passam a integrar uma narrativa coletiva de resistência e sobrevivência. Esta perspectiva também se faz presente no livro do autor do TCC, *Um conto e 40 poemas: Mainha Vivências e Poesia* (Cardoso, 2023), no qual a figura de “Mainha” simboliza a força ancestral que educa, orienta e protege.

As pedagogias que nascem desses territórios, como argumenta Rufino (2019), estruturam-se como pedagogias das encruzilhadas, isto é, pedagogias que reconhecem a multiplicidade de caminhos e a necessidade de invenção diante das adversidades. A encruzilhada, para os povos afro-diaspóricos, não é apenas metáfora, mas lugar de decisão, movimento e criação. É nesse cruzamento simbólico que o narrador se encontra quando acessa o UPT: entre o destino imposto e a possibilidade do sonho.

Mesmo ao adentrar a universidade, o corpo negro continua sendo alvo de vigilância e estranhamento. Isildinha Baptista Nogueira (2021, p. 51) afirma que: “o corpo negro, mesmo quando atravessa fronteiras sociais, continua carregando em si os signos da diferença que o racismo insiste em fixar.” A permanência, portanto, não é automática; ela exige resistência contínua, estratégias de sobrevivência e alianças políticas.

Ainda assim, permanecer é um ato de afirmação existencial. Como declara Evaristo (2014), “escrever é também ferir o silêncio”. Estudar, narrar, relatar e poetizar tornam-se, então, formas de ferir o silêncio histórico imposto aos corpos negros. A escrita deste TCC e a escrita literária do autor funcionam como duplo testemunho: testemunho de dor e de beleza, de ferida e de cura, de memória e de futuro.

A ruptura do destino naturalizado ocorre não pela negação das origens, mas pela sua ressignificação. A ancestralidade Quilombola e o legado das mulheres da família não são abandonados na entrada da universidade; ao contrário, são levados junto, convertidos em potência. Como recorda Naiane Pinto (2025), “a inserção de corpos negros na universidade é também a inserção de suas epistemologias, territórios e modos de vida.” Assim, a presença do autor na UNEB constitui não apenas sua conquista individual, mas a abertura de novos horizontes para sua comunidade e para aqueles que virão depois.

Ao escrever sua própria trajetória, o autor reescreve também o roteiro colonial que insistia em lhe negar voz e lugar. Suas experiências, transformadas em escrevivência, constroem uma narrativa insurgente que reivindica para si o direito de existir plenamente. A educação, nesse processo, é mais que um instrumento: é caminho, arma, possibilidade e

renascimento. A história aqui narrada demonstra que, embora um destino tenha sido imposto, ele não é imutável. Atravessado pela palavra, pela memória, pela ancestralidade e pelo estudo, o caminho se abre. O futuro deixa de ser herança para tornar-se escolha — uma escolha conquistada com esforço, coragem e, sobretudo, com a força de um povo que nunca deixou de lutar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso para a Licenciatura em Teatro, buscou compreender, a partir de uma perspectiva autobiográfica, a importância do Programa Universidade Para Todos (UPT) como política pública de democratização do acesso ao ensino superior, sobretudo para sujeitos negros, pobres e oriundos de territórios periféricos e interioranos da Bahia. Ao longo dos capítulos, procurei articular minhas próprias experiências com referenciais teóricos das áreas de educação, raça, território e teatro, na tentativa de mostrar que formação acadêmica e formação humana caminham lado a lado e se constituem mutuamente.

Durante o percurso narrado, emergiram elementos centrais que atravessam a vida de jovens negros e interioranos: mobilidade forçada, precarização das condições de trabalho, invisibilidade social, apagamento cultural, religação identitária, busca por pertencimento e resistência. O deslocamento entre cidades, a chegada a um território marcado pela hegemonia branca e a posterior descoberta da arte teatral funcionaram como catalisadores de um processo de reconstrução de identidade e afirmação racial. Assim, a narrativa individual apresentada ao longo deste trabalho não se reduz a uma experiência particular, mas ecoa trajetórias coletivas e marcações estruturais analisadas por autores como Silvio Almeida (2018), Nilma Lino Gomes (2017) e Milton Santos (2006).

A análise do cursinho pré vestibular, mostrou que seu papel extrapola a função preparatória para o vestibular. O programa se constitui como espaço formativo ampliado, onde se exercita a leitura crítica do mundo, o fortalecimento emocional, a socialização e a criação de perspectivas de futuro — dimensões frequentemente negligenciadas pelas políticas educacionais tradicionais. O UPT, nesse sentido, opera como política de acesso, mas também, de maneira indireta, como política de permanência antecipada, visto que contribui para a formação de autonomia intelectual, autoestima acadêmica e redes de apoio que sustentam o estudante mesmo após sua entrada no ensino superior.

Ao revisitar a minha caminhada, ficou evidente que o UPT se inscreve como uma política estratégica para o combate às desigualdades históricas que dificultam a presença de estudantes negros no ensino superior. A minha aprovação na Universidade do Estado da Bahia, não foi resultado de mérito individual isolado, mas fruto de uma engrenagem maior que envolve investimento público, ações afirmativas, educação básica, trajetórias culturais e redes comunitárias. Com isso, reafirma-se a necessidade de valorização e continuidade de políticas como o UPT, especialmente em regiões afastadas dos grandes centros e em cidades com baixa oferta de equipamentos culturais e educacionais.

Este trabalho evidencia ainda a importância do teatro como dispositivo pedagógico e identitário. A cena teatral me permitiu ressignificar o meu corpo negro, compreender sua potência política e construir novas formas de expressão. O teatro — enquanto linguagem estética e método formativo — funcionou como ponte entre a experiência vivida e a análise crítica desenvolvida neste TCC, dialogando com autores como Grotowski (1992), Koudela (2006), Turner (1982) e Schechner (2013). A arte, portanto, aparece como espaço de resistência, de elaboração subjetiva e de emancipação social.

Em síntese, as reflexões apresentadas demonstram que o acesso à universidade não se resume a uma aprovação em processo seletivo, mas é resultado de um conjunto de fatores estruturais, subjetivos e institucionais que se interconectam. A experiência analisada neste trabalho reafirma que políticas educacionais inclusivas, como o UPT, cumprem papel fundamental na democratização do ensino superior e na construção de trajetórias que antes eram negadas a corpos negros e periféricos.

Por fim, este TCC assume também um caráter de agradecimento e reafirmação: agradecimento aos espaços formativos que me antecederam e me acolheram; e reafirmação de que a universidade pública precisa continuar sendo instrumento de transformação social, garantindo que muitos outros jovens possam trilhar caminhos semelhantes. Assim, concluo com a convicção de que minha presença na UNEB não é um ponto final, mas um ponto de partida para novas formas de pensar, atuar e reexistir em meu semiárido e no mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

- BENTO, M.A.S. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs). **Psicologia Social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 25-57.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão, seguido de A influência do jornalismo e Os Jogos Olímpicos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.
- CARDOSO, Celo. **Um conto e 40 poemas: Mainha, vivências e poesia**. Bahia: [Editora], 2023.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser**. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- EVARISTO, Conceição. **Escrevivências: a palavra que nos salva**. In: EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 6. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2023.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639**. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- GROTOWSKI, Jerzy. **O teatro pobre**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: acesso ao ensino superior.2008. Rio de Janeiro, 2009.

KILOMBA G. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó; 2019.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e cena**: elementos para uma pedagogia do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEGIÃO URBANA. Eduardo e Mônica. In: **Dois**. EMI, 1986. (Letra de Renato Russo).

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória**: O Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MUNANGA K. **Discutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2019.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista (2021). **A cor do inconsciente**: significações do corpo negro. Perspectiva.

PINTO, Naiane Jesus. **Biblioteca viva**: das comunidades quilombolas monte Recôncavo e Dom João, em São Francisco do Conde (BA). Salvador: Empresa Gráfica da Bahia – EGBA, 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus; 1997.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora PISEAGRAMA, 2023, p. 112.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHECHNER, Richard. **Performance theory**. New York: Routledge, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. In: Macedo RS, organizador. **Currículo e Docência**: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: UNEB; 2003. p. 35-56.

TURNER, Victor. **From ritual to theatre:** the human seriousness of play. New York: PAJ Publications, 1982