



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

MARIA RITA SANTOS

**ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
Narrativas sobre experiências de estudantes negros cotistas na Universidade Estadual de Santa
Cruz (2012- 2017)**

**Salvador
2020**

MARIA RITA SANTOS

ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
Narrativas sobre experiências de estudantes negros cotistas na Universidade Estadual de Santa Cruz (2012- 2017)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da linha I – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Delcele Mascarenhas Queiroz

Salvador
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S237

Santos, Maria Rita

ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: : Narrativas sobre experiências de estudantes negros cotistas na Universidade Estadual de Santa Cruz (2012- 2017) / Maria Rita Santos.- Salvador, 2020.

169 fls : il.

Orientador(a): Delcele Mascarenhas Queiroz.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2020.

1.Políticas de Ações Afirmativas. 2.Permanência no Ensino Superior. 3.Táticas Negras de Permanência Simbólica. 4.Estratégias institucionais de permanência. 5.Racismo Estrutural.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

**ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES NEGROS COTISTAS
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (2012- 2017)**

MARIA RITA SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, em 30 de novembro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



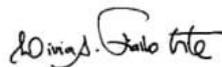
Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Dyane Brito Reis Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

R.Oliveira.

Profa. Dra. Rachel de Oliveira
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Doutorado em Educação
Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil.



Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França



Prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em História do Brasil
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

A Abelino, meu pai. (*in memoriam*) pelas lições
de ética

AGRADECIMENTOS

A gratidão me parece um gesto de reconhecimento afetivo àqueles que resistem comigo. Posso garantir, sem nenhum talvez, que não teria escrito este texto, se não tivesse construído laços sólidos de amizade durante a minha experiência de vida e formação, em especial, a partir de 2006 quando acessei o curso de graduação na Universidade Estadual de Santa Cruz. Desde, então, a resistência coletiva tornou-se uma constante, tanto que, nos últimos meses deste difícil 2020, ao longo desta escrita as palavras que mais ouvi foram: “estou aqui, precisa de quê?” “quer que eu leia seu texto?” “você está bem? eu vou aí” e vieram. Me cabe, portanto, recorrer ao Tratado da Gratidão de Tomás de Aquino quando ele ensina a “dar graças a alguém por aquilo que esse alguém fez por nós” e sentirmos “vinculados e comprometidos com essas pessoas” e expressar o mais profundo de todos os agradecimentos: Obrigada, significa precisamente isto mesmo: fico obrigada, vinculada perante vocês e comprometida com a resistência.

Muito obrigada!

As minhas amigas Lívia Jéssica e Adriana Santos pela solidariedade, afeto, esperança e vida construída em parceira, me sinto agraciada.

Fernanda Filgueiras; Thaíse da Paixão pela solidariedade cotidiana, pelos compartilhamentos, a presença de vocês torna a minha vida mais feliz e alegre, gratidão!

A Larisse Andrade pela amizade, cuidado cotidiano e carinho, tê-la comigo é um privilégio.

A minha família, Celina Santos e boadrasta Dina, exemplos de uma vida ética e afetuosa.

A amizade de Tauane e Jack Silva, obrigada pelo afeto demonstrado na delicadeza dos gestos.

A Rita Magalhães e Michael Daian, amigos que fiz no doutorado e para além dele, gratidão pelo tempo que ambos dedicaram a mim no processo de produção deste texto.

Ao grupo do doutorado pelos compartilhamentos no grupo do “zap”, o mais bem-humorado do PPGEDuC/UNEB.

A minha orientadora prof^a dr^a Delcele Mascarenhas Queiroz, agradeço pelas orientações cuidadosas e éticas.

Aos professores e professoras examinadoras deste trabalho: prof^a dr^a Rachel de Oliveira; prof^a dr^a Dyane Brito Reis; prof^a dr^a Lívia Fialho Costa e prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho, muito obrigada pela disponibilidade e contribuições para o aperfeiçoamento desta pesquisa,

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Capes, pelo fomento a esta pesquisa, por meio da bolsa que me foi concedida.

Criei resistências, a cada dia crio mais resistências, físicas e orgânicas. Os sobreviventes são assim, renitentes. Sim, eu tive medo, tive muito medo, mas e daí? (SANTANA, 2015)

RESUMO

Esta tese objetivou conhecer as narrativas de experiências sobre permanência de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio, da UESC, considerando as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo Programa Mais Futuro do Estado da Bahia entre 2012 a 2017. Apresento como objetivos específicos: discutir a estadualização da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) e criação da UESC relacionando com as reivindicações de permanência dos estudantes na década de 1980; debater os principais conceitos que envolvem as Políticas de Ações Afirmativas nas Instituições de Ensino Superior, destacando as propostas de Movimentos Negros nos contextos nacional e regional; analisar as estratégias institucionais do Programa de Permanência da UESC e do Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017; e, por último, analisar as narrativas sobre permanência de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC. A pesquisa foi orientada pelas seguintes questões: Quais narrativas sobre permanência foram elaboradas por estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC? Como essas narrativas se relacionam com as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017? Nesta pesquisa dialogo com bases teóricas das “Epistemologias do Sul” e adoto a abordagem metodológica qualitativa, ancorada nos pressupostos da pesquisa narrativa com procedimentos interpretativos-compreensivos com inspiração hermenêutica, tendo como textos de campo as narrativas de experiências de quatro estudantes negros e documentos relativos à permanência institucional. No desenvolvimento das análises trabalho com dois eixos estruturantes compreendidos a partir dos mecanismos do racismo estrutural, a saber: Táticas Negras de Permanência Simbólica e Estratégias Institucionais. A partir desses eixos componho as seguintes unidades de análises: subjetividade racial, solidariedade, recursos materiais e recursos simbólicos. A pesquisa permitiu compreender que o racismo estrutura as políticas de permanência, produz ausências dos sujeitos negros e moldam estratégias institucionais distantes da perspectiva das ações afirmativas voltadas para a promoção do acesso desse grupo e redução das desigualdades raciais no ensino superior. Desse modo, os estudantes negros empreenderam resistências envolvendo investimentos educacionais, priorizando potencialidades, convivência social, criatividade, solidariedade e posturas éticas, ou seja, um conjunto de elementos que balizam a organização de Táticas Negras de Permanência Simbólica no ensino superior, um processo espontâneo construído no cotidiano do ambiente acadêmico, iniciado pela identificação dos limites das estratégias institucionais para atender variadas demandas que emergem ao longo dos cursos de graduação. Esse tipo de resistência, tem a ver com a produção de presenças negras, pois, confronta as ausências intencionais produzidas pelos mecanismos que perpetuam o racismo estrutural, também, manifestado no âmbito das instituições. Portanto, para efetivar uma política de permanência no ensino superior, se faz necessário, o Estado da Bahia reconhecer: o racismo como parte da estrutura social que se reproduz, porque, se alimenta e é alimentado pelas estruturas estatais e o Estado tem o poder para criar os meios necessários para enfrentá-lo; as dimensões raça e classe, porque, esta articulação possibilita adotar na formulação de estratégias institucionais os meios para atenuar os efeitos da desigualdade racial no ensino superior; a necessidade de reexaminar a perspectiva de “formação ampliada” e “redução das desigualdades pela educação” que aparecem nos objetivos do Programa Mais Futuro esvaziados de compromisso com a realidade dos estudantes; que o programa não tem atendido as demandas da permanência que emergem ao longo do processo de formação; a urgência de estabelecer rubrica específica para ampliar o programa, pois, até então, os recursos são oriundos do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza, indicando que esses objetivos não estão entre as prioridades.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Ensino Superior. Táticas Negras de Permanência Simbólica. Estratégias Institucionais.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo conocer las narrativas de experiencias sobre la permanencia de los estudiantes de cuota negra egresados en 2017 de las carreras de pregrado de Alto y Medio-alto prestigio, de la UESC, considerando las estrategias institucionales desarrolladas en esta universidad y por el Programa Mais Futuro de la Estado de Bahía entre 2012 a 2017. Les presento como objetivos específicos: discutir la estadidad de la Federación de Escuelas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) y la creación de la UESC en relación con las demandas de permanencia de los estudiantes en la década de 1980; debatir los principales conceptos que involucran las Políticas de Acción Afirmativa en las Instituciones de Educación Superior, destacando las propuestas de los Movimientos Negros en los contextos nacional y regional; analizar las estrategias institucionales del Programa de Permanencia de la UESC y el Programa Más Futuro del Estado de Bahía de 2012 a 2017; y, finalmente, analizar las narrativas sobre la permanencia de los estudiantes de cuota negra egresados en 2017 de las carreras de pregrado de Alto y Medio-alto prestigio de la UESC. La investigación se guió por las siguientes preguntas: ¿Qué narrativas sobre la permanencia fueron elaboradas por los estudiantes negros de cuota egresados en 2017 de las carreras de pregrado de alto y medio-alto prestigio de la UESC? ¿Cómo se relacionan estas narrativas con las estrategias institucionales desarrolladas en esta universidad y por el Programa Mais Futuro del Estado de Bahía de 2012 a 2017? En esta investigación dialogo con las bases teóricas de las “Epistemologías del Sur” y adopto el enfoque metodológico cualitativo, anclado en los supuestos de la investigación narrativa con procedimientos interpretativo-comprensivos con inspiración hermenéutica, teniendo como textos de campo las narrativas de las experiencias de cuatro estudiantes negros y documentos relacionados con la permanencia institucional. En el desarrollo de los análisis trabajo con dos ejes estructurantes entendidos desde los mecanismos del racismo estructural, a saber: Tácticas Negras de Permanencia Simbólica y Estrategias Institucionales. A partir de estos ejes, compongo las siguientes unidades de análisis: subjetividad racial, solidaridad, recursos materiales y recursos simbólicos. La investigación permitió comprender que el racismo estructura políticas de permanencia, produce ausencias de sujetos negros y configura estrategias institucionales alejadas de la perspectiva de acciones afirmativas dirigidas a promover el acceso de este grupo y reducir las desigualdades raciales en la educación superior. De esta manera, los estudiantes negros emprendieron resistencias involucrando inversiones educativas, priorizando potencialidades, convivencia social, creatividad, solidaridad y posturas éticas, o sea, un conjunto de elementos que orientan la organización de Tácticas Negras de Permanencia Simbólica en la educación superior, proceso espontáneo construido en el cotidiano del ámbito académico, iniciado por la identificación de los límites de las estrategias institucionales para atender diversas demandas que surgen a lo largo de los cursos de pregrado. Este tipo de resistencia tiene que ver con la producción de presencias negras, pues confronta las ausencias intencionales que producen los mecanismos que perpetúan el racismo estructural, manifestado también en el ámbito de las instituciones. Por lo tanto, para implementar una política de permanencia en la educación superior, es necesario que el Estado de Bahía reconozca: el racismo como parte de la estructura social que se reproduce, porque es alimentado y alimentado por las estructuras estatales y el Estado tiene la facultad de crear los medios necesarios para hacerle frente; las dimensiones de raza y clase, porque esta articulación permite adoptar en la formulación de estrategias institucionales los medios para mitigar los efectos de la desigualdad racial en la educación superior; la necesidad de reexaminar la perspectiva de “formación ampliada” y “reducción de desigualdades a través de la educación” que aparecen en los objetivos del Programa Mais Futuro vaciados de compromiso con la realidad de los estudiantes; que el programa no ha satisfecho las demandas que surgen a lo largo del proceso de formación; la urgencia de establecer un rubro específico para ampliar el programa, ya que, hasta ese momento, los recursos provienen del Fondo Estatal para el Combate y Erradicación de la Pobreza, indicando que estos objetivos no se encuentran entre las prioridades.

Palabras clave: Acciones afirmativas. Enseñanza superior. Tácticas negras de permanencia simbólica. Estrategias institucionales.

ABSTRACT

This thesis aims to get to know the narratives of experiences about the permanence of the black quota students egressed in 2017 from the high and medium-high prestige prisons, from the UESC, considering the institutional strategies developed in this university and by the Mais Futuro Program of the State of Bahia between 2012 and 2017. They are presented as specific objectives: to discuss the state of the Federation of Escuelas Superiores of Ilhéus and Itabuna (FESPI) and the creation of the UESC in relation to the demands of permanence of students in the 1980s; to discuss the main concepts that involve Affirmative Accounts Policies in Higher Education Institutions, highlighting the proposals of Black Movements in national and regional contexts; analyze the institutional strategies of the UESC Permanency Program and the Bahia Más Futuro Program of the State of Bahia from 2012 to 2017; and, finally, to analyze the narratives about the permanence of the students of cuota negra egressados in 2017 from the high and medium-high prestige schools of the UESC. The investigation was guided by the following questions: What narratives about the permanence were elaborated by the black students of cuota egressados in 2017 from the high and medium-high prestige prisons of the UESC? How do these narratives relate to the institutional strategies developed in this university and by the Mais Futuro Program of the State of Bahia from 2012 to 2017? In this investigation I dialogue with the theoretical bases of the “Epistemologías del Sur” and adopt a qualitative methodological approach, based on the assumptions of the narrative investigation with interpretive-comprehensive procedures with hermeneutic inspiration, having as field texts the narratives of the experiences of narratives. four black students and documents related to institutional permanence. In the development of the analysis I work with the structural structures understood from the mechanisms of structural racism, namely: Black Tactics of Symbolic Permanence and Institutional Strategies. From these eyes, I compose the following analysis units: racial subjectivity, solidarity, material resources and symbolic resources. The research allowed us to understand that racism structures policies of permanence, produces absences of black subjects and shapes institutional strategies that are distant from the perspective of affirmative actions aimed at promoting access for this group and reducing racial inequalities in higher education. In this way, black students undertook resistance involving educational investments, prioritizing potentialities, social coexistence, creativity, solidarity and ethical postures, that is, a set of elements that guide the organization of Black Tactics of Symbolic Permanence in higher education, a spontaneous process built in the daily life of the academic environment, initiated by the identification of the limits of institutional strategies to meet various demands that emerge throughout undergraduate courses. This type of resistance has to do with the production of black presences, as it confronts the intentional absences produced by the mechanisms that perpetuate structural racism, also manifested within the scope of institutions. Therefore, in order to implement a policy of permanence in higher education, it is necessary for the State of Bahia to recognize: racism as part of the social structure that reproduces itself, because it is fed and fed by state structures and the State has the power to create the necessary means to face it; the race and class dimensions, because this articulation makes it possible to adopt in the formulation of institutional strategies the means to mitigate the effects of racial inequality in higher education; the need to re-examine the perspective of “extended training” and “reduction of inequalities through education” that appear in the Mais Futuro Program's objectives emptied of commitment to the reality of students; that the program has not met the demands that emerge throughout the training process; the urgency of establishing a specific heading to expand the program, since, until then, the resources come from the State Fund to Combat and Eradicate Poverty, indicating that these objectives are not among the priorities.

Keywords: Affirmative Actions. University education. Black Tactics of Symbolic Permanence. Institutional Strategies.

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
AEPU	Associação de Educação Pré-Universitária
ACM	Antônio Carlos Magalhães
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASSEST	Assessoria de Assistência Estudantil
ASPLAN	Assessoria de Planejamento
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPN	Congresso Baiano de Pesquisadores Negros
CEDOC	Centro de Documentação
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Universitário
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EaD	Educação a Distância
FACEI	Faculdade de Ciências Econômicas
FAFI	Faculdade de Filosofia de Itabuna
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FDI	Faculdade de Direito de Ilhéus
FESPI	Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNCRUZ	Fundação Santa Cruz
FUSC	Fundação Santa Cruz
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICB	Programa Institucional de Iniciação Científica
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAAs	Políticas de Ações Afirmativas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PRODAPE	Programa de Democratização do Acesso e Permanência de Estudantes das Classes Populares
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROIICV	Programa de Iniciação Científica Voluntária
PRUNE	Pré-universitário para Negros e excluídos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
SAE	Serviço de Auxílio ao Estudante
SEC	Secretaria de Educação
SISU	Sistema de seleção Unificada
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1- Distribuição de estudantes da UESC e da população residente no Sul da Bahia, segundo a cor/raça	23
Imagem 1 - Mapa de localização da UESC	27
Quadro 1 - Relação dos cursos de Graduação presencial.....	28
Quadro 2 - Cursos de graduação da UESC classificados a partir da escala hierárquica de Queiroz	30
Quadro 3 - Relação dos documentos analisados na pesquisa	36
Gráfico 1- Critérios de distribuição auxílio permanência, por curso, UESC 2012– 2016	117
Gráfico 2- Demanda por vagas dos cursos de graduação da UESC por grupo de concorrência nos processos seletivos vestibular e SISU no período de 2008 a 2016	119
Tabela 2- Situação acadêmica dos ingressantes de 2012 a 2016, no primeiro semestre de 2017	126
Gráfico 3- Distribuição do auxílio permanência por curso	127
Gráfico 4 - Perfil racial dos estudantes bolsistas	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	18
1.1 OBJETO, OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA.....	23
1.2 CAMPO EMPÍRICO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	27
1.3.1 Amostra dos cursos, perfil dos participantes e entrevistas narrativas	29
1.3.1.2 Entrevistas Narrativas: um exercício de compreensão das experiências	33
1.3.1.3 Perfil dos participantes	34
1.4 TEXTOS DE CAMPO: FONTES DOCUMENTAIS	37
1.5 EIXOS ESTRUTURANTES: TÁTICAS E ESTRATÉGIAS.....	38
1.5.1 Unidades de análise	42
II A FORMAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SUL DA BAHIA: CRIAÇÃO, CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO	44
2.1 AS LUTAS POR ESTADUALIZAÇÃO DA FESPI	44
2.2 OS PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO, EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO DA UESC	62
2.2.1 O processo de implantação	62
2.2.2 Expansão e Consolidação	65
III POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR	71
3.1 A AUSÊNCIA NEGRA NO ENSINO SUPERIOR	72
3.2 PROPOSTAS DE MOVIMENTOS NEGROS:O QUE O ESTADO DEVE FAZER.....	78
3.3 A CENTRALIDADE DE MOVIMENTOS NEGROS NAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UESC	94
IV ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS E TÁTICAS NEGRAS DE PERMANÊNCIA SIMBÓLICA NA UNIVERSIDADE	105
4.1ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA MATERIAL.....	111
4.1.1 O Programa de Assistência Estudantil da UESC	114
4.2 PROGRAMA MAIS FUTURO	124
4.3 TÁTICAS NEGRAS DE PERMANÊNCIA SIMBÓLICA	133
4.3.1O Lugar da Resistência Negra na Permanência	134
4.3.2 Construindo Táticas negras: “Tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora”	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	155

INTRODUÇÃO

Este texto emerge de distintas experiências, a partir das quais, elaboro narrativas singulares vivenciadas em situações diferentes por sujeitos com existências marcadas por condições de vida desiguais. Nesse sentido, os desafios desta pesquisa envolvem compreensões da pesquisadora considerando o seu lugar social, escolhas epistêmicas, diálogos e interações com a produção de conhecimentos que contrariam a lógica daqueles que se encontram em posições dominantes e ainda insistem em manter abordagens que legitimam a exclusão da população negra dos mais variados espaços de prestígio e poder.

Nesta perspectiva, elaboro esta pesquisa intitulada **Estratégias e Táticas de Permanência no Ensino Superior**: Narrativas sobre experiências de estudantes negros cotistas na Universidade Estadual de Santa Cruz (2012-2017) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculada à linha de pesquisa I - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, tendo como objeto de estudo: narrativas de experiências sobre permanência de estudantes negros cotistas de cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio, concluintes em 2017 da UESC.

Para tanto, construí questionamentos que direcionam esta pesquisa, a saber: Quais narrativas sobre permanência foram elaboradas por estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC? Como essas narrativas se relacionam com as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017? A partir dessas indagações, tracei o seguinte objetivo geral: Conhecer as narrativas sobre permanência de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC, considerando as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017.

De modo específico, busquei: Discutir a estadualização da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) e criação da UESC relacionando com reivindicações de permanência dos estudantes na década de 1980; Debater os conceitos que envolvem as Políticas de Ações Afirmativas nas Instituições de Ensino Superior, destacando a centralidade das propostas de Movimentos Negros¹ nos contextos nacional e regional; Analisar as estratégias

¹ Utilizo este termo como sugere González (1982, p. 19): falar do movimento negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade dada a multiplicidade de suas variantes não permite uma visão unitária. Afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico de características rígidas e imutáveis. Assim, não dá para falar de movimento negro, mas, de movimentos negros no movimento negro.

institucionais do Programa de Permanência da UESC e do Programa Mais Futuro do Estado da Bahia entre 2012 a 2017 e Analisar as narrativas sobre permanência de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC.

Desse modo, esta pesquisa está inscrita numa perspectiva metodológica qualitativa buscando priorizar experiências, muitas vezes, desperdiçadas na tentativa de romper com a lógica da produção de ausências, que naturalizam hierarquias priorizando narrativas de alguns grupos sociais em detrimento do silenciamento e ausência de outros. Escolhi também a abordagem biográfica e narrativas como método de investigação, porque, permite abordar as experiências como eixo estruturante de uma investigação-formação, pois, requer do pesquisador tanto distanciamento quanto implicação (SOUZA, 2012). Assim, utilizar narrativas nas pesquisas das experiências no âmbito da educação supõe concordar que os humanos são organismos contadores de histórias e vivem vidas individual e socialmente relatadas, por isso, estudos sobre narrativas significam conhecer as formas que os seres humanos experimentam o mundo. (CONNELLY; CLANDININ, 2015)

Portanto, escolhi para compor os “textos de campo” deste estudo: narrativas de experiências recolhidas por meio de entrevistas; documentos sobre a formação da UESC e do Programa de Assistência Estudantil da UESC e do Projeto Estadual de Auxílio Permanência (Mais Futuro), todos disponíveis no *site* da universidade e no Centro de Documentação e Memória Regional (CEDOC)². Tais documentos foram utilizados, devido a pertinência das informações para a pesquisa, em especial, sobre permanência institucional. Para analisar, compreender e interpretar as informações, se fez necessário, exercitar o entendimento das contradições, ou seja, a compreensão acontece tanto na ação, quanto na linguagem e ambas se caracterizam por serem contraditórias e conflituosas pelos efeitos do poder e das relações sociais de produção das desigualdades sociais. (MINAYO, 2012).

Assim, os recursos teóricos que compõem esta pesquisa se aproximam das “Epistemologias do Sul” um movimento que reconhece a diversidade epistemológica do mundo social. Neste caso tem relação com experiências preocupadas em evidenciar a dimensão racial presente em distintos aspectos da permanência de estudantes negros no ensino superior, fundamentais para discutir os mecanismos do racismo estrutural que repercutem nas instituições.

² O Centro de Documentação e Memória Regional, órgão suplementar ligado diretamente à Reitoria criado em 1993, com o objetivo de desenvolver ações que operacionalizem a preservação da memória regional. Desde sua criação, recebeu documentos, como jornais, fotografias, vídeos, monografias, dissertações e teses, e produziu outros documentos que contribuem para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da história regional. (CEDOC/UESC)

Para atender os propósitos da pesquisa organizei este texto em quatro capítulos, da seguinte forma: Inicialmente, apresento os procedimentos metodológicos, envolvendo a minha implicação com a construção do objeto de pesquisa, as questões e objetivos da pesquisa, os instrumentos para coleta dos “textos de campo” e a perspectiva de análise.

No segundo capítulo intitulado **A Formação de uma Universidade Pública no Sul da Bahia: Criação, Consolidação e Expansão**, discuto os processos constitutivos das lutas por estadualização da FESPI e criação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) relacionando com as reivindicações de permanência dos estudantes na década de 1980. Destaco esta década como marco temporal para a correlação de forças nas atuações dos principais atores políticos desde o movimento estudantil até os governantes da época, a consolidação e expansão desta instituição.

No terceiro capítulo intitulado **Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior** abordo estas políticas, destacando as propostas apresentadas ao estado brasileiro pelos Movimentos Sociais Negros no contexto nacional e regional, a partir da década de 1980, em especial, no âmbito das políticas públicas para enfrentar as desigualdades raciais. Considero, que esse tema sequer faria parte da agenda política governamental sem as lutas reivindicatórias, historicamente, empreendidas por esses movimentos, pois, a ausência da dimensão racial tem sido intencional e estruturante de hierarquias racial e social nos diversos campos, provocando a naturalização das desigualdades.

O quarto capítulo intitulado **Estratégias Institucionais e Táticas Negras de Permanência Simbólica na Universidade** foi dividido em duas partes: a) Análise as estratégias institucionais do Programa de Assistência Estudantil da UESC e do Projeto Estadual de Auxílio Permanência (Mais Futuro) da Bahia de 2012 a 2017. Descrevo esses programas e seus critérios de seleção, objetivos e princípios, o perfil dos estudantes, as estratégias, contribuições e lacunas no que diz respeito a assegurar a permanência do estudante negro cotista na universidade; b) Análise as narrativas de experiências sobre permanência dos estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC, apresentando as suas narrativas que atravessaram todo o processo formativo, inclusive, acessando os programas institucionais e recorrendo a outras táticas para concluir a graduação.

Nas considerações finais retomo os objetivos da pesquisa, para enunciar as possíveis repercussões, limites e avanços da permanência na UESC. Trata-se de finalizar uma pesquisa sobre um tema, que ainda exige muitos estudos na tentativa de apontar contradições e possibilidades a partir de narrativas das experiências de estudantes que acessaram um lugar

ainda distante para a maioria dos negros, devido a persistente produção de ausência no sistema educacional.

I –PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Dialogar com os procedimentos metodológicos é um dos aspectos mais relevantes para os diversos momentos que envolvem o processo de pesquisa, por isso, os pesquisadores deveriam sentir-se livres para utilizar métodos comprometidos com a investigação de problemas dos estudos que desenvolvem. Seria, metaforicamente, segundo Becker (2007), como construir uma casa, porque, apesar dos princípios gerais de construção, não existiriam dois lugares iguais, tampouco dois arquitetos que trabalhem da mesma forma e proprietários com iguais necessidades. Esta metáfora ajuda a pensar os movimentos desta pesquisa por meio das narrativas de experiências sobre permanência de estudantes negros cotistas no ensino superior. Nesse sentido, escolher procedimentos teórico-metodológicos para conhecer experiências distintas impõe problemas e desafios inéditos, portanto, pesquisá-los exigiria recorrer a improvisos, sem ignorar esses importantes princípios gerais, mas, sabendo que eles não resolveriam todos os problemas. Compreender a pesquisa nessa dimensão significa que as partes só podem ser entendidas a partir do todo e o todo a partir das partes (SCHMIDT, 2014). Por isso, se faz necessário considerar as singularidades e potencialidades dos sujeitos, sem apartá-los das diversas relações coletivas.

Isto posto, concordo com a ideia de que não existe epistemologias neutras, pois, todo conhecimento se localiza em determinado lugar e tempo a partir do qual pode se enxergar o mundo de diferentes formas, já que as práticas humanas estruturam a vida social e produzem poderes, direitos e diferentes formas de conhecimento que não podem ser excluídos e ou reduzidos (SANTOS, 2010). Logo, falo de um lugar situado nas estruturas de poder (DUSSEL, 2005) submetido, a um acúmulo de hierarquias, tais como: “[...] de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais” (GROSFOGUEL, 2010, p.45). Trata-se, principalmente do

locus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala. Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. [...] O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciator encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geo-político e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFOGUEL, 2010, p. 387)

Grosfoguel (2010) tece críticas ao conhecimento tido como universal que desvincula o sujeito enunciador do lugar epistêmico geopolítico marcado por estruturas de poder a partir do qual se pronuncia, decorre daí que nenhum conhecimento deve se afastar do “lugar social” do sujeito enunciador. Assim, conhecer narrativas sobre experiências de permanência de estudantes negros cotistas significa compreender as ausências silenciadas pelo conhecimento dominante. Considerar o meu lugar social, temporal e espacial, ao procurar compreender e interpretar outras experiências similares àquelas vividas por mim, torna “a perspectiva do distanciamento e da proximidade” aspectos desafiadores, que podem contribuir para a composição de uma pesquisa que proponha vincular, à semelhança de Grosfoguel (2010), lugar social e lugar epistêmico buscando produzir conhecimentos que contraria a lógica daqueles que se encontram em posições dominantes.

Nessa perspectiva, meu interesse pela permanência no ensino superior se iniciou em 2006 quando acessei o curso de licenciatura em Filosofia na UESC, no turno vespertino, numa turma com 30 estudantes, a maioria negra e oriunda de escola pública. Tive que encontrar meios para permanecer, dentre os quais organizar estudos coletivos para a leitura e interpretação dos densos textos de filósofos antigos, modernos e contemporâneos, caso contrário ficaria inviável cumprir as exigências das avaliações e os riscos de reprovação e evasão seriam ampliados. Permanecer foi o maior de todos os desafios, sendo a possibilidade da desistência uma ameaça contínua durante todo o curso e coube buscar na solidariedade e ajuda mútua dos colegas de turma, dos familiares e/ou nas ações institucionais de permanência os meios necessários para a conclusão do curso sem interrupção.

Dentre esses meios, inicialmente, para atender a dimensão material da permanência fui bolsista (2006-2007) no Programa de Democratização do Acesso e Permanência das Classes Populares na UESC (PRODAPE), financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), por meio do Programa UNIAFRO no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais Públicas de Educação Superior. Este programa voltado, prioritariamente, para estudantes oriundos de

cursos pré-universitários populares e/ou gratuitos, cadastrados na UESC, nesta condição. [...] Este grupo partilhava de histórias de vida similares, ligadas à exclusão sócio-econômica e racial, o que justifica o incentivo do PRODAPE ao engajamento em atividades de pesquisa, extensão, buscando assegurar o seu fortalecimento acadêmico e institucional. (FIAMENGUE; JOSÉ; PEREIRA, 2007, p.14)

Nesse sentido, organizavam várias ações, como: orientações didático-pedagógicas; estágio extracurriculares; cursos de formação e grupo de estudos possibilitando aos estudantes de variados cursos de graduação e bolsistas do programa terem acesso a discussões teórico-conceituais, com temas relacionados à desigualdade racial no ensino superior e Política de Ações Afirmativas. Participar deste programa de permanência representou para minha experiência de vida e formação “momentos-charneiras” descritos por Josso (2010, p. 90) como “acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida” proporcionando um investimento formativo que se somava aos recursos materiais, ambos fundamentais para uma permanência qualitativa, envolvendo pesquisa, ensino e extensão.

Como parte das atividades desse programa visitei com outros bolsistas as escolas públicas de ensino médio em Ilhéus e Itabuna, realizando encontros informativos para divulgar a Resolução nº 64/06, que instituiu a reserva de vagas no processo seletivo para todos os cursos de graduação da UESC, destinada aos estudantes de escolas públicas, com recorte para aqueles que se autodeclarassem negros. Sendo 50% das vagas de todos os cursos e turnos reservadas para aqueles estudantes que cursaram os últimos quatro anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola pública. Desse percentual, 75% foram direcionados aos estudantes que se autodeclarassem negros; havendo ainda, em cada curso duas vagas, além das estabelecidas, destinadas aos índios reconhecidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ou moradores de comunidades remanescentes dos quilombos, registrados na Fundação Cultural Palmares que tivessem cursado o Ensino Fundamental e Médio integralmente em escolas públicas³. (UESC, 2006)

Ao término desse período, junto com algumas companheiras também bolsistas do PRODAPE, decidimos em 2007, criar um Núcleo de Estudantes Negros, Negras e Cotistas da UESC (NENNCO), com o propósito de organizar ações para o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial no ambiente universitário e buscar discutir com a instituição a implantação de programas para promover a permanência dos estudantes – a maioria oriundos de escolas públicas e cursinhos populares organizados para a população negra da periferia regional –, além disso, incentivar a discussão acerca das relações raciais. Para tanto, foram organizadas pelo grupo algumas atividades, tais como: seminários abertos também ao público externo, com a participação de estudantes de vários cursos de graduação, que apresentavam comunicações orais sobre as pesquisas que estavam desenvolvendo sobre essa temática. Então,

³ Cf. Resolução Consep nº 64/2006 Institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC e dá outras providências (UESC, 2006).

nessas experiências durante a graduação estão presentes a ideia de que estudantes negros⁴ também compartilham heranças de lutas e resistências, envolvendo outras dimensões da permanência na universidade.

Neste contexto, escolhi a perspectiva metodológica qualitativa para discutir questões singulares de “[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2010, p. 21). Assim, esta proposta encontra coerência a partir da compreensão e interpretação de experiências como histórias vividas e narradas.

Dessa forma, o diálogo com Santos (2010) acerca da sociologia das ausências viabiliza interpretar essas dimensões humanas e pessoais como existentes, ou seja, uma possibilidade de resistência à produção intencional da não-existência, que insiste no paradigma da classificação social e racial, apoiada na “monocultura da naturalização das diferenças”, quer dizer, distribui as populações conforme categorias que tornam naturais as hierarquias e se “[...] arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (SANTOS, 2010, p.12). Nessa lógica, se recusam a admitir intenção no processo de hierarquização, que são muitos através dos quais se mantém as “formas sociais de não existência”, quais sejam: o ignorante, o inferior, o local, o improdutivo, portanto, são várias as maneiras de não existir e as lógicas que produzem e legitimam, sendo as classificações racial e sexual as mais proeminentes manifestações e a racial a mais reconstruída pelo capitalismo. Dessa maneira, “[...] a não existência é produzida como uma forma de inferioridade, insuperável, porque natural. Quem é inferior, porque insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior” (SANTOS, 2010, p.104). Portanto, o desafio consiste em tornar presentes as experiências que têm sido produzidas como ausentes tornando-as alternativas “às experiências hegemônicas”, isto é

[...] uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente o é, como uma alternativa não credível ao que existe [...] Trata-se de transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2005, p.12)

⁴ Abordo conforme classificados nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que agrupa aqueles que se autodeclararam pretos e pardos na categoria “negros” Se justifica, porque, a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) são, estatisticamente, insignificantes tanto que se pode agregá-los numa única categoria, a de negros (SANTOS, 2002, p. 13). os quais reconhecem ter sido discriminados como negros ou ter sido objeto de manifestações de preconceito. (NASCIMENTO,1983)

Dessa perspectiva, não se trata de uma espécie de receituário com procedimentos para seguir sem exercitar a dúvida, elemento fundamental para a produção de conhecimentos a partir do Sul Global e com sujeitos de “[...] realidades definidas como locais, que segundo a lógica da produção da inexistência se encontram aprisionados em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global” (SANTOS, 2002, p. 248). Desse modo, investigar sentidos ainda ausentes das narrativas dominantes, observando que rigorosidade não quer dizer rigidez e inflexibilidade, mas abertura para outras compreensões, inclusive a abordagem qualitativa adotada neste texto e apresentada por Minayo (2012) se refere ao termo compreender como fundamental para este tipo de pesquisa, porque, significa exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que os seres humanos têm condições de exercitar esse entendimento.

Para compreender, se faz necessário observar a singularidade individual, pois, sua subjetividade é uma manifestação do viver, saliente, que experiência e vivência ocorrem no âmbito da coletividade e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo no qual os sujeitos se encontram inseridos. Nesse sentido, Minayo (2012) a partir de Gadamer (1999) e Heidegger (1988) defende que

toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido (MINAYO, 2012, p. 623)

Portanto, compreender e interpretar são termos estruturantes para a pesquisa qualitativa, por sua vez composta de elementos como: experiência e vivência, complementares no âmbito da coletividade e fundamentais para problematizar o lugar social dos sujeitos. Nessa perspectiva, aqueles que narram suas experiências não devem estar ocultos ou silenciados na análise, se trata de considerar o contexto histórico-social, porém, não significa produzir pesquisas generalizáveis e pouco objetivas, pouco rigorosas ou sem credibilidade científica, mas, que abordam e tratam os fenômenos de outra forma (MINAYO, 2012).

1.1 OBJETO, OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Esta pesquisa se insere no campo de estudos sobre Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) com enfoque na permanência de estudantes negros cotistas nas instituições públicas de ensino superior. Um debate que aparece mais fortemente no Brasil, quando Movimentos Negros apresentam reivindicações ao estado brasileiro para levá-lo a reconhecer e se comprometer com medidas para corrigir as desigualdades raciais. Nesse sentido, uma pesquisa⁵ étnico-racial pioneira foi desenvolvido na UESC por Fiamengue; José e Pereira (2007), conforme representado nesta tabela 1:

Tabela 1: Distribuição de estudantes da UESC e da população residente no Sul da Bahia, segundo a cor/raça

Cor/ Raça	Sul da Bahia/IBGE	UESC
Preta	13,2	13,4
Parda	65,3	55,4
Branca	19,3	25,4
Amarela	0,6	3,0
Indígena	0,1	1,4
Não sabe/ não respondeu	1,3	1,4
Total	100,0	100,0

Fonte: Extraída pela pesquisadora de Fiamengue; José; Pereira (2007, p.22)

Naquela ocasião esse comparativo entre os dados do IBGE sobre a composição racial da população do Sul da Bahia e os dados coletados por esses pesquisadores sobre a composição racial dos estudantes da UESC, mostrou que: a população sul-baiana é composta de 78,7% de negros (a soma de pretos e pardos) e na UESC os estudantes negros somam 68,8%; os estudantes brancos 25,4% e a população branca no sul da Bahia, 19,3%. Para discutir essa desigualdade racial na universidade expressada nesses números, se faz necessário, salientar que “as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade”. (ALMEIDA,2018, p.16), ou seja, o racismo estrutural. Neste caso, se manifesta na naturalização dessa discrepância da composição racial que provoca a estranha situação: um menor número de estudantes negros na UESC se comparado a população do Sul da Bahia, ao passo que, os estudantes brancos são em maior percentual nessa

⁵ Os dados foram coletados pelos pesquisadores-bolsistas do Programa Bantu-iê – “os bolsistas-pesquisadores, dentro da perspectiva de formação de pesquisadores que se constitui como eixo norteador do projeto, participaram de todas as etapas da pesquisa: realização das entrevistas, digitação, tabulação e análise dedados” e pelos professores Wagner Duarte José (Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas); Elis Cristina Fiamengue (Departamento de Ciências da Educação); Carlos José de Almeida Pereira (Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas) junto aos estudantes de todos os cursos de Graduação da UESC. Os dados foram digitados pelos bolsistas em programa criado pelo professor Carlos Pereira, especialmente, para esse fim, em seguida tabulados e tratados utilizando-se o software estatístico R (software livre), Cf. Fiamengue; José e Pereira (2007, p.16).

universidade do que a população branca sul-baiana, confirmando a urgência de implementar ações afirmativas visando o acesso de estudantes negros.

Nesse contexto, respeitando a reserva de vagas determinada na Resolução CONSEPE n. 64 de dezembro de 2006⁶, o primeiro processo seletivo aconteceu em 2008, esse intervalo entre aprovação e a seleção se deve a necessidade de divulgar e organizar as alterações o formato “de inscrição e classificação dos candidatos.” (JOSÉ. *et.al.* 2012, p.158). Desse modo, disponibilizou 920 vagas distribuídas nos cursos de graduação matutinos e vespertinos e 390 para o noturno, num total de 1.310. Naquele ano, conforme UESC (2012) foi criada a Assessoria de Assistência Estudantil (ASSEST) com o objetivo de acompanhar as ações afirmativas da Instituição, bem como articular ações que possibilitassem o acesso, a permanência e conclusão de curso pelos estudantes de baixa renda matriculados na graduação.

Segundo o Relatório Anual de Atividades - 2004-2011 (UESC, 2012) entre as estratégias está a concessão de Bolsas Permanência, auxílio moradia, refeições diárias e incentivos à participação discente em eventos científicos, posto que, em virtude do ingresso dos estudantes cotistas, a UESC determina no Art. 7º da Resolução nº 64/2006 implementar “programas de apoio e de acompanhamento que assegurem/potencializem sua permanência qualitativa na universidade” (UESC, 2006). Dessa forma, busca contribuir para a “[...] melhoria das condições de permanência e conclusão do curso de graduação; desempenho acadêmico e de qualidade de vida; colaborar com a redução da evasão motivada por dificuldades econômicas e a retenção” (UESC, 2012, p. 24). Portanto, se faz necessário desenvolver pesquisa para conhecer a permanência de estudantes negros cotistas nesta universidade, porque, completaram 10 anos da efetivação da reserva de vagas utilizando critérios raciais e sociais, exigindo estudos sobre o assunto, sobretudo, considerando que os critérios de acesso sofreram alterações, tornando relevante para esta pesquisa investigar o período de 2012 a 2017, tais como:

- O Ministério da Educação institui por meio da Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010 o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST), que adotarem o Sistema de Seleção Unificada (SISU), com o objetivo “fomentar a democratização das condições de acesso e permanência” e considerando “a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais e de inclusão social que promova a garantia do pleno acesso, permanência e sucesso aos estudantes das

⁶ A implementação da reserva de vagas na UESC antecede a Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012 que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” Disponível em: [L12711 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 10 jul.2020.

universidades” (BRASIL, 2011, sem paginação). Sendo que a partir de 2012, a UESC começou a utilizar como forma de selecionar estudantes para o ingresso nos cursos de graduação presencial o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁷ adotando o SISU;

- Em 2017, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) publica a abertura das inscrições para os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial que atendam aos requisitos do Edital SEC nº 001/2017 para participar da seleção do Projeto Estadual de Auxílio Permanência (Programa Mais Futuro), como “parte das ações voltadas para o Auxílio Permanência dos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia”. (BAHIA, 2017, sem paginação).

Diante do recorte temporal selecionado esta investigação tem como objeto de estudo: **narrativas de experiências sobre permanência de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC**. Assim, apresento os questionamentos que direcionam esta pesquisa, quais sejam: Quais narrativas sobre permanência foram elaboradas por estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC? Como essas narrativas se relacionam com as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017?

A partir dessas indagações, traço o seguinte objetivo geral: Conhecer as narrativas sobre permanência de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC, considerando as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017.

Para tanto, apresento como objetivos específicos:

- Discutir a estadualização da FESPI e criação da UESC relacionando com as reivindicações de permanência dos estudantes na década de 1980;
- Debater os conceitos que envolvem as Políticas de Ações Afirmativas nas Instituições de Ensino Superior, destacando as propostas de Movimentos Negros nos contextos

⁷ “O Enem não foi criado inicialmente com o propósito de acesso, sua intenção era avaliar anualmente o aprendizado dos estudantes do ensino médio, visando subsidiar o MEC na elaboração de políticas de melhoria do ensino básico, principalmente promovendo alterações curriculares. Ao longo do tempo, no entanto, o exame foi sofrendo alterações em suas aplicações, de modo que se tornou, também, uma forma de acesso ao ensino superior” Cf. SANTOS, Janete dos. **Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Janete dos Santos**. – Salvador, BA, 2013.

nacional e regional;

- Analisar as estratégias institucionais do Programa de Permanência da UESC e do Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017;
- Analisar as narrativas sobre permanência dos estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto -Médio prestígio da UESC.

Para atender esses objetivos escolhi tornar visível a dimensão racial presente nas experiências de vida e formação dos participantes da pesquisa, envolvendo fatores cotidianos, silenciosos, subjetivos e materiais fundamentais para conhecer as singularidades de formação quase sempre inéditas. Me interessa conhecer as sutilezas dos porquês, pouco observáveis da permanência de estudantes negros que acessam e concluem cursos de graduação na UESC. Nesse sentido, desenvolvo como argumento tese que as experiências de estudantes negros cotistas envolvem Heranças de Resistência Negras, transmitidas por suas famílias, sem as quais o acesso e a permanência nas instituições de ensino não seriam possíveis. Portanto, decorrem de investimentos educacionais, priorizando potencialidades, convivências sociais, criatividade, solidariedades e posturas éticas, ou seja, um conjunto de elementos que balizam a organização de Táticas Negras de Permanência Simbólica no ensino superior, processos espontâneos construídos no cotidiano do ambiente acadêmico, iniciado pela identificação dos limites das estratégias institucionais para atender variadas demandas que emergem ao longo dos cursos de graduação. Esse tipo de herança, tem a ver com a produção de presenças negras, pois, confronta as ausências intencionais produzidas pelos mecanismos do racismo estrutural, também, manifestado no âmbito das instituições.

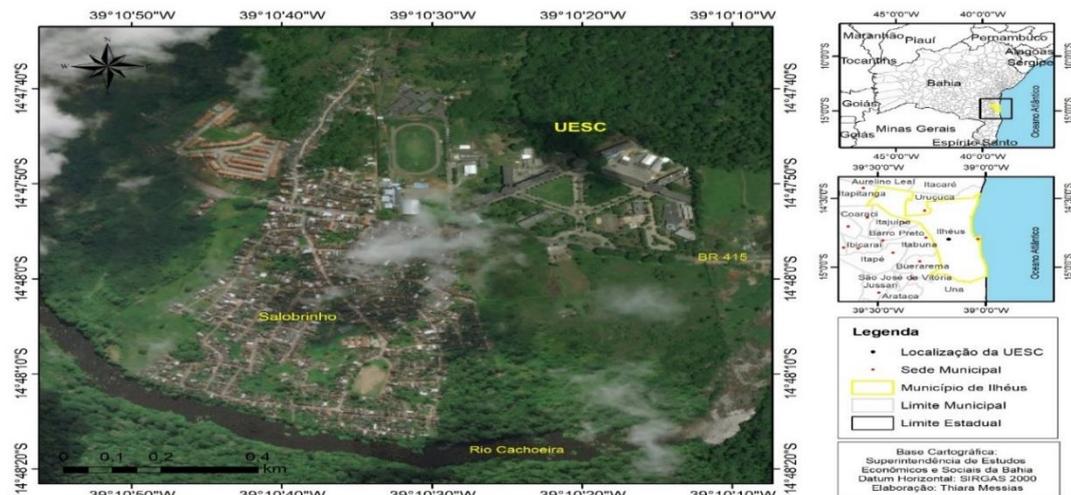
Assim, buscam subverter a lógica do racismo institucional que se manifesta com menos evidência e mais sutileza na produção de ausências negras, inclusive nos procedimentos, normas e regras que fundamentam a formulação de políticas públicas. Desse modo, suprime a dimensão racial repercutindo, inclusive, nos programas de permanência institucionais da universidade e no Projeto Estadual de Auxílio Permanência desconsiderando que o acesso desses estudantes ocorre por meio de Ações Afirmativas, observando critérios raciais e sociais. Desse modo, essas Táticas Negras de Permanência Simbólica buscam a partir dessas heranças enfrentar e provocar fissuras no processo de exclusão racial sustentada numa estrutura social, que tem o racismo como um de seus principais elementos para manter privilégios e hierarquias de alguns grupos nos espaços de prestígio e poder. Portanto, essas táticas estão para o reconhecimento da diferença do mesmo modo, que as estratégias institucionais estão para a redistribuição material, não se trata de priorizar uma em detrimento de outra, mas, considerar

ambas na formulação de políticas públicas de permanência, sobretudo, no ensino superior no Estado da Bahia.

1.2 CAMPO EMPÍRICO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo empírico teve como lócus a UESC, situada entre os dois principais polos urbanos do Sul da Bahia, precisamente no km 16 da Rodovia Ilhéus/Itabuna, BR 415, município de Ilhéus. Já a área geoducacional compreende o Litoral Sul da Bahia, abrangendo as seguintes sub-regiões: Baixo-Sul com 11 municípios; Sul com 42 municípios e Extremo-Sul com 22 municípios. Ilhéus e Itabuna são os principais polos urbanos, tendo “ao Centro; Gandu e Valença, ao Norte; e Eunápolis, Itamaraju e Teixeira de Freitas, ao Sul. Ao todo, são 74 municípios, numa área de 55.838 km², correspondendo a 9% da área geográfica do Estado da Bahia e a cerca de 16% de sua população” (UESC, 2011, p.10). Localizada numa região marcada por uma extensa área de Mata Atlântica, caracterizada por grande biodiversidade, formando um patrimônio de importância relevante (UESC, 2011). Conforme Imagem 1:

Imagem 1: Mapa de localização da UESC



Fonte: Elaborado por Thiara Messias através do Sistema de Informação Geográfica (SIG)

A escolha da UESC como lócus desta pesquisa tem relação com as minhas experiências durante o curso de graduação nesta instituição, visto que, a participação como bolsista do PRODAPE foi determinante para a decisão de pesquisar Políticas de Ações Afirmativas, com ênfase no acesso e permanência de estudantes negros. Além disso, em 2008, foi realizado o primeiro processo seletivo por reserva de vagas considerando a autodeclaração racial e a origem escolar pública. Sendo ofertados⁸ 33 cursos de graduação presencial, sendo 22 bacharelados, e

⁸ Oferece também cursos de graduação na modalidade Ensino a Distância (EaD), mas, o universo desta pesquisa se limita aos cursos de graduação presenciais.

11 licenciaturas, dentre os quais 19 em turno diurno (UESC, 2015). Portanto, se faz necessário desenvolver estudos para conhecer a permanência nesta instituição. No quadro 1 abaixo sintetizo os cursos de graduação presencial, dentre os quais escolhi a amostra para a pesquisa.

Quadro 1 -Relação dos cursos de graduação presencial

ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS	TURNO	
1. Ciência da Computação	Diurno	Bacharelado
2. Ciências Biológicas	Diurno e Noturno	Bacharelado
3. Ciências Biológicas	Diurno e Noturno	Licenciatura
4. Engenharia Civil	Integral	Bacharelado
5. Engenharia de Produção e Sistemas	Integral	Bacharelado
6. Engenharia Elétrica	Integral	Bacharelado
7. Engenharia Mecânica	Integral	Bacharelado
8. Engenharia Química	Integral	Bacharelado
9. Física	Integral	Bacharelado
10. Física	Noturno	Licenciatura
11. Matemática	Integral	Bacharelado
12. Matemática	Noturno	Licenciatura
13. Química	Integral	Bacharelado
14. Química	Integral	Licenciatura
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS		
15. Administração	Matutino e Noturno	Bacharelado
16. Ciências Contábeis	Noturno	Bacharelado
17. Ciências Econômicas	Matutino e Noturno	Bacharelado
18. Ciências Sociais	Noturno	Licenciatura
19. Direito	Matutino e Noturno	Bacharelado
20. Geografia	Integral	Bacharelado
21. Geografia	Noturno	Licenciatura
22. História	Matutino e Noturno	Licenciatura
23. Filosofia	Vespertino e Noturno	Licenciatura
24. Pedagogia– Licenciatura	Matutino e Noturno	Licenciatura
ÁREA DE LETRAS E ARTES		
25. Letras	Matutino e Noturno	Licenciatura
26. Comunicação Social	Vespertino	Bacharelado
27. Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA)	Vespertino	Bacharelado
ÁREA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE		
28. Biomedicina	Integral	Bacharelado
29. Educação Física	Diurno	Licenciatura
30. Enfermagem	Diurno	Bacharelado
31. Medicina	Integral	Bacharelado
ÁREA DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS		
32. Agronomia	Integral	Bacharelado
33. Medicina Veterinária	Diurno	Bacharelado

Fonte: Dados da pesquisa a partir dos Relatórios Anuais da UESC,2017

A oferta dos cursos de graduação está relacionada as demandas que o Planejamento estratégico e agentes locais e regionais identificam, considerando a área geoe educacional de atendimento da UESC. (UESC, 2015). Demandas estas, crescentes que exigem ampliação do acesso e da permanência, provê-los seria também “[...] ampliar o repertório de cultura, pois

devem ser trazidas ao ambiente da universidade, [...] as manifestações culturais que não tiveram origem no seio ideológico dominante” (SALLES, 2020, p.79).

1.3.1 Amostra dos cursos, perfil dos participantes e entrevistas narrativas

Considero, que pesquisar exige alguns movimentos no sentido de conhecer os tantos compartimentos do fenômeno estudado e nesta pesquisa interessa aqueles fundamentais para a compreensão das dimensões da permanência na universidade. Sublinho que não é tarefa fácil localizar estudantes ingressantes pela reserva de vagas, porque, estão assim distribuídos: de Escola Pública e autodeclarados negros; Escola Pública, sem autodeclaração racial, Índios e Quilombolas. Assim, a identificação só pode acontecer via autodeclaração, caso contrário, seriam hipóteses difíceis de serem confirmadas, uma vez que, um estudante negro, sobretudo, num curso de Alto prestígio pode ser visto como cotista, ainda que não o seja. Enquanto, o estudante identificado como branco com a mesma origem social e escolar, não seria visto como ingressante por “cotas”, mesmo que essa tenha sido a sua forma de acesso. Este fenômeno não se limita a esta universidade e se mantém inalterado, inclusive um estudo desenvolvido por Santos (2009, p.71) sobre a permanência de estudantes negros na Universidade Federal da Bahia constata a mesma situação: “[...] o estudante pobre, mas que ‘não é de cor’ só será identificado como cotista se revelar essa condição. Mas no caso do estudante negro (notadamente em cursos de maior prestígio social), este será automaticamente identificado como cotista, mesmo que não o seja”.

Em que pese esta dificuldade primeira, para iniciar esta pesquisa tracei critérios básicos que foram o ponto de partida para definir a amostra dos cursos de graduação e dos participantes que seriam entrevistados, considerando os cursos de graduação numa escala de prestígio social⁹ distribuídos segundo Queiroz (2001) numa escala, em cinco níveis, quais sejam: (1) Alto prestígio, (2) Médio-alto prestígio, (3) Médio prestígio, (4) Médio-baixo prestígio e (5) Baixo prestígio. Queiroz identifica a hierarquização dos cursos a partir das experiências com a

⁹ A escala de Delcele Queiroz agrupa os cursos da seguinte maneira: **Alto prestígio** (Medicina, Direito, Odontologia, Administração, Ciências da Computação, Engenharia Elétrica, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Química), **Médio-Alto prestígio** (Ciências Econômicas, Jornalismo, Medicina Veterinária, Engenharia Sanitária e Ambiental, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Contábeis, Nutrição, Química Industrial, Engenharia de Minas), **Médio prestígio** (Secretariado, Farmácia, Agronomia, Química-Lic. e Bac.298, Educação Física-Lic., Desenho Industrial, Ciências Sociais-Lic. e Bac., Artes Plásticas, Letras, Matemática-Lic. e Bac.), **Médio-Baixo prestígio** (Filosofia-Lic. e Bac., Ciências Biológicas-Lic. e Bac., Música, Geologia, Física-Lic. e Bac., Geofísica, Composição e Regência, Estatística-Bac., Artes Cênicas, Dança, História-Lic. e Bac.), **Baixo prestígio** (Desenho e Plástica, Instrumento, Biblioteconomia, Canto, Lic. em Ciências do 1º Grau, Geografia, Museologia, Arquivologia).

realização profissional alcançada por meio de determinados cursos no mercado de trabalho. Vale salientar, que apesar da distância temporal entre os estudos de Queiroz (2001) e esta pesquisa, pode-se dizer sem equívocos interpretativos, que este prestígio continua sem alterações significativas, ou seja, alguns cursos ainda são socialmente mais prestigiados. Então, a partir dessa classificação organizo os cursos de graduação oferecidos pela UESC conforme quadro 2:

Quadro 2 – Cursos de graduação da UESC classificados a partir da escala hierárquica de Queiroz (2001)

Alto-Prestígio	Médio-Alto	Médio	Médio-baixo	Baixo
Medicina	Enfermagem	Educação Física-	Filosofia	Geografia
Direito	Ciências Contábeis	Ciências Sociais	Ciências Biológicas	
Administração	Ciências Econômicas	Matemática	Física	
Ciências da Computação	Medicina Veterinária	Letras - Licenciatura	História	
Engenharia Química	Pedagogia	Química		
Engenharia de Produção e Sistemas	Comunicação Social	Agronomia		
Engenharia Civil	LEA			
Engenharia Elétrica	Biomedicina			
Engenharia Mecânica				

Fonte: Dados da pesquisa extraído do Relatório Anual de atividades (UESC,2017).

Esta classificação permite distinguir o prestígio social conferido aos cursos e apontar aqueles altamente concorridos, porque, são os priorizados pelos candidatos do processo universal, com origem social privilegiada afastando aqueles oriundos de escola pública que “[...] tendem a se agrupar nos cursos de licenciatura e de oferta noturna” (UESC, 2017, p.25). Desse modo, se manifesta uma das formas “mais oculta de desigualdade” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.16) quando os estudantes não se distribuíam de forma homogênea e aqueles com origem empobrecida seriam atingidos por uma “restrição de escolha” se concentrando nos cursos de baixo prestígio.

Quando analisei o último processo seletivo da UESC, exclusivamente, por meio do vestibular em 2011, os maiores índices de concorrência foram identificados em cursos de Alto prestígio, como Medicina e Engenharia Civil. Em contrapartida, em 2012, com a adoção do SISU, aconteceram mudanças na estrutura da demanda pelas vagas, com o aumento da procura por cursos de Alto prestígio pelos estudantes cotistas (UESC, 2017).

Neste contexto, estabeleci os seguintes critérios para selecionar os participantes das entrevistas narrativas:

- a) Autodeclarar-se negro;
- b) Ser ingressante por reserva de vagas (cotista);
- c) Ser estudante concluinte em 2017 de cursos de graduação de Alto e Médio-Alto prestígio da UESC;
- d) Aceitar participar da pesquisa;
- e) Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O critério de “ser estudante dos cursos de graduação de Alto e Médio-Alto prestígio” se justifica na medida em que após a adoção do SISU houve um aumento significativo na demanda por acesso de estudantes negros de escola pública nesta universidade nos cursos considerados de Alto e Médio-Alto prestígio. Do mesmo modo, também considero que são cursos socialmente elitizados e ofertados, majoritariamente, em tempo integral, além de necessitarem de recursos materiais de alto custo, livros, *softwares*, cursos extracurriculares etc., não disponibilizados em sua maioria, pela universidade, indicando a possibilidade de maiores barreiras na permanência no ensino superior. Esses cursos possuem alta concorrência nos processos seletivos significando mais um obstáculo no acesso dos estudantes negros. A opção por estudantes negros cotistas concluintes em 2017 se deu por estarem na fase de conclusão, conseqüentemente, vivenciaram diversas experiências de permanência em várias fases ao longo do curso de graduação concentradas no período de recorte desta pesquisa.

Ao considerar esses critérios, seleciono a amostra de um estudante dos seguintes cursos, a saber: **Medicina, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Sistemas e Administração**. Esses cursos foram selecionados devido a facilidade da pesquisadora em encontrar sujeitos que se mostraram disponíveis em participar da pesquisa, adotando uma abordagem de amostra não-probabilística por conveniência¹⁰. A opção de um estudante por curso se fundamenta na ideia de que “a pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.45).

¹⁰ Neste tipo de amostra o pesquisador seleciona os participantes mais acessíveis Cf.: Gil, Antônio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2002.

1.3.1.2 Entrevistas Narrativas: um exercício de compreensão das experiências

Utilizar a entrevista como instrumento de recolha das narrativas dos participantes desta pesquisa, significa priorizar a espontaneidade da linguagem para narrar os acontecimentos. Dessa maneira, cabe ao entrevistador buscar evitar imposições na forma de linguagem do entrevistado, visto que, esta não supõe neutralidade. Trata-se de possibilitar compreender e interpretar as conjunturas nas quais as experiências com o objeto pesquisado acontecem. (BERTAUX, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2014). A seleção dos instrumentos de recolha dos “textos de campo visa representar aspectos da experiência” (CLANDININ: CONNELLY, 2015, p.133). Nessa perspectiva, as histórias vividas e narradas dão forma à natureza aos tipos de textos de campo que podem ser compostos, de tal modo, que um dos métodos utilizados em pesquisas narrativas é a entrevista, que se transforma em escritos, a partir da escuta, transcrições e interpretações.

A entrevista narrativa se caracteriza por perguntas abertas, dispensando o esquema pergunta-resposta para provocar os entrevistados a elaborar as narrativas com desdobramentos de pensamentos e opiniões, que tendem a ser ocultadas em questões fechadas. Sublinho a maneira como as pessoas pensam e narram sobre aquilo que foi importante nas experiências de si com os outros. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000). Assim, recorrer a narrativas para compreender experiências quer dizer para Connelly e Clandinin (2015): que os seres humanos individual e socialmente vivem acontecimentos passíveis de serem narrados, por isso, em certa medida, são contadores de histórias. Estudar narrativas, portanto, significa conhecer a forma que os seres humanos experimentam o mundo, podendo revelar as relações entre as histórias individuais e coletivas vivenciadas socialmente, assim no ato de narrar se encontra implícitas as instabilidades e incertezas tornando-as experiências refletidas.

Nessa perspectiva, o objetivo principal ao recolher as narrativas por meio das entrevistas foi compreender as táticas de permanência dos estudantes negros cotistas na UESC. Para tanto, coube a esta pesquisadora o desafio da escuta, o movimento inicial de compreensão e interpretação da história de formação do entrevistado, fundamental para traçar o perfil e identificar singularidades, semelhanças e distanciamentos entre as experiências de modo que revelem os variados modos de permanecer.

Em 2017, fiz os contatos iniciais com os participantes, para apresentar a proposta da pesquisa, estabelecer diálogos e marcar os encontros para as entrevistas e apresentar o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse sentido, para Benjamin (2008) o narrador/entrevistado narra a sua história, como mais adequado lhe convier, inclusive,

explicando possíveis questões levantadas pelo entrevistador. Assim, a narrativa pode ser considerada como uma forma artesanal de comunicação, sem preocupar-se em transmitir o ‘puro em si’ da experiência narrada como nos relatórios informativos, metaforicamente, mergulha o acontecimento na vida do narrador, para em seguida retirá-lo. Desse modo, a narrativa possui a marca do narrador, porque, rememorar supõe buscar o passado como alternativa para interrogar as relações sociais e sensibilidades do presente, quer dizer, uma procura atenta referente a construção de caminhos futuros.

Inicialmente, escolhi cinco participantes de pesquisa, entretanto, no decorrer da realização das entrevistas o estudante do curso de Medicina apresentou dificuldades de se encontrar presencialmente com a pesquisadora, foram oferecidas outras oportunidades de diálogos, inclusive por meios virtuais de acordo com a sua conveniência, mas, não obtive retorno. Diante disso, foram consideradas quatro entrevistas narrativas individuais, com anonimato garantido realizadas em 2018, com cerca de 40 minutos de duração cada com estudantes dos seguintes cursos: **Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Sistemas e Administração.**

1.3.1.3 Perfil dos participantes

Os participantes foram quatro estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-Alto prestígio da UESC, sendo um representante dos cursos que aparecem com alta concorrência, a saber: Engenharia Civil, Enfermagem, Administração, Engenharia de Produção e Sistemas. A partir das entrevistas, organizei os perfis da seguinte forma:

- a) estudante trabalhou a noite em função distinta de sua formação;
- b) recebeu auxílio permanência e complementou com outros;
- c) recebeu auxílio permanência e fez estágio remunerado na sua área de formação;
- d) recebeu auxílio permanência por um semestre e fez estágio remunerado; trabalhou em função distinta a sua formação, em outros permaneceu com recursos próprios; trabalhou como autônoma e de familiares, foi selecionada para o estágio do Programa Estadual Mais Futuro.

Estudante de Engenharia Civil

a) estudante trabalhou a noite em função distinta de sua formação:

Esta participante trabalhou no turno noturno durante a graduação em tempo integral. Autodeclarada negra, oriunda de escola pública, mora com a família num bairro periférico em Itabuna-Bahia, foi aprovada no processo seletivo da UESC aos 19 anos de idade, depois de se submeter a três processos seletivos pela reserva de vagas para negros no curso de Engenharia Civil, turno integral com aulas manhã, tarde e em alguns semestres também a noite. A segunda da família nuclear a ingressar na universidade, precisava trabalhar para manter os estudos e colaborar com o sustento da sua família, composta pela mãe e duas irmãs, já que seu pai e grande incentivador faleceu, precocemente, no segundo ano de sua graduação.

Enfermagem

b) recebeu auxílio permanência e complementou com outros:

Esta recebeu auxílio permanência durante quatro semestres e complementou com recursos familiares, autodeclarada negra, mora com a mãe e irmãos num município há mais de 100km da UESC. Foi a primeira da família a ser aprovada no primeiro processo seletivo e precisou de apoio em casas de parentes que residem mais próximo a universidade. Seus irmãos trabalham para ajudá-la com as despesas do curso, a estudante afirma que sem o apoio de todos não teria sido possível concluir a graduação, porque, foi muito dispendioso.

Administração

c) recebeu auxílio permanência e fez estágio remunerado na sua área de formação:

Este recebeu auxílio permanência e fez estágio remunerado na sua área de formação numa empresa privada, autodeclarado negro, possui quatro irmãos, todos ingressaram na universidade, ele foi aprovado no primeiro processo seletivo que participou e seus irmãos foram/são suas referências, sobretudo nos estudos. Planeja continuar estudando para nas suas palavras “realizar muitos sonhos”.

Engenharia de Produção e Sistemas

d) recebeu auxílio permanência por um semestre e fez estágio remunerado;

Para concluir a graduação: recebeu auxílio permanência por um semestre, trabalhou em função distinta a sua formação; permaneceu com recursos próprios e de familiares, foi selecionada para o estágio remunerado do Programa Estadual Mais Futuro. Autodeclarada negra, foi aprovada no segundo processo seletivo, se não tivesse o apoio da família não teria, segundo sua própria narrativa: “formado com alguma dignidade”.

1.4 “TEXTOS DE CAMPO”: FONTES DOCUMENTAIS

Utilizei também como fontes documentos disponíveis no Centro de Documentação e Memória Regional (CEDOC) relacionados a estadualização, e no *site* da universidade Relatórios Anuais de Atividades (2003-2018) entre outros para a pesquisa de campo, conforme quadro 3:

Quadro 3 – Relação de documentos analisados na pesquisa

1980	Reportagens sobre a estadualização publicadas nos jornais na década de 1980: Tribuna do Cacau; Diário de Ilhéus; Diário de Itabuna
1982	Ofício encaminhado ao gov. Antônio Carlos Magalhães pela Associação dos professores universitários de Ilhéus e Itabuna (APRUNI) e Diretório Central dos Estudantes da FESPI In: Anexo Universidade Estadual de Santa Cruz. 2004-2011 Relatório UESC / Universidade Estadual de Santa Cruz. – Ilhéus: Editus, 2012
1980-1988	Atas de reuniões do Conselho diretor da Fundação Santa Cruz sobre o processo de estadualização da FESPI e Atas do DCE
1994	Carta consulta para reconhecimento da UESC, 1994
2006	Regimento Geral da UESC publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia n 19.110, de 26 de abril de 2006
2006	Ata da primeira reunião pró-cotas com representantes de Movimentos Negros (19/07/2006)
2006	Resolução CONSEPE n. 64 de 21 de dezembro de 2006 institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC
2008	Edital do processo seletivo 2008, primeira seleção incluindo a reserva de vagas
1996-2018	Relatórios Anuais das atividades (1996 a 2018)
2007-2018	Plano de Desenvolvimento Institucional (2007 a 2018)
2008-2017	Editais de seleção de estudantes para a permanência estudantil (2008 a 2016)
2015	Lei n .13.458/15 Institui o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia
2008-2017	Relatório da comissão de acompanhamento e avaliação da reserva de vagas da UESC no período entre 2008-2016
2019	Anuário Estatístico UESC 2018 – Base 2018
2017	Edital SEC/BA n.001/2017 de abertura das inscrições do auxílio permanência (Programa Mais Futuro) – ano letivo de 2017.

Fonte: Organizada pela pesquisadora (2018)

Desde o primeiro capítulo os “textos de campo” escolhidos são relevantes para a pesquisa, porque compõem as narrativas sobre a estadualização da FESPI e a formação da UESC, com destaque para três acontecimentos: o primeiro, na década de 1980, marcado pela movimentação de professores, estudantes e funcionários técnicos com apoio da sociedade civil para reivindicar a criação de uma universidade pública para a região; o segundo, iniciado no começo dos anos 2000, caracterizado pelas lutas de Movimentos Negros que denunciam e buscam reconhecimento da desigualdade racial no ensino superior, por consequência, implantação de Ações Afirmativas para o acesso aos cursos de graduação com critérios raciais e sociais; o terceiro iniciado em 2012 com a adoção do SISU até 2017 com a implantação do Programa Mais Futuro para promover a permanência daqueles estudantes de graduação com “vulnerabilidade socioeconômica “comprovada.

Para compreender e interpretar os “textos de campo” recolhidos na pesquisa empírica optei por aproximações com pressupostos hermenêuticos que fornecem elementos para interpretar uma realidade próxima, já que cursei a formação inicial na UESC, ao tempo em que, atuava como professora-voluntária e coordenadora no Pré-universitário para Afrodescendentes (PREAFRO) visando o acesso de estudantes negros a universidade. Naquela ocasião, os debates sobre a desigualdade racial no ensino superior movimentavam o ambiente universitário. Dessas experiências singulares procuro estranhar o conhecido para evitar um comportamento semelhante a “[...] todo aquele que, como filho do seu tempo, está dominado acriticamente pelos conceitos prévios e pelos preconceitos do seu próprio tempo” (GADAMER, 1999, p. 577).

Dessa maneira, proponho um afastamento para compreender uma situação próxima, uma vez que, a permanência estudantil supõe uma constante luta política, neste caso da maioria dos estudantes negros/as que ingressam nas Instituições de Ensino Superior. Este é um exercício ético, que exige um movimento de abertura para compreender as experiências temporais, construídas em contextos e sentidos distintos. Esta é uma postura necessária para o movimento interpretativo, observando todas as fases da análise, iniciadas pela sistematização das fontes documentais, da escuta das narrativas, posterior transcrição e leituras interpretativas-compreensivas.

Nessa perspectiva, interpretar, supõe certas expectativas e uma compreensão prévia do contexto por parte do intérprete. Seria o que Gadamer (2002) denominou “estruturas prévias da compreensão” (SCHMIDT, 2014, p.146) imprescindíveis ao início do círculo compreensivo. De maneira que se encontra inserido nas condições históricas consideradas basilares para qualquer compreensão, sendo que esta, “[...] jamais é um comportamento subjetivo frente a um

objeto dado” (GADAMER, 2002, p.19). Assim, o significado do texto emerge do diálogo com o intérprete, isto é, compreender/interpretar.

A partir dessas aproximações com a hermenêutica, tendo em vista os “textos de campo” (CLANDININ; CONNELLY, 2015) utilizados nesta pesquisa, busco a análise interpretativa-compreensiva à semelhança do proposto por Souza (2014) para apreender a partir das singularidades, regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas das histórias e experiências individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

De acordo com Souza (2014) a construção de critérios de análise é possível através dos processos das leituras cruzada, analítica e compreensiva-interpretativa. Para tanto, se faz necessário retornar as narrativas numa espécie de movimento dialético de leituras em busca de pistas interpretativas ainda não reveladas ou escondidas naquilo que parece conhecido e óbvio. De tal modo, para a análise das narrativas escolhi adicionar o cruzamento das leituras: cruzada, analítica e compreensiva-interpretativa, que revelam “[...] particularidades individuais do corpus e da seleção de lembranças e experiências significativas dos sujeitos em suas trajetórias de vida, nos remetendo à ideia de que o agrupamento das unidades de análise temática vai se constituindo mediante ao sistema de referência de cada sujeito quando narra sua própria história” (SOUZA, 2014, p. 46).

O fato do agrupamento das unidades de análise, se constituir durante o processo narrativo, indica movimentos múltiplos e articulados com o todo contido nas partes, sem o qual a compreensão das partes singulares e significativas das experiências contidas no todo estaria aprisionada em limites insuperáveis, que tornariam a análise restrita a obviedades superficiais e particularismos falaciosos. Em concordância com Santos (2002), consiste em dilatar essas experiências e mostrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade e as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela, ou seja, tem o estatuto de partes e de totalidade.

1.5 EIXOS ESTRUTURANTES: TÁTICAS E ESTRATÉGIAS

Esta análise interpretativa foi composta de fases, a saber: a primeira, a seleção inicial e leituras minuciosas dos documentos que serviram de base para as narrativas sobre a formação da UESC; transcrição e leitura do documentário “A Contrapartida” com narrativas sobre a estadualização da FESPI; a segunda trata da transcrição e leituras sistematizadas das entrevistas narrativas de estudantes negros cotistas sobre permanência concedidas a pesquisadora. Trata-se de iniciar a interpretação e a investigação ao mesmo tempo, preferencialmente, no começo

do processo de pesquisa, afinal as escolhas dos “textos de campo” não são neutras e proponho um exercício dialético com a dimensão teórico-conceitual, entre os quais se estabelece diálogos, de modo a evitar distanciamentos inconciliáveis.

Para fins de análise interpreto a partir de Almeida (2018, p.15) que “o Racismo é sempre estrutural, ou seja, é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”. Isto posto, ele considera que o Racismo Institucional se constitui como um elemento estruturante, porque, ações e comportamentos dos sujeitos são inseridos em um conjunto de significados estabelecidos a priori pela estrutura social (ALMEIDA, 2018). Assim, o racismo estrutura as políticas de permanência, produzindo as ausências dos sujeitos negros, por sua vez, moldam estratégias institucionais distantes da perspectiva das ações afirmativas voltadas para a promoção do acesso desse grupo e redução das desigualdades raciais no ensino superior.

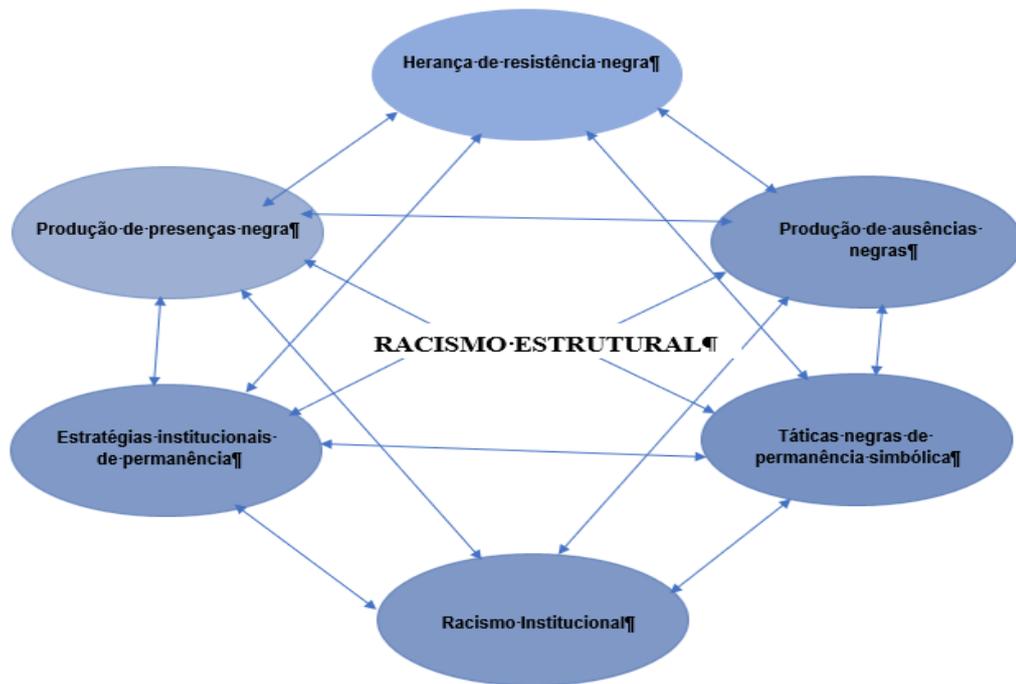
Portanto, os sujeitos negros empreendem resistências em respostas àqueles - sujeitos ou instituições - que negam a existência do racismo e questionam por que e a que os negros precisam resistir. Ora, a resistência é uma reação individual e coletiva ao racismo estrutural, porque, sempre estruturante “[...] fornece o sentido, a lógica, e a tecnologia para as formas de desigualdade que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2018, p.16) e as instituições não estão apartadas dessa dinâmica. Então, Táticas negras são heranças de resistência às manifestações do racismo, dentre as quais a produção intencional de ausências desse grupo racial aos mais variados espaços sociais de prestígio – na política, na economia, na administração pública, no judiciário etc. com o objetivo de desnaturalizar esta lógica e produzir presenças negras. Em outras palavras, essas heranças ocupam centralidade na História dos Negros no Brasil, marcada por diversas formas de resistência¹¹ a depender da ocasião, do contexto e das necessidades. Neste texto considero que repercutem nas experiências cotidianas, envolvendo distintas lutas individuais e coletivas, sendo que pode ser um processo construído no cotidiano no ambiente acadêmico.

No que diz respeito a esta pesquisa, defendo que o racismo estrutura as políticas de permanência, que por sua vez, moldam as estratégias institucionais, produzindo as ausências dos sujeitos negros, desconsiderando que as ações afirmativas são voltadas para este grupo, ou seja, uma dinâmica sutil e socialmente aceita como natural. Ao passo que os sujeitos negros no

¹¹ “Entre as várias expressões de resistência, a formação dos quilombos foi uma das mais importantes. Apesar de estarem situados em “lugares protegidos”, as comunidades quilombolas, na maioria das vezes se encontravam nas proximidades dos engenhos, fazendas, vilas e cidades, na fronteira da escravidão, onde era possível manter laços e criar uma rede de apoio e interesses” Cf. AMIM, Valéria; REIS, Lismar Lucas Santos dos. **Resistência Negra na Bahia do Século XIX nos Escritos de João José Reis**. Litterata | Ilhéus | vol. 9/2 | jul.dez. 2019 | ISSN eletrônico 2526-4850

interior das instituições subvertem a lógica e produzem presenças, num movimento de resistência contínuo, persistente, interativo, as vezes coletivo e público, outras restritas ao próprio sujeito, de qualquer modo, reagem as condições desiguais criadas e mantidas pelo racismo estrutural, num processo constante e permanente, como representado na figura 1:

Figura 1- Esquema interpretativo da estrutura



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Dessa forma, segundo Theodoro, *et al.* (2008) o racismo institucional opera no âmbito das instituições, encoberto por meio de procedimentos corriqueiros e amparados pelo Direito. Trata-se das formas de funcionamento das instituições, seguindo os artifícios burocráticos e apoiados em valores socialmente legitimados, este tipo de racismo colabora para a naturalização e reprodução da hierarquia racial (GUIMARÃES, 2005). De tal modo, influencia as instituições e organizações ao promover operações diferenciadas de serviços, oportunidades e benefícios aos variados grupos raciais.

Considerando as dimensões estruturantes do Racismo apresento os dois eixos analíticos desta pesquisa que se interrelacionam no processo interpretativo das narrativas: Táticas Negras de Permanência Simbólica, a partir da proposta de Santos (2009) ao mencionar o significado da presença de estudantes negros em cursos, historicamente, constituídos por brancos e as tensões ocasionalmente provocadas por esta presença; **estratégias institucionais de permanência material**, relacionadas às condições objetivas para a conclusão dos cursos de

graduação, que exigem recursos materiais para despesas com alimentação, transporte, livros e outros materiais necessários para os estudos. Nesse sentido, as táticas estão para o reconhecimento da diferença, do mesmo modo, que as estratégias institucionais estão para a redistribuição material, não se trata de priorizar uma em detrimento de outra, mas, considerar ambas na formulação de políticas públicas de permanência.

Dessa maneira, abordo táticas como ações atravessadas por relações de poder que, conforme descrito por Certeau (2014), são produzidas num cotidiano entre os fortes que ocupam espaços de poder e os fracos de bens materiais, culturais, de regras e imposições institucionais, mas sem aceitá-las com passividade, podendo ser modificadas pelas táticas daqueles que experenciam o cotidiano. Certeau (2014) discorda da difundida ideia de que as pessoas comuns são guiadas pelas regras estabelecidas, como meros espectadores passivos, ao contrário, são agentes ativos nos minúsculos espaços sociais nos quais as táticas, muitas vezes, calculadas de forma silenciosa e sutil jogam com o estabelecido pelas estratégias do sistema dominante. Assim, “[...] o espaço de tática é sempre o espaço do outro [...]. Deve manipular constantemente o seu ambiente a fim de criar oportunidades para a mudança social” (CERTEAU, 2014, p. 60). Assim, abordo os estudantes participantes desta pesquisa como: ativos, não apenas, receptores passivos dos produtos/bens, porque, utilizam de formas diferentes os bens produzidos para dada finalidade, se reinventando para criar modos de permanência. Portanto, acrescentaram a essas táticas a dimensão da resistência negra transmitida por herança para produzir suas presenças em espaços ainda excludentes.

A partir dessa perspectiva, compreendo que os estudantes negros participantes desta pesquisa recorrem a Heranças de Resistência Negras para desenvolver Táticas Negras de Permanência Simbólica que podem ser caracterizadas como um processo espontâneo construído no cotidiano do ambiente acadêmico, iniciado pela identificação dos limites das estratégias institucionais para atender variadas demandas que emergem ao longo dos cursos de graduação. Nessa perspectiva, buscam no sentido estrito minimizar os efeitos do racismo institucional que interferem no cotidiano e em sentido amplo subverter a lógica do racismo estrutural que opera na produção de ausências negras. Por isso, essas táticas podem: recorrer a mecanismos de resistências negras distintos, individuais e ou coletivos a depender da ocasião, do lugar, dos objetivos, podem ser interligadas e ou simultâneas, envolvendo solidariedade como um ato político de resistência negra, enfrentamentos em grupos, diálogos e produção de conhecimentos em pares e recursos simbólicos; incorporar elementos vinculados a produção de presenças negras em espaços de prestígio que podem anteceder o acesso e tenciona o ineditismo do acesso desse grupo racial na universidade. Trata-se de um exercício desafiador, para o

“sujeito da experiência” que interpreto como “território de passagem”, uma superfície sensível e afetada de algum modo pelos acontecimentos exteriores, por isso inscrevem marcas, deixam vestígios e produzem efeitos (LARROSA, 2019).

Nessa perspectiva, para Certeau (2014) estratégias podem ser definida como os cálculos ou a manipulações de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder, quer seja uma empresa, uma cidade, uma instituição científica, se reconhecem nessas “estratégias” um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder. Assim, a relação entre as táticas e as estratégias se baseia nas relações entre os sujeitos portadores de poder e os despossuídos, porém, atuantes, posto que percebem as micro-resistências e deslocam fronteiras de dominação. (CERTEAU,2014). Ao diferenciar as táticas das estratégias não pretendo legitimar as hierarquias presentes nas relações de poder, mas enfatizar que a produção de privilégios determina também quais sujeitos podem acessar e permanecer na universidade, em quais cursos e turnos. Portanto, subverter esta lógica supõe outros recursos para a permanência compostos por dimensões simbólicas, sem, contudo, priorizar umas em detrimento de outras.

Nesta pesquisa, caracterizo estratégias institucionais de permanência como um conjunto de ações desenvolvidas pelas instituições (universidade, estado) com o objetivo de atender a permanência material de estudantes em situação de “vulnerabilidade socioeconômica”, desde que atendam regras formuladas pelos portadores de poder. Isto posto, compreendo que estes tipos de estratégias como mecanismos voltados para a dimensão material da permanência para os oriundos de escola pública, sem a qual permanecer seria inviável.

1.5.1 Unidades de análise

Após as leituras e a compreensão dos eixos estruturantes da pesquisa, percebo que a organização das unidades de análise exige considerar a pesquisa na sua totalidade, desde os momentos iniciais, com os devidos ajustes inerentes ao movimento investigativo, até a finalização do processo analítico. Dessa forma, as análises construídas consideram o diálogo com os eixos estruturantes que orientaram a elaboração das seguintes unidades de análise:

b) Subjetividade racial

A subjetividade pode ser conceituada como aquilo que os sujeitos, neste caso, os negros são, pensam, sentem e vivenciam de modo singular, por consequência repercutem nas suas experiências. Aliás, “[...] o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um

processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais”. (ALMEIDA, 2018, p.49, grifo do autor). Nesse sentido, que a luta deve ser contra esses complexos processos estruturais que mantêm o racismo e afetam as interpretações que os sujeitos têm de si.

c) Solidariedade

Um ato político de resistência, um valor transmitido por seu grupo familiar manifestada no exercício ético, com a intenção de provocar fissuras nas armadilhas neoliberais que apregoa soluções individualistas, como um valor a ser defendido em detrimento da construção de experiências formativas compartilhadas. Trata-se de gestos fundamentais para a permanência material e simbólica, envolvem pais e familiares; amigos, colegas de curso etc.

d) Recursos materiais

Apesar de se tratar de uma instituição de ensino superior pública, recursos materiais referentes a manutenção das despesas com a permanência são imprescindíveis, como: alimentação, sobretudo, para aqueles que estudam em tempo integral; transporte, compras de materiais necessários para os estudos, muitas vezes de custo elevado etc.

e) Recursos simbólicos

Estes recursos estão vinculados com os eixos estruturantes da pesquisa e com as outras unidades de análise, porque, envolve o processo de subjetividades que constituem os sujeitos tornando-os aquilo que são, pensam, sentem e experienciam num contexto marcado pelas “sutilezas” do racismo institucional. Assim, tomam a ética da solidariedade como um valor e uma herança da resistência do seu grupo familiar, sem se afastar da dimensão estrutural do racismo, ou seja, da noção de que “o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar” (ALMEIDA, 2018, p. 34). Logo, combatê-lo deve ser responsabilidade de toda a sociedade e tais recursos podem ser vistos como parte das táticas negras para desnaturalizar a desigualdade racial no ensino superior.

Essa divisão em unidades de análise trata-se de uma demonstração descritiva para fins explicativos, pois, nas narrativas elas não aparecem de forma estanque e rígida, mas interligadas e ou imbricadas, num constante movimento de interação com as “condições sociais” (ALMEIDA, 2018, p.39) criadas pelo racismo,

II A FORMAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SUL DA BAHIA: CRIAÇÃO, CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO

2.1 AS LUTAS POR ESTADUALIZAÇÃO DA FESPI

Neste capítulo traço os processos constitutivos das lutas por estadualização da FESPI, que resultaram na criação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) considerando a perspectiva daqueles estudantes, que iniciaram as manifestações, envolvendo, em certa medida, demandas pela permanência no ensino superior no eixo Ilhéus-Itabuna. Destaco a década de 1980 como marco temporal para movimentos reivindicatórios com propostas de intervenção, por meio de políticas públicas de expansão e consolidação do ensino superior, considerando a correlação de forças nas atuações dos distintos atores políticos desde o movimento estudantil até os governantes do Estado da Bahia.

No Brasil de 2020 optar por apresentar a história da formação de uma universidade pública no Estado da Bahia significa destacar as experiências de sujeitos interessados em construir instituições de ensino superior, que empreenderam esforços para compreender o mundo social como passível de transformação, sobretudo, se estiver localizada numa região com rendimentos, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1970) “[...] indicavam claramente a extensão da pobreza regional¹² na mais densa e rica área produtora de cacau do país” (UESC, 1994, p. 20). Além disso, essa pobreza não foi estratificada por cor, inclusive, os estudos de Piza e Rosemberg (1998) mostram que o referido censo não coletou este quesito, tampouco, explicou as razões para tal, fornecendo pistas da adoção de uma estratégia intencional de ausência de informações que poderia induzir a interpretações desconsiderando “[...] a cor como dado necessário à caracterização da população brasileira” (PIZA e ROSEMBERG, 1998, p.125) produzindo a ideia de não-existência de um dado grupo racial.

Durante a mencionada década, estudos sobre inclusão desse quesito em censos futuros foram realizados por pressão de Movimentos Negros e pesquisadores comprometidos com as desigualdades raciais “[...] presentes em diferentes momentos do ciclo de vida do indivíduo, desde a infância, passando pelo acesso à educação, à infra-estrutura urbana e cristalizando-se

¹² Compreendida, neste caso, regionalização, do ponto de vista político-administrativo e socioeconômico, como descrito na Carta Consulta para Reconhecimento da UESC: “um agrupamento de municípios de forma a se coordenar factivelmente uma racionalização nas ações institucionais. O critério principal é aglutinar os municípios próximos a um pólo urbano, enquanto região administrativa. Isto evitará o desperdício e a pulverização dos escassos recursos públicos”. (UESC, 1994).

no mercado de trabalho e, por conseqüência, [...] as condições de vida como um todo” (HERINGER, 2002, p.57).

Seguindo essa perspectiva as narrativas dominantes apresentam a Região Sul da Bahia como a “Região Cacaueira”, “os Campos sem Fim”, “a Terra dos frutos de ouro” produzindo a imagem de uma “civilização rica” ocultando a extensão da pobreza nos principais municípios. Apresentando pouco interesse nas necessidades decorrentes da desigualdade social das quais reclamava a parte da comunidade sem recursos para custear a formação superior dos seus filhos nas capitais do país. Em vista disso, essas desigualdades também deveriam balizar a formação de uma universidade pública, sintetizado por Calmon¹³ em entrevista concedida ao Jornal Tribuna do Cacau (ILHÉUS,1986)¹⁴: “[...] os estudantes lutam por ensino público e gratuito, para tanto é necessário um apoio oficial para a região – rica, porém pobre, porque a riqueza não está distribuída a todos”.

Cabe questionar, qual seria o perfil dos sujeitos incluídos na categoria sem recursos para formação dos filhos, reconhecidos pelas narrativas dominantes como comprometidos com o acesso dos filhos ao ensino superior? Nos documentos analisados para esta pesquisa, consta o perfil socioeconômico desses sujeitos, enquanto o racial foi suprimido, impossibilitando identificar a desigualdade racial¹⁵ na universidade. Dentre as possíveis interpretações se encontra a decisão de priorizar o debate da desigualdade social, pois, os argumentos da pobreza foram considerados como a principal barreira para aqueles estudantes permanecerem na universidade. Assim, a desigualdade racial foi diluída na noção de “riqueza” e ou “pobreza” como elementos homogêneos e únicos responsáveis pelo acesso e permanência na universidade.

Assim, na década de 1980 quando se intensificaram as mobilizações pela criação da UESC na região do sul da Bahia, “a maior produtora e exportadora de cacau do mundo”¹⁶

¹³ Presidente da Fundação Universidade de Santa Cruz (FUSC) entidade de direito privado, se efetivou através de escritura pública, em 11 de agosto de 1972, (posteriormente passou a ser denominada de Fundação Santa Cruz), tendo na composição do Conselho Superior representantes de instituições ou entidades financeiramente capazes de sua manutenção, como: a) Secretário Geral da CEPLAC, como seu Presidente nato; b) governo do Estado da Bahia; c) Prefeitos da região, que efetivamente contribuíssem com recursos para ampliação e funcionamento da Universidade; d) Presidente do ICB; e) Presidente do CNPC; f) Presidentes de Clubes de Serviços que oferecessem contribuições efetivas; g) Presidentes de Órgãos Sindicais que oferecessem contribuições efetivas; h) Associações Comerciais e Lojas Maçônicas e i) representantes da família Manoel Nabuco, doador de área para construção do *campus*. Cf. MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. **Universidade e região: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC**.2004

¹⁴ CEDOC/UESC Jornal Tribuna do Cacau, 1986

¹⁵ Atualmente (2020) o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira realiza o Censo do ensino Superior e criaram a categoria “não quis declarar” que impede identificar a composição racial no ensino superior, gerando “subnotificação racial” (SENKEVICS,2018).

¹⁶ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Campus da UESC completa 34 anos, 2008. Disponível em:http://www.uesc.br/noticias/index.php?&acao=exibir&cod_noticia=1444&sortby=cod_noticia&sortdir=ASC&begin=0&rows=2 Acesso em:12 abr.2018

(UESC, 2008), sofreu uma crise¹⁷, decorrente de muitos fatores, como: “queda de preços do produto, política cambial e, em especial, uma doença que acometeu os cacauais da região, a vassoura-de-bruxa”.¹⁸ Esses elementos, em conjunto, foram responsáveis pelo declínio na economia concentrada na monocultura do cacau, do ponto de vista social e econômico e ambiental, apresentam-se danosos (ROCHA, 2008), aprofundando as desigualdades que alcançavam, em especial, os trabalhadores rurais, pois, perderam seus postos de trabalho e migraram para a periferia das zonas urbanas de cidades como Itabuna e Ilhéus, agravando as suas condições de vida, tornando-as ainda mais precárias e desiguais. (CHIAPETTI, 2009; ROCHA, 2008).

Nesse contexto, apesar da interiorização do ensino superior se encontrar em processo de crescimento e o Sul da Bahia ocupar lugar de destaque na economia do estado, estando a criação da Universidade do Sul da Bahia, de caráter público desde 1969, inclusa no Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC)¹⁹ do Estado, porque, planejava incorporar as unidades de escolas isoladas²⁰ existentes no eixo Ilhéus-Itabuna definindo “como prioridade a interiorização do Ensino Superior através da localização de núcleos universitários em cidades Centros de Polarização” mapeados sob critérios demográficos, sociais, geofísicos e econômicos” (MIDDLEJ, 2004, p.116). Tal criação não acontece e o estado retira esta proposta em virtude

¹⁷ Até meados da década de 1980, a economia brasileira foi marcada por um quadro recessivo resultante da chamada crise do petróleo que somou elevadas taxas de inflação à tendência de declínio do Produto Interno Bruto (PIB) e em particular dos produtos agrícolas. As políticas engendradas redundaram em insucessos na medida em que aliavam adoção tecnológica moderna no processo produtivo, altamente dependente de insumos importados provenientes do setor industrial e redução de crédito destinado ao financiamento da produção, implicando em relação desfavorável no comportamento dos preços pagos e recebidos pelos cacauicultores. A atividade de produção de cacau, exigia vultuosos investimentos, que vinham sendo altamente subsidiados através da expansão da infraestrutura e crédito nos anos 1970, deparou-se com uma nova proposta de política econômica visando uma diminuição de pressões inflacionárias, a partir de 1980, pela redução gradual nos subsídios implícitos no crédito rural. Desse modo, os produtores encontram-se diante de uma atividade inflexível do ponto de vista tecnológico, com reduzida mobilidade dos fatores produtivos e elevação de custos de insumos e erosão dos preços recebidos pelos efeitos inflacionários, provocando gradativa queda na capacidade produtiva e, por consequência, nos recursos gerados pela atividade. Cf. MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. **Universidade e região: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC**. Tese (Doutorado em Educação) / .273 f.: il. – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

¹⁸ Praga do cacauzeiro, oriunda da Amazônia com uma progressão rápida quando aparece na lavoura. Em meados da década de 1980 se alastrou nos cacauzeiros do sul da Bahia. Disponível em: <http://www.ceplac.gov.br/radar/vassoura-de-bruxa.htm>, Acesso em: 25 dez 2018.

¹⁹ Com Navarro de Britto vieram o Plano de Emergência, o Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC), a Lei Orgânica do Ensino, o Plano Estratégico, o Projeto dos Centros Integrados de Educação, o primeiro Estatuto do Magistério Público do Estado da Bahia (a Lei n.2.521-A, de 23/02/1968), entre vários outros diplomas legais e um testemunho inesquecível: “Na realidade, não havia nenhum “plano” nacional de 1967 a 1970. Mas, 24% do financiamento do PIEC dependia da União, cuja competência legislativa e regulamentar continuava muito extensa. De tal modo que a inércia ou a prodigalidade normativa dos órgãos do MEC (Ministério de Educação e Cultura) opunha frequentemente obstáculos consideráveis a sobrepujar.” (1991, p. 22).

²⁰ Com os antecedentes da educação jesuíta no período colonial, a educação superior surge no Brasil e na Bahia por faculdades isoladas. Cf. Boaventura (2009, p.125).

das disputas entre os poderes político (representado pelo governo do Estado) e econômico (representado pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC)²¹, que tinha o apoio dos produtores de cacau), resultando na hegemonia do segundo, e a conseqüente formatação da Instituição que viria a comandar os rumos do Ensino Superior na região (MIDDLEJ, 2004, p.151).

Assim, por determinação da Lei n.º 5.540/68, que estabelece as “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” em seu Art. 8º: “Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, [...] congregarem-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo-se, [...] federação de escolas” (MIDDLEJ, 2004, p.154). Desse modo, foi criada a FESPI, antecessora da UESC, instituição privada, mantida pela Fundação Santa Cruz (FUSC), por sua vez sustentada por fontes variadas, a saber: cerca de 35% da CEPLAC, instituição financiadora do desenvolvimento local; 37% de taxas e anuidades; 15% de verbas do estado via Instituto de Cacau da Bahia (ICB). Discutir essas fontes mantenedoras permite compreender as estratégias das políticas de governo muitas vezes decididas a distância das necessidades regionais sem considerar as suas singularidades. (UESC,1994)

Santos e Côgo (2017) ao traçar o “Perfil dos Estudantes da FESPI em 1991” apresenta a comunidade universitária composta, sobretudo, por estudantes pobres da região, em sua maioria assalariados (53,88%) que utilizavam a “carona” como único meio de transporte para chegar à universidade. Esse perfil evidenciava a precariedade de recursos materiais e já apontava para a necessidade de políticas para a permanência estudantil, porque à época:

[...] os jovens de melhores condições financeiras iam estudar em Salvador. Aos demais era vedado o ensino superior, principalmente às mulheres que se casavam cedo, contentando-se com o Magistério. A criação da FAFI de Itabuna, em 1960, portanto, foi um grande passo para a formação acadêmica da população, principalmente a de baixa renda, que encontrou, assim, a possibilidade de freqüentar uma escola de nível superior. (ANDRADE, 2007, p.381)

Provavelmente, entre os “de baixa renda”, excluídos do ensino superior, estaria a população negra, que não aparece como tal, em virtude do IBGE, naquele período, não incluir no Censo demográfico os quesitos cor/raça, dissimulando a desigualdade racial. Adverte Paixão (2008) que incorporar esses quesitos significaria ter dados quantitativos para possibilitar aos pesquisadores examinar com profundidade as dimensões da desigualdade social identificando,

²¹ Trata-se de um órgão do Ministério da Agricultura, criado em 27 de fevereiro de 1957 com relevância importância na região em estudos e vem exercendo papel de agente de desenvolvimento regional, propiciando, inclusive, as condições infra-estruturais e financeiras para a criação e manutenção da universidade (MIDDLEJ,2004, p.136)

dentre outros, o seu caráter racial. Seguindo esta lógica, esta incorporação permitiria também não tratar “os pobres” como um grupo homogêneo, sem levar em conta a desigualdade racial.

Isto posto, os problemas de funcionamento do ensino superior na região se iniciam quando as verbas da CEPLAC, principal mantenedora da FESPI, foram afetadas porque “[...] a taxa de retenção foi transformada em imposto sobre exportação de cacau e a receita gerada a partir desta data, passou a ser recolhida diretamente pelo Tesouro Nacional via Ministério da Agricultura” (MIDDLEJ, 2004, p. 394). Esta transformação interrompeu um acordo firmado entre a FESPI e a CEPLAC, que consistia no pagamento salarial dos professores com os recursos das mensalidades e a construção das instalações pela CEPLAC, iniciando os problemas financeiros da FESPI (BOAVENTURA, 2015). De acordo com Trindade (2007) o governo demonstrou discordância com a independência da CEPLAC, desconsiderando que essas verbas davam respaldo econômico tornando-a uma instituição singular, devido justamente a sua independência tanto do Governo Federal como do Estadual, ocupava “[...] os espaços deixados por eles no atendimento às escolas, hospitais, rodovias, entre outras coisas, na região sul da Bahia.” (TRINDADE, 2007, p.395).

Essa determinação do Ministério da Agricultura de retirar “[...] todo e qualquer recurso destinado à FESPI para manutenção do ensino ou para dar continuidade à construção dos pavilhões, considerando não ser esta a função da CEPLAC” (TRINDADE, 2007, p.396), tornou inviável o seu funcionamento, gerando uma crise da qual emergiu as manifestações em prol da estadualização. Nesse sentido, o Estado da Bahia adotou estratégias paliativas para minimizar a crise financeira da FESPI, entre as quais, conforme Trindade (2007), estava o envio de verbas para pagamento de pessoal e a transferência de professores de uma escola estadual de Itabuna para ministrar aulas na FESPI, na tentativa de reduzir custos que, tão somente, retardava a estadualização, inclusive, a ideia de implantar uma universidade pública nesta região, remonta a década de 1960 quando o PIEC apresenta “[...] a dimensão e o alcance da ideia de universidade que os intelectuais, ligados à administração dos negócios da educação no referido Estado, intencionavam implantar no interior”. (SANTOS, 2011, p.137).

Segundo estudos de Fialho (2012) a partir de Franco; Fialho e Pires (2006), a expansão da educação superior a Bahia não seguiu o que aconteceu no Brasil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e a Reforma Universitária de 1968. Nesse sentido, se manteve estagnada até ser um problema superado, após décadas com a implantação do sistema estadual de Educação Superior. Para Boaventura (2009), foi necessário o Estado-membro formular a sua própria estratégia de educação, porque, são as autoridades estaduais que sentem e devem responder às demandas da população. Contudo, reconhecer a igualdade formal de

direito entre os estudantes do interior e da capital não foi suficiente para expandir o ensino superior público até o Sul da Bahia, apesar de já ter sido criadas três universidades estaduais, a saber: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 1970, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 1980 e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 1983.

Nessa perspectiva, os professores organizados na Associação dos Professores Universitários de Ilhéus e Itabuna (APRUNI), o Diretório Central dos Estudantes da FESPI (DCE), entidades civis e associações de classe ²² enviam ofício em 30 de agosto de 1982, a Antônio Carlos Magalhães, governador do Estado da Bahia, solicitando providências imediatas no sentido de instalar uma universidade pública, conforme a reivindicação sintetizada neste fragmento:

no que concerne ao ensino universitário, é a instalação de uma universidade pública que possa proporcionar um ensino eficiente, qualitativo e gratuito. Por ensino eficiente, entendemos um esquema que se desdobre nas várias áreas do conhecimento humano, oferecendo oportunidade de formação profissional em variados setores, como as áreas das ciências, da engenharia e das ciências biomédicas e não somente na área das chamadas ciências humanas, como está ocorrendo até o momento. Ainda dentro dessa conceituação de eficiência, entendemos que esse modelo Universitário deve estender-se ao campo da pesquisa científica, com amplitude de objetivos. (APRUNI, 1982, *apud* UESC, 2012, p.154)

Esta correspondência foi enviada após as mobilizações se intensificarem em resposta ao aumento de 141% nas mensalidades da FESPI. Nesse período, a organização estudantil (DCE/FESPI) aprovou em assembleia (julho, 1982) um boicote às matrículas, bem como, a formação de comissões de trabalho e elaboração de um calendário de atividades com o objetivo de ampliar e consolidar o movimento (OLIVEIRA, 2003, p. 23). Os atos públicos contavam com

a participação de 1000 estudantes e distribuição de 20 mil notas a comunidade, cartazes, reuniões com autoridades e entidades da região, dão o quadro da ampla mobilização, união e apoio que temos conseguido são indicadores da justiça e da força deste histórico movimento. **Nenhum colega deixara a universidade!**²³ (DCE/FESPI; UEB; UNE *apud* OLIVEIRA, 2003, p.24)

²² Antônio Joaquim Bastos da Silva (presidente da APRUNI); Marina de Souza Andrade (presidente do DCE); Everton Almeida (presidente do Conselho Consultivo dos Produtores de Cacau); Nailton Ferreira Ramos (presidente do Sindicato Rural de Itabuna); José Carlito dos Santos (presidente da Associação Comercial de Itabuna); Luiz Carlos Quadros Teixeira (presidente do Lions Clube Itabuna Sul); Syneu da Silva Mendes (Venerável da Loja Maçônica areópago itabunense); Perivaldo Almeida Teixeira (presidente do Rotary Club de Itabuna); Willy Modesto (presidente do CDL de Itabuna); Moisés Bohana (presidente do CDL de Ilhéus); Ailton Marques Rodrigues (loja maçônica Gonçalves Ledo de Ilhéus); Edson Darwich (presidente do Rotary Club de Ilhéus); Emerson Gomes Tavares presidente do sindicato de Estivadores de Ilhéus; Antônio Lino Campos (presidente da Associação Comercial de Ilhéus)

²³ Nota assinada pelo Diretório Central dos Estudantes DCE/FESPI; União dos Estudantes da Bahia (UEB) e União Nacional dos Estudantes (UNE)

As notas divulgadas pelos estudantes visavam difundir, legitimar e buscar apoio para as reivindicações, informando que frente ao aumento e as infrutíferas tentativas de negociação com a direção da FESPI, a “ampla mobilização” foi a saída encontrada pelo movimento. Isto posto, a direção geral recuou e reduziu o aumento das mensalidades para 41%, decisão considerada uma vitória pelas lideranças. Cabe ressaltar, que segundo os estudantes, a solução se encontrava na amplitude das mobilizações apoiadas pelos diversos segmentos da sociedade, com o objetivo de pressionar o governo do Estado para solucionar em definitivo as questões da implantação do ensino superior público regional. (OLIVEIRA, 2003).

Os problemas financeiros da FESPI repercutiam no aumento das mensalidades, por consequência, deparavam com a reação de estudantes, professores e servidores durante toda a década de 1980 e a solução seria a estadualização. Destaco um deles que, conforme Midlej (2004, p.160), faz parte de uma especificidade de ações políticas do governo federal devido a decisão do Ministério da Agricultura de reduzir “à metade a verba destinada ao ensino do 3º grau, cortando-a completamente em 1987 a verba da CEPLAC” (MIDLEJ, 2004, p.160), comprometendo o funcionamento da FESPI desde salários de professores e servidores até a **permanência** (grifo nosso) da maioria dos estudantes e limitando a oferta de vagas e cursos, assim

um relatório sobre a *Redefinição das relações CEPLAC/FUNDAÇÃO SANTA CRUZ*, produzido por um Grupo de Trabalho designado pela Direção Geral da CEPLAC, dá conta dos intransponíveis problemas financeiros da FESPI, com as fontes de recursos que contava, do sentimento hostil alimentado pela comunidade acadêmica com relação à CEPLAC, atribuído à diminuição de repasses financeiros por parte do órgão e grande ingerência por se constituir maioria no Conselho Diretor da Instituição, do distanciamento técnico-científico mantido pela CEPLAC e faz recomendações para melhoria das relações institucionais (CEPLAC, 1987). Foi nesse mesmo ano, porém, que a CEPLAC cessou o repasse do fluxo de recursos para a FESPI. (MIDLEJ, 2004, p.160)

A FESPI considerando essas dificuldades de instituições superiores privadas àquele momento e da sua importância para a Região, com o objetivo principal de “transformar-se em universidade, através de seus docentes, estudantes e servidores, desencadeou uma intensa mobilização política no sentido de sua estadualização” (UESC, PDI 2014-2018, p.17). Essa interrupção do repasse dos recursos, segundo narrativa de Wenceslau Júnior um ex-estudante da FESPI para o documentário *A Contrapartida* (2012²⁴) “atingiu a FESPI e houve um

²⁴ Trata-se do documentário “A Contrapartida” produzido por Mariana Ferreira em 2012 para seu Trabalho de Conclusão do Curso de Comunicação Social na UESC sobre o Processo de estadualização da FESPI com a participação de entrevistados que naquele período (1980-1990) estiveram de algum modo presentes nesse processo, a saber: Adervan Oliveira, Rosivaldo Pinheiro, Aurélio Macedo, Wenceslau Júnior, Moacir Smith Lima, Henrique Almeida. Disponível em: [\(59\) A CONTRAPARTIDA - DOCUMENTÁRIO DA UESC - YouTube](#).

movimento de tentar, digamos assim, colocar todo o custo da instituição nas mensalidades, houve um aumento extremamente abusivo". Este foi um momento, "radicalização das mobilizações" pela estadualização, em que professores e funcionários também entraram em greve em virtude de atrasos salariais, estudantes se manifestavam mais uma vez contra aumento de mensalidades (DIÁRIO DE ILHÉUS, 1988).

Davi Pedreira, então, presidente do Diretório Central dos Estudantes da FESPI (DCE), em entrevista concedida ao Jornal Diário do Cacau (1988), condiciona o fim da greve e a volta às aulas a alguns fatores, como: gratuidade do ensino; que o estado assumisse a FESPI até a sua estadualização; transferência do patrimônio da FUSC para o estado e o afastamento do Diretor Geral, porque, sob a sua administração ocorreu o aumento das mensalidades e a greve de professores, além disso, determinou por meio de resolução a ilegalidade da paralisação e que professores e funcionários perderiam a remuneração correspondente ao período. Foi um período de intensa mobilização. Desse modo,

tínhamos os veículos de comunicação como aliados, também usávamos panfletos, adesivos para divulgar as ações, porque parávamos as vias públicas, como a BA 415, íamos às salas de aula, ocupávamos o campus, usávamos todas as ferramentas possíveis a época (Rosivaldo Pinheiro, estudante da FESPI em entrevista para o documentário A contrapartida).

Neste período, o movimento estudantil organizado em torno do DCE, inicia uma campanha, com vistas a acrescentar novos elementos na luta pelo ensino superior gratuito a ser implantado no sul da Bahia. Este movimento liderado pelos estudantes e ampliado com a participação de professores, funcionários e lideranças regionais reafirma a importância da FESPI para o desenvolvimento regional (OLIVEIRA, 2003). Em vista disso, as manifestações se intensificaram a partir de 1986, quando a crise financeira atingiu seu ápice até as verbas serem totalmente cortadas em 1987, como já mencionei. Porém, os esforços empreendidos se iniciam no começo da década, tanto que a imprensa local, notadamente, os jornais impressos de Itabuna e Ilhéus noticiavam as primeiras manifestações iniciadas pelos estudantes com a intenção de reivindicar junto ao poder público soluções para a crise, que a época já ameaçava a continuidade das atividades da FESPI. (DIÁRIO DE ILHÉUS, 1982).

A ata da reunião do Conselho Diretor da FUSC, realizada em 26 abril de 1988, descreve entre outras pautas a análise e posicionamento sobre a estadualização da FESPI. Para tanto, refere-se à audiência realizada em 04 de abril de 1988 com o governo do Estado, quando este

“teria colocado a sua intenção de lutar pela federalização,^{25 26}. Entretanto, ficou deliberado como condição primeira e indispensável que o conselho diretor da FUSC, mantenedora da FESPI, deveria assinar um documento assegurando transferir o seu patrimônio para a universidade pública estadual que seria criada, observando os critérios estabelecidos na escritura pública de doação.

Os “textos de campo” analisados nesta pesquisa mostram que foram em torno de 10 anos de manifestações, conflitos, negociações e disputas em busca da estadualização, a tentativa de compreender a complexidade do processo envolvendo decisões políticas tanto no âmbito do governo federal como estadual, muitas vezes, conflitantes com a urgência de implantação de ensino superior público no Sul da Bahia exige alguns questionamentos: Quais os efeitos para a estadualização do ensino superior na região de Ilhéus-Itabuna quando o governo federal e o da Bahia se posicionam politicamente em lados opostos? Quais condições políticas favoreceram a estadualização da FESPI? Qual a política do Estado da Bahia para as universidades estaduais na década de 1980 marcada pela redemocratização²⁷ brasileira, com o início das eleições diretas para presidente da república, rompendo com um longo período de Ditadura Militar (1964-1985)?

Ao tempo em que acontecem as mobilizações pela estadualização da FESPI, no âmbito nacional assume o governo do Brasil, em 1989, Fernando Collor de Mello, o primeiro presidente eleito por via democrática, desde 1964, e “comprometido na campanha e no discurso

²⁵ Apresentou-se como alternativa de solução a federalização ou a estadualização, mas devido as dificuldades para a federalização, tornou-se viável a estadualização efetivada em 1991. De acordo com Ubaldo Dantas, prefeito de Itabuna e patrono da turma de formandos de 1988, “só resta à Fespi a hipótese de estadualização, já que o presidente Sarney foi muito enfático [...], ao afirmar que existem pedidos mais antigos e influentes”. (ESTADUALIZAÇÃO., 1988) (BOAVENTURA,2009, p.74).

²⁶ Em 15 de março de 1987, Waldir Pires e Nilo Coelho assumiram o governo da Bahia dentro de um clima de muitas expectativas, com o slogan “governo democrático da mudança”. A forte associação entre a trajetória política de Waldir Pires e os discursos de justiça social, democracia e Estado voltado para o interesse público credenciaram esse governo como alternativa para inaugurar uma nova fase na vida político-governamental baiana. Waldir Pires assumiu o governo afirmando a construção de um “tempo novo” e definiu seu governo como o governo da liberdade, conclamando a todos a ajudar a construir e organizar “uma sociedade em que as liberdades e os direitos fundamentais do homem sejam inegociáveis e onde o bem-estar das populações e de cada indivíduo seja plenamente assegurado.Com esse espírito, ele assentaria sua plataforma de governo sob as bandeiras da transparência e da justiça, preconizando a moralização e a eficiência dos serviços prestados pelo Estado como fundamentos da sua administração Cf. SILVA, Antonia Almeida **As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90:** propostas e ações nas gestões de Antônio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998) / Antonia Almeida Silva; orientadora Sandra Maria Zákia Lian Sousa. São Paulo, SP; s.n., 2007.273 p.; il;

²⁷ O marco do processo de redemocratização brasileiro foi a revogação, em 1978, dos Atos Institucionais, primordialmente o AI-5. O congresso aprovava a anistia de políticos e ativista exilados e o sistema bipartidarista dava lugar a um sistema pluripartidário. Cf. REIS, Fernanda Teixeira. **Política mandonista no estado da Bahia:** O fenômeno político do carlismo e as sucessivas estratégias de adaptação da elite política baiana. 2010. 130f Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF. 2010

de posse com uma plataforma essencialmente neoliberal²⁸” (MIDDLEJ, 2004, p.164), o que significava adotar um “modelo global do capitalismo” (SANTOS, 2008, p.8). Nesse sentido, no final desta década, “entravam em pauta disputas de poder político e econômico, adesão a teses neoliberais, mudanças estruturais no estado brasileiro e nas organizações e profunda crise regional com os problemas econômicos decorrentes da cacauicultura”. (MIDDLEJ, 2004, p.164).

Cabe enfatizar, que entre as decisões do governo federal estava a reforma administrativa que afetou a CEPLAC reduzindo o seu orçamento e afastando por disponibilidade ou demissão, aproximadamente, 1.500 funcionários promovendo a redução de atividades, produzindo crise também na FESPI. Desse modo, “a estrutura organizacional da CEPLAC passa por sua mais profunda mudança, deixando de ser um órgão descentralizado com estrutura própria, passando a ser um órgão singular do então criado Ministério da Agricultura e Reforma Agrária” (MIDDLEJ, 1991, p. 36 *apud* MIDDLEJ, 2004, p.164). Nesta época de acordo com os estudos de Midlej (2004, p.164) acontece

uma disputa de poder político entre representantes dos governos, o federal, tendo à frente a CEPLAC, e o estadual, em torno da transferência do patrimônio onde funciona a Universidade, somente solucionada após o realinhamento do poder entre as duas esferas governamentais, o que se deu em 1990, com a eleição do Sr. Antônio Carlos Magalhães para o governo do Estado.

Neste contexto, essas disputas produziram e aprofundaram as crises, para em seguida criar as condições políticas para atender as reivindicações há muito apresentadas pela comunidade universitária da região. Foi um período de avanços e retrocessos nas negociações com o governo do estado, que mudava de posicionamentos a depender da oposição ou alinhamento entre governantes do estado e federal. Portanto, a estadualização foi uma luta coletiva, de longa duração, exigiu táticas de organização e resistência para dialogar com aqueles que detinham o poder, mas não priorizavam as condições, necessidades e exigências da comunidade universitária. Nesse sentido, Rosivaldo Pinheiro ex-estudante da FESPI e participante dos movimentos reivindicatórios faz uma narrativa para o documentário A

²⁸ Pablo Gentili apresenta o neoliberalismo como um projeto hegemônico do capitalismo, expresso como estratégias políticas, econômicas e jurídicas frente à crise capitalista que se manifesta nos anos 1970, trata-se de um projeto de reforma ideológica para a difusão de um novo senso comum, legitimador das propostas de reforma do bloco dominante. (1996, p. 10). Segundo Sousa (2005, p.141), a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial.

Contrapartida (2012):

*Naquela época tinha diversas dificuldades com os movimentos sociais, na Bahia em particular, era o esteio de uma **oligarquia** que estava no poder e não permitia conversação com os segmentos organizados, especialmente, os que vinham da luta do povo e os estudantes por si só a juventude já é tida com um movimento que visa derrubar todas as estruturas de poder. O governo Waldir Pires foi para a gente o primeiro sinalizador positivo na eleição e logo depois sua primeira ação em absorver a comunidade universitária como parte integrante de responsabilidade do estado da Bahia. Então, Waldir Pires foi para gente a válvula de escape, a abertura para que a gente tivesse a UESC de hoje, naquele momento nascendo. O governador nos recebeu e justamente nesse governo que se colocou na constituição do estado que a FESPI seria transformada numa universidade estadual e o próprio governador assegurou recursos orçamentários suficientes para manter a instituição.*

O processo de estadualização possui singularidades e pormenores, se faz necessário, que alguns aspectos do contexto político sejam discutidos para compreender os seus efeitos na crise que repercutiu no movimento para a criação da UESC. Nesse sentido, quando o procurador do Estado da Bahia se reuniu com representante dos professores, dos estudantes e com a direção da FESPI e declarou em entrevista concedida ao Jornal Diário da Tarde (1988) que “a estadualização não é uma simples obra de governo é uma realização do estado”, parece retórica para justificar a demora na tomada de decisões e negar as intencionalidades da política de educação superior do Estado, como se não tivesse em grande medida interesses daqueles que tem o poder decisório para implementar políticas públicas, supondo que estado e governo se posicionam em campos distintos, quase que opostos.

Entretanto, para Bourdieu (2005, p. 99) [...] “o Estado contribui de uma forma determinante para a produção e a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social enquanto estrutura organizacional e instância reguladora de práticas”. Já governo pode ser conceituado como o conjunto de indivíduos que ocupam posições de decisão administrativa e política na cúpula do Estado e orientam os rumos da sociedade (RODRIGUES, 2010). Nessa perspectiva, “políticas públicas são ações de governo, revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação)” (RODRIGUES, 2010, p. 53).

No sul da Bahia, a Reforma Administrativa (as ações) do governo federal alterou a “estrutura organizacional da CEPLAC” agravando a crise já instalada por ocasião da transferência da “taxa de retenção” enfraquecendo ainda mais esse órgão, indicando que como

descreve Palumbo (1989) política é constituída de um variado histórico de intenções, envolvendo comportamentos e ações de muitos e distintos participantes. Como exemplo ele menciona: uma lei aprovada pode ser observada; uma decisão tomada em tribunal pode ser lida; regulamentos promulgados por departamentos governamentais e memorandos escritos por administradores de agências; as plataformas de partidos políticos todos podem ser lidos e as declarações de políticos podem ser ouvidas. Porém, esses elementos isolados não formam uma política pública, tampouco partidária, pois, ambas são complexas e invisíveis PALUMBO, 1989).

O contexto local fornece indícios para inferir que os interesses políticos partidários interferem nas políticas públicas, comportamentos e ações de governo tentam negar intencionalidades e interesses na manutenção do poder. As dimensões políticas que atravessam o processo de estadualização são singulares, complexas e invisíveis, certamente, entrelaçadas com as conveniências da política partidária tanto no âmbito estadual, como federal. De modo efetivo, os Planos de Educação e Cultura do Estado da Bahia (1969; 1984-1987) mencionavam a desconcentração das unidades de ensino superior, num movimento de interiorização e as universidades estaduais foram concebidas como parte integrante do processo de desenvolvimento do estado, em especial, o regional (MIDDLEJ, 2004, 2006; BOAVENTURA, 2009). A título de exemplo nos anos 1970, se iniciou a estruturação de um sistema composto por quatro universidades estaduais duas delas multicampi, mas, até 1980 existiam, apenas, três universidades sendo: duas públicas, a federal Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a primeira estadual, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade Católica do Salvador (UCSal), privada/comunitária. (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006). Fundamental destacar, que apesar dos planos de interiorização 20 anos separam a implantação da primeira universidade estadual UEFS (1970) da decisão de estadualização da FESPI e criação da UESC (1991).

Os estudos de Fialho (2012) afirmam que na Bahia de 1987 a 1991 no período dos Governos Waldir Pires/Nilo Coelho, tiveram iniciativas frequentes com o propósito de constituir grupos de estudos²⁹ para subsidiar a política de educação superior no Estado da Bahia.

²⁹ Diagnóstico da realidade educacional baiana para elaborar o Plano Decenal de Educação”, publicado pelo IAT/SEC (BAHIA, 1990), publicado pelo IAT/SEC (BAHIA, 1990), decorrente do novo momento político pós-ditadura, no Brasil e na Bahia. Grupo Especial de Trabalho para desenvolver estudos para a proposição de um Plano Diretor de Política de Educação Superior (a ser submetido ao CEE, antes da aprovação pelo Governador), com representantes da UEFS, UESB, UNEB, UFBA, UCSAL e a então FESPI (hoje UESC); com representantes da SEEB, SEPLANTEC, SEFAZ, FUNDESP, CEPED, CEPEC/CEPLAC e o Secretário Extraordinário; com representantes de cada associação de professores, estudantes e funcionários de cada universidade estadual; e do

Contudo, os atrasos se devem a ausência de apoio administrativo, financeiro e político, a exemplo da mudança de quatro Secretários Extraordinários, por conseguinte, das constantes revisões das etapas realizadas e interrupções das atividades (BAHIA, 1990, p.45-46). Se tratava do processo de redemocratização, uma realidade política inédita no Brasil. Além disso,

as universidades estaduais da Bahia também vivenciaram a mudança da Secretaria de Educação para integrar as funções do Secretário Extraordinário para Assuntos de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Modernização sem a devida complementação de medidas administrativas, o que acabou por gerar uma vinculação complexa, pois, orçamentária e financeiramente permaneceram integrantes da estrutura da então SEEB. (FIALHO, 2012, p.90)

Menciono o viés complexo e invisível das políticas públicas e partidárias a semelhança da abordagem de Palumbo (1989), porque, enquanto as ações reivindicatórias por ensino superior público recebiam apoio da comunidade regional, negociavam com os vários governos e intensificavam a luta, na esfera do governo do estado acontecia os processos decisórios, que perpassam por ações de governo com distintos sujeitos que assumiam o poder, sobretudo, a decisão sobre a implementação de políticas públicas. Desse modo, estudos, como o de Kelly e Palumbo (1992), indicam que essas políticas envolvem algumas etapas, quais sejam: definição das agendas com as opções de políticas públicas e início de negociações das propostas; seleção das propostas e construção de apoio político para aprovação; determinação em lei; implementação da política que abarcam organizar planos, projetos e programas visando a sua execução e a avaliação, envolvendo os resultados da implementação, seus impactos e mudanças, caso necessário.

Essas etapas da política se evidenciam nos recuos e avanços das negociações a depender da sigla partidária daqueles que exerciam o mandato de governador da Bahia ao longo de todo o processo da estadualização, indicando que embora as plataformas de partidos políticos e as declarações de políticos isoladas não constituírem em si mesmo uma política, ambas influenciaram e contribuíram para retardar a determinação em lei, conseqüentemente, a implementação. Afinal, de modo efetivo, as manifestações reagiram a essas tentativas de recuos, indefinição de agendas, negociações interrompidas; buscaram apoio junto a imprensa local e às entidades civis organizadas até conquistar a aprovação da lei e a implementação. Nesse sentido, as singularidades que compôs este processo foram marcadas também pelo que nomeio de política da adequação aos interesses políticos-eleitorais baseados “nas disputas de

partidos políticos”, que se encontravam no poder na Bahia e regulavam as suas ações, objetivos e estratégias.

Nessa perspectiva, na Bahia a redemocratização não provoca mudanças significativas no ambiente político, mas continuidades das práticas políticas daqueles que sempre estiveram à frente do governo do estado, tais como: Antônio Carlos Magalhães (1971-1975; 1979 -1983; 1991-1995); Roberto Santos, (1975-1979); João Durval Carneiro (1983-1987); Waldir Pires – Nilo Coelho, (1987-1991). Vale ressaltar, que exceto dois intervalos de 1975-1979 e 1987-1991 –, desde 1971 o carlismo³⁰ (certamente o que ele representa politicamente) vem-se mantendo à frente do governo do estado” (SILVA, 2007, p.94). Portanto,

o processo de redemocratização não foi uma ruptura político-partidária. Ela incorpora velhos e novos jogadores ao processo de tomada de decisão. Há uma fragmentação política, mas não uma desintegração das antigas coalizões. O fenômeno estudado, por exemplo, sempre teve o contexto liberal como pano de fundo e o terceiro governo de ACM utiliza-se da estrutura eleitoral para conclamar o seu projeto baiano modernizante. Seu projeto, pois, o ator assumia-se como único capaz de transformar a Bahia num estado moderno e desenvolvido (REIS, 2010, p.90).

A ideia de transformar a Bahia num “estado moderno e desenvolvido”, apresentada por Antonio Carlos Magalhães (ACM) e seus aliados soa contraditória quando confrontada com a sua própria postura frente ao processo de implementação do ensino superior estadual no Sul da Bahia, pois, o seu segundo³¹ mandato termina em 1983, quando se inicia o governo de seu afilhado político João Durval Carneiro (1983-1987). Portanto, estava no poder durante as mobilizações pela estadualização e foi informado, oficialmente, em 1982, das reivindicações dos estudantes pela criação de uma universidade pública na região. Então, ao se apresentar

³⁰ Grupo político ligado a figura de Antônio Carlos Magalhães. Cf: REIS, Fernanda Teixeira. Política mandonista no Estado da Bahia: o fenômeno político do Carlismo e as sucessivas estratégias de adaptação da elite política baiana. 2010. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

³¹ O segundo governo estadual de Antônio Carlos Magalhaes ratifica sua forma de fazer política: guiado pelos anseios de uma Bahia moderna e continua seu projeto modernizante iniciado na gestão soteropolitana. A política institucional baseada numa administração pública com padrões burocráticos já havia se consolidado no estado. A partir disso, e acessando a rede construída com empresário do eixo centro-sul a partir de sua atuação na Eletrobrás, dá forte ênfase no jogo mercadológico. O Governo Federal estabelece alianças estratégicas com atores estaduais arenistas (Partido político ARENA) a fim de ter respaldos junto ao Congresso e grupos econômicos regionais. Em contrapartida, a união acrescia progressivamente os repasses dos recursos, primordialmente, para estados fora do eixo centro-sul. O Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (IIPND) desconcentra a industrialização, a partir do estímulo financeiro à região norte/nordeste/centro-oeste. O governo central também flexibiliza a tomada de empréstimo externo dos municípios e estados (ABRUCIO, 1998). Assim, ACM aproveita-se de uma administração pública estruturada e oportunidade de se utilizar dos recursos federais, e até internacional através de empréstimos, para dar continuidade a sua política modernizante. [...] A inauguração do Polo Petroquímico de Camaçari é o ápice da entrada da Bahia num patamar industrial. [...] Em 1984, havia já um conjunto de 43 empresas químicas em torno do Pólo Petroquímico. A Bahia agrária do cacau dá lugar a Bahia da indústria petroquímica. Cf. REIS, Fernanda Teixeira. Política mandonista no Estado da Bahia: o fenômeno político do Carlismo e as sucessivas estratégias de adaptação da elite política baiana. 2010. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010

como “único capaz” de transformar, modernizar a Bahia, não seria um equívoco inferir que a criação de outra universidade pública estava ausente dessa proposta de transformação/modernização, dado que, em entrevista concedida as “páginas amarelas” da Revista Veja (1983) ele afirma textualmente: “Aqui na Bahia nós temos três universidades estaduais. A constituição prevê a formação de mais duas. Não vou fazer isso. Não há recursos”, possivelmente, porque, no seu “projeto modernizante” estes recursos não-existiam para ampliar o ensino superior, afinal, optou pela “Bahia da indústria Petroquímica” (REIS, 2010, p.67). Nesta lógica que a sua presença no governo da Bahia representava retrocessos para a estadualização,

ACM significava pra gente o retorno de um estado de comando sem ouvir a sociedade, representou para os estudantes um passado difícil, um passado pesado, com as armas do estado voltadas, apenas, e tão somente para manter o status quo daqueles que comandavam e não para mudar a forma de gerenciar a sociedade. O retorno de ACM ao poder na Bahia pra gente representou grande medo, representou dificuldades, até porque, quando ele assumiu em uma das falas disse que ele não ia estadualizar, ele não reconhecia o movimento da universidade, não reconhecia naquele momento, a forma como a gente tinha conseguido adentrar ao orçamento do estado, que começou a absorver a UESC do ponto de vista orçamentário. Ele chegou para negar, e teve um momento de dificuldade, de confronto com a comunidade estudantil em uma das vindas dele aqui a Ilhéus e a UESC (Rosivaldo Pinheiro, entrevista ao documentário A Contrapartida)

Se o governo ACM interrompeu negociações, não reconheceu as conquistas alcançadas pelos estudantes e se recusou a estadualizar a FESPI, então, o projeto do ensino superior na região seguiu inacabado, porque, ainda não fora efetivado, já que a Faculdade de Direito de Ilhéus (1961)³² foi a primeira e mais antiga faculdade no interior do estado, mas a região continuava sem contar com uma universidade pública, a despeito dos esforços empreendidos pela comunidade universitária e o Plano Trienal prevê desde 1969 que “[...] a zona cacauceira aquela que oferece as melhores condições de receptividade para um empreendimento dessa categoria, optou o Governo pela implantação da Universidade Estadual em Uruçuca”. (BAHIA, 1969, p. 69 e 72 *apud* BOAVENTURA, 2009, p.50). Entretanto, esta opção foi descartada e no final da década de 1980 a universidade pública no Sul da Bahia continuava sendo uma demanda

³² Conforme Boaventura (2009, p.73) esta Faculdade foi autorizada pelo Ministério de Educação, em 1960, começou a funcionar no ano letivo de 1961. Criada por lideranças locais, teve à sua frente Soane Nazaré Andrade, Amilton Ignácio de Castro, Jorge Fialho, Rui Cajueiro, Ramagem Badaró e Francelino Neto; a Faculdade de Filosofia de Itabuna, instituída pela Ação Fraternal, entidade mantida por Amélia Tavares Amado, começou a funcionar na mesma época da Faculdade de Direito de Ilhéus; a terceira unidade acadêmica, Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna, manifesta a liderança do bacharel Érito Machado, juiz do trabalho.

não atendida, ainda que o plano estadual de interiorização e expansão do ensino superior tivesse consolidado em outras regiões, pois, à época o estado já havia implementado três universidades, estaduais como já mencionado.

Nesse sentido, a busca pela estadualização continuava exigindo a mobilização da comunidade acadêmica, o apoio de personalidades políticas e grupos regionais, tornando-se um movimento até então inédito na região, com a participação de quase três mil estudantes matriculados na instituição, que só voltariam às aulas “quando efetivassem a estadualização” (Davi Pedreira, presidente de DCE/FESPI/1988 narrativa para o documentário *A Contrapartida*), até porque

uma escola que vive sob ameaça de não fechar o semestre, professores insinuando greve, tudo isso gera certo desestímulo ocasionando altos índices de evasão. A FESPI anualmente abria as portas para 2.500 alunos, número reduzido para 1.900 logo no primeiro semestre, sendo a maioria dos estudantes de cidades circunvizinhas e assalariados (Davi Pedreira presidente do DCE/FESPI/1988-entrevista ao documentário A Contrapartida).

A deliberada ausência de “manutenção financeira” potencializava a evasão indicando a pertinência de uma universidade pública na região, então, estadualizar significava também reduzir a evasão decorrente dessa ausência, que se somava a diminuição de candidatos inscritos no vestibular no período de 1986 a 1988. Com efeito, estadualizar significaria promover a permanência de estudantes das classes populares, portanto, uma urgente necessidade.

Interpreto que para contornar as estratégias postuladas pelo poder (CERTEAU, 2014) foi criado segundo Trindade e Chiapetti (2008, p.396) um “Serviço de Auxílio ao Estudante (SAE) através do qual se coletava recursos oriundos de contribuição de professores para auxiliar estudantes carentes a frequentarem o curso e se graduarem”. Compreendo este auxílio como táticas de estudantes e professores, que nos dizeres de Certeau (2014) não tem por lugar senão o outro, depende das “ocasiões” e busca aproveitá-las, prever saídas, permite mobilidade, capta as possibilidades oferecidas. Em outras palavras, são saídas, por assim dizer, paliativas que os sujeitos podem adotar enquanto se mobilizam por políticas públicas, afinal, as demandas cotidianas não são interrompidas enquanto as lutas acontecem. Nesse caso, compreendo esse Serviço de Auxílio como indícios de uma experiência voltada para a permanência material, não se trata de uma ação institucional, mas um ato político de solidariedade, numa tentativa de promover a conclusão dos cursos.

Abordo a permanência neste trabalho considerando o aspecto da temporalidade como um elemento central para evitar equívocos interpretativos, porque, as experiências são temporais e a partir de acontecimentos distintos, ainda que, muitas vezes semelhantes. Entretanto, “[...] não estamos preocupados com a vida como ela é experimentada aqui e agora, mas como a vida é ao ser experienciada em um *continuum* – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.50) Nesse sentido,

[...] as pessoas, as escolas, as paisagens educacionais estudadas são submetidas dia a dia as experiências que são contextualizadas em uma narrativa histórica, em longo prazo. O que podemos ser capazes de dizer agora sobre uma pessoa ou uma escola ou outros é um sentido construído em termos de um contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo.

Se as experiências são temporais, contextualizadas, o sentido muda com o tempo e o interesse é com as vidas das pessoas, das instituições e das coisas experienciadas em um *continuum*. Então, não é apressado supor que pesquisar a permanência dos estudantes negros cotistas da UESC de 2012 a 2017, significa conhecer mudanças, similaridades, compartilhamentos e sentidos distintos daquelas experiências feitas pelos estudantes da década de 1980, que considero fundamental para a discussão sobre a permanência no ensino superior de pobres e negros participantes desta pesquisa. Nesse contexto, a ampliação do acesso à universidade pública torna-se um demonstrativo de sua importância para os estudantes da região trata-se de ressaltar a sua relevância social, sem abandonar a sua função pública, imprescindível

espaço de preservação e renovação dos valores democráticos e republicanos; de arena do pensamento crítico e inquieto; de centro da vida intelectual que sustenta uma relação reflexiva e ativa com o mundo circundante. Isto porque, ainda que necessite, nos dias atuais, responder à demanda por pesquisas aplicadas ao desenvolvimento de processos e produtos requeridos pelos setores produtivos mais dinâmicos da sociedade, não pode a Universidade simplesmente sucumbir à lógica do mercado e silenciar diante das injustiças e desigualdades engendradas pela lógica da acumulação a qualquer preço. (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009, p. 294)

Desse modo, conforme esses autores, é dever da universidade ser comprometida com a solução dos problemas da sociedade, do analfabetismo, com a geração de alternativas econômicas e sociais, porque, deve cumprir parte da obrigação do estado e da sociedade civil, não se trata de uma questão de opção ideológica ou de voluntarismo, mas uma imposição de sua própria historicidade (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009). Então, a universidade pública deve ser vista como um lugar de possibilidades tantas, de acordo com Salles (2020, p.116) “[...] uma obra em andamento, mostra-se em seu fazer-se. Assim, sua autonomia está associada à condição de projeto flexível, de obra aberta, mas também de

maioridade, de responsabilidade por seus atos, que devem resultar de exercício deliberativo próprio e da renovação de seus laços com a sociedade”. Cabendo, aliás, examinar as condições desiguais que tornam o percurso até o ingresso a universidade mais longo e quase intransponível para grupos, historicamente, excluídos de espaços de prestígio, como os negros.

2.2 OS PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO, EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO DA UESC

2.2.1 O processo de implantação

Segundo os estudos de Santos (2014) o final da década de 1980 foi marcado por acontecimentos de grande repercussão nos rumos da economia e da política, tanto no nível global como local, influenciando as decisões e formas de condução do processo de implantação da UESC. Entravam em pauta disputas de poder político e econômico, adesão a teses neoliberais, mudanças estruturais no estado brasileiro e nas organizações e profunda crise regional com os problemas econômicos decorrentes da cacauicultura. Em meio a disputas resistências e reivindicações, o então governador do Estado da Bahia, Sr. Waldir Pires, divulgou em 28 de setembro de 1988, a decisão de estadualizar a FESPI, repassando os recursos destinados ao pagamento dos salários atrasados correspondentes de março a agosto de 1988. Neste mesmo ano, sancionou a Lei 4.816 criando a Fundação Santa Cruz (FUNCRUZ) vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, com a finalidade de “[...] promover a criação e manutenção de uma Universidade no Sul do Estado, consignará, nos termos da legislação pertinente” (UESC, 1994, p.13).

Contudo, como descrito por UESC (2004) por ocasião da publicação dessa lei, já havia sido aprovado o orçamento do Estado, razão pela qual ainda em 1989, o Estado transferia recursos para a FESPI através de convênios continuados. Dessa maneira, a partir de janeiro de 1990, a FUNCRUZ tornou-se uma unidade orçamentária do Estado, com aprovação de seu Orçamento-Programa, iniciando uma nova fase na manutenção da FESPI. Esta situação se modificou pela Lei n 6.344/91 que criou a UESC e foi sancionada pelo governador Antônio Carlos Magalhães, uma Fundação Universitária nos termos do art. 1º:

Fica instituída a Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a forma de Fundação Pública, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, dotada de personalidade jurídica própria e de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, com sede no km 16 da estrada Ilhéus-Itabuna e jurisdição em toda região sul do estado. (UESC, 1994, p.13)

Assim, foi criada a UESC, e como as demais universidades do estado, reorganizada via Lei Estadual nº 7.308/1998, transformando-se em autarquia estadual, com a devida autonomia financeira. A partir de 1991, para dirigir a já estadualizada universidade, foi nomeado como Reitor *pro tempore*³³ o professor José Altamirando de Cerqueira Marques, com a responsabilidade de organizar as condições institucionais para a realização da primeira eleição direta para a reitoria, o que aconteceu em 1995. No início do ano seguinte foram empossadas as professoras Renée Albagli Nogueira e Margarida Cordeiro Fahel, respectivamente, reitora e vice-Reitora. Tão somente, a partir de 1999, quando o Decreto Estadual nº 7.633, de 16 de julho deste ano, dispôs sobre o seu credenciamento, tornou possível a autonomia didático-pedagógica e acadêmica da instituição. (UESC, 2012)

A estadualização foi segundo os estudos de Santos (2004, p. 116) mencionados por Midlej (2004, p.162) “[...] um momento muito significativo, visto que não nasceu por força de um decreto, mas fruto de uma ação reivindicatória”. Esta afirmação permite dizer que a estadualização não foi consequência, do realinhamento político ou da mera decisão do governador que sancionou, mas resultado da “[...] mobilização da comunidade acadêmica e sociedade regional, com adesão de parlamentares e entidades regionais, constituiu-se um movimento sem precedentes, o que influiu fortemente na decisão do governo do Estado em abarcar o Ensino Superior da região” (MIDDLEJ, 2004, p.161).

Para Chauí (2001) a democracia vem ultrapassando

[...] a simples ideia de um regime político, identificado à forma de governo, tomando-a como forma geral de uma sociedade e, assim, pode-se considerá-la como única forma sociopolítica na qual **o caráter popular do poder e das lutas** tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares, contra a cristalização jurídico-política que favorece à classe dominante. Em outras palavras, a marca da democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal a democracia social, encontra-se no fato de que somente **as classes populares e os excluídos (as “minorias”) sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos.** (CHAUÍ, 2001, p.11) [grifo nosso]

Dessa perspectiva, os direitos são conquistados por meio das lutas empreendidas por movimentos organizados, sem as quais não seriam garantidos ou ampliados, em se tratando das manifestações pela estadualização “[...] *o governo do estado entendia como um movimento de revolução, na verdade era um movimento, tão somente, que buscava o nosso direito de instrução e o estado da Bahia era fechado pra esse tipo de argumentação com a sociedade*”

³³ Expressão de origem latina que pode ser traduzida por *temporariamente* ou *por enquanto*, utilizada na para indicar uma situação transitória.

(Rosivaldo Pinheiro, estudante da FESPI em entrevista para o documentário *A Contrapartida*). Dito de outro modo, trata-se de uma conquista decorrente de lutas, resistências e enfrentamentos iniciados por estudantes com apoio de professores e da comunidade regional, sem os quais teria prevalecido o argumento da falta de recursos para a criação de mais uma universidade estadual na Bahia. Assim, em 1994, a *Carta Consulta para o Reconhecimento da UESC*³⁴ descreve que a sua concepção

[...] tem sido, por parte da comunidade, motivo de lutas e reflexões, tanto no sentido de analisar a instituição universitária em si, quando na sua relação com o contexto de inserção. A Região Sul da Bahia, com vistas a pensar uma universidade comprometida com questões sociais na sua plenitude, incluindo a interrelação com seu meio ambiente natural e cultural, sem dissociar-se do avanço técnico-científico. [...] Este referencial de lutas evidencia a sua perspectiva crítica, baseada numa concepção de totalidade como produto histórico do passado e aspiração de realizações futuras. Desse modo, a UESC não se percebe *pensada*, mas *pensando-se*, porque estará permanentemente voltada para uma análise, como forma de evitar falsas sínteses e ao mesmo tempo de adequar-se a percepção e necessidades concretas e crescentes que se vão apresentado. Para tanto, abrigará um pluralismo de ideias guiadas por coerência interna e externa como desenvolvimento dos aspectos que compõem a sua concepção, conduzida pela certeza de que o aqui exposto sempre será uma aproximação do real que se constitui o projeto da comunidade universitária. (UESC, 1994, p.139)

Trata-se, segundo esta Carta de buscar estruturar uma universidade pública que se pretende comprometida com as interações sociais mediadas pelo “diálogo livre” entre os distintos grupos sociais. Afinal, “o que se pretende por meio do diálogo, em qualquer hipótese, [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2013, p.34). Nessa perspectiva, construir Instituições de Ensino Superior de “caráter emancipatório” significa compreender que

[...] a universidade não se faz com indivíduos desprovidos de contexto, medidos apenas por um padrão abstrato elevado, em relação a cujo alcance ela não teria qualquer responsabilidade. Ao contrário, a universidade pública diferencia-se por exercitar e justificar sua autonomia a partir de resultados, mas sobretudo, a partir de procedimentos. (SALLES, 2020, p.108).

Assim, conforme Salles (2020) exercer um papel problematizador resulta da compreensão da capacidade da universidade de construir análises daquilo que não se conhece e necessita conhecer sobre a realidade, com o objetivo de empreender questionamentos para

³⁴ Documento “[...] submetido ao Conselho de Educação do Estado da Bahia com vistas ao reconhecimento da UESC, criada pela Lei 6.344/91 buscando atender ao estabelecido na Resolução n.03/91 de 26 de dezembro de 1991, do Conselho Federal de Educação, a presente Carta-Consulta compõe-se de três partes: 1-Dados referentes à instituição mantenedora;2- dados referentes aos estabelecimentos e cursos;3- projeto de criação da UESC”. Cf. (UESC, 1994, p.11)

buscar soluções e apontar caminhos. É forçoso salientar que o pensamento social e científico evoluiu e segue evoluindo e se aperfeiçoando direta ou indiretamente nas instituições de ensino superior, “[...] exemplo disso é a mudança de visões de mundo que permeia estes muitos séculos de atuação da universidade, os avanços tecnológicos incomparáveis” (SALLES, 2020, p.141).

Trata-se de problematizar uma universidade pública considerando os variados contextos da comunidade na qual a instituição se encontra inserida. Para tanto, se faz necessário, estabelecer diálogos comprometidos com a construção de uma universidade democrática, que priorize ações relacionadas com as demandas da sociedade. Desse modo, esta construção faz parte de um processo contínuo com desafios e tensões permanentes e fundamentais para o esforço de “conciliar excelência acadêmica e compromisso social” e ainda que pareça utópico, esse é o “cerne de um projeto de uma universidade necessária” (SALLES, 2020, p.32).

2.2.2 Expansão e Consolidação

Planejar a expansão supõe a continuação de um processo dinâmico numa perspectiva, que demonstre como propõe Mello, Almeida Filho e Ribeiro (2009) qualidade acadêmico-científica, sem renunciar a relevância social, devido a fragilidade da sociedade civil, no Brasil, a universidade tem o dever de ser comprometida em buscar soluções para os problemas da sociedade. Nesse sentido, por ocasião da sua criação a UESC realizou um estudo/consulta com o objetivo de “[...] dar sustentação científica e comunitária às proposições para o futuro da UESC” (UESC, 1994, p.28), ou seja, parâmetros para seu plano de expansão. A pesquisa envolveu representantes da sociedade civil e da sociedade política, como: Associação do Servidores técnicos-administrativos da UESC; Associação dos Docentes e o DCE da UESC; com o objetivo de conhecer as suas pretensões, mesmo porque, “a sociedade não é uma abstração, esses desafios são contextuais, em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas” (SANTOS, 2011, p.90).

Isto posto, buscou identificar os interesses apresentados pela comunidade indagando qual seria o “papel da UESC na superação da crise regional e suas limitações internas”. A pesquisa indicou “priorizar cursos ligados às Ciências Agrárias, sendo que essa também deveria ser a área de concentração principal. [...] Gerar e difundir de tecnologias adequadas à região e a conscientização da população” (UESC, 1994, p.28). Desse modo, faz parte da função pública da universidade estabelecer relação ativa com o mundo social. Assim, ainda que seja necessário, atender as demandas por pesquisas aplicadas ao desenvolvimento de processos e produtos solicitados por setores mais produtivos da sociedade, não deve a universidade simplesmente

submeter à lógica do mercado e silenciar diante das injustiças e desigualdades engendradas pela lógica da acumulação a qualquer preço. (MELLO; ALMEIDA FILHO e RIBEIRO, 2009)

Nessa perspectiva, o *campus* se expandiu, ampliando o seu quadro docente, de servidores e estagiários, buscando o desenvolvimento da pesquisa e da extensão. A luta por credibilidade, qualidade e aperfeiçoamento tem sido cotidiana, inclusive, com a expansão de cursos. (UESC, 2003; 2012). Após a implantação e com

seu credenciamento formal e seus desdobramentos posteriores, a UESC se prepara com novos desafios, a saber: consolidação acadêmico - institucional e o recredenciamento, A Instituição tem todo o lastro necessário ao cumprimento de sua missão: em nível superior, formar profissionais, construir conhecimento e criar cultura fomentadora da cidadania, do desenvolvimento humano, social, econômico, artístico e técnico-científico na Região da Mata Atlântica do Litoral Sul e Extremo Sul da Bahia. (UESC, 2012, p.15).

A partir de 1996 o período de consolidação e expansão, iniciou uma nova fase desta instituição, concluindo o período de transição no qual tornou-se universidade pública. Assim, passa a integrar o sistema estadual de ensino superior, com área de atuação abrangendo o Litoral Sul³⁵ e Extremo Sul³⁶ do Estado da Bahia. Ao término desse período a UESC começou a conduzir-se pelo regime de Autarquia, com: 14 cursos de graduação, sendo: 10 licenciaturas – Biologia, Física, Química, Matemática, Estudos Sociais, Geografia, História, Filosofia, Letras e Pedagogia; quatro bacharelados – Administração, Direito, Economia e Enfermagem. No âmbito da pós-graduação oferecia 17 cursos de especialização e dois mestrados. (UESC, 2003)

Devido à nova visão acadêmico-administrativa e a autonomia alcançada pelo regime de Autarquia, e com a implantação de reformas na Educação Superior do Brasil, sendo regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e criados mecanismos de controle e avaliação das condições de oferta e rendimento dos cursos de graduação, a UESC passou por transformações nas estruturas física, administrativa e seus processos didático-científicos. De 1996 a 2003 a graduação foi inserida no cenário de mudanças ocorridas nos níveis nacional e estadual, envolvendo a extinção, a reformulação e a criação de novos cursos, ampliando a oferta de cursos de graduação para 23³⁷. Na medida em que a universidade expande e se consolida os cursos desenvolvem e ampliam projetos de extensão (UESC, 2003).

³⁵ Agrega as sub-regiões conhecidas como Baixo-Sul (11 municípios), Sul (42 municípios) cf. UESC,2008)

³⁶ Extremo-Sul (21 municípios) da Bahia, e tem como principais pólos urbanos, Ilhéus e Itabuna, ao Centro; Gandu e Valença, ao Norte; e Eunápolis, Itamaraju e Teixeira de Freitas, ao Sul. Ao todo, são 74 municípios, numa área de 55.838 km², correspondendo a 9% da área do Estado da Bahia e a cerca de 16% de sua população.

³⁷ Nove licenciaturas - Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química; 14 bacharelados - Administração, Agronomia, Ciências da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Direito, Enfermagem, Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, Física, Matemática, Medicina Humana e Medicina Veterinária. (UESC, 1996-2003)

Com a intenção de viabilizar o processo educativo e científico, articulando o ensino e a pesquisa conjuntamente, as atividades de extensão buscam se desenvolver no mesmo ritmo dos cursos e linhas de pesquisa da instituição, na tentativa de atender demandas regionais, por meio de programas relacionados a distintas questões, como: saúde pública, socioeconômicas, educacionais, ambientais, culturais e políticas. (UESC, 2003). Esses processos podem ser interpretados como investimentos sociais, que o estado não pode tratar a educação como “gasto público”, “privilégio”, “serviço” e sim “investimento social e político”, “um direito”, quer dizer, tem a ver com “a relação democrática entre Estado e universidade pública e depende da forma que se considera a democratização do fundo público significa investi-lo para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade. (CHAUI, 2003, p.24).

Se mensurar a democratização da universidade começa por exigir mudança de perspectiva do estado que deve tratar a educação como investimento social e político, um direito e não um privilégio, priorizando destinar verbas públicas para promover direitos sociais e enfrentar privilégios restritos a poucos. Então, exigir mudanças do estado foi um exercício que fez parte da ação reivindicatória pela criação de uma universidade pública no Sul da Bahia, buscando concretizar à educação superior para a região, inclusive, questionando quais sujeitos podem ter acesso a tais direitos.

Nessa perspectiva, para Chauí (2003) a universidade é uma instituição social que realiza e exprime de forma determinada a sociedade da qual é e faz parte. Não se trata de uma realidade separada, mas uma expressão, historicamente, determinada de uma sociedade. Com efeito, afirmar a sua responsabilidade perante a comunidade regional pressupõe que ela não está inserida numa “realidade extrassocial e política”, logo, faz parte do contexto social, não para solucionar todos os problemas, mas, ao produzir pesquisas, atividades de extensão e ensino buscam apontar caminhos, encontrar saídas para as demandas.

Dentre os desafios desta pesquisa se encontra o exercício de considerar as singularidades deste processo de estadualização, considerando documentos e narrativas dos jornais de Ilhéus e Itabuna da década de 1980, num dado contexto social e político, para construir uma “interpretação aproximada da realidade” (MINAYO, 1996, p. 232). Aproximações que forneceram indícios para observar a ausência do debate sobre o fenômeno da desigualdade racial no ensino superior, contribuindo para discutir o objeto de estudo desta pesquisa, tais como: as demandas por permanência material à época considerando a origem social dos estudantes foram relevantes para as reivindicações de expansão do acesso. Mas, as narrativas

priorizavam a base econômica vinculada a noção homogênea de “riqueza” e ou “pobreza” a partir de parâmetros da história dominante, que anunciava a “civilização rica e exuberante” fora da qual as experiências de vida, em especial, de sujeitos negros, estariam e continuariam destinadas a espaços socialmente inferiorizados e invisíveis, ao ponto de estarem ausentes das narrativas e dos espaços de prestígio.

De tal modo, que essa ausência tornou-se elemento central nas manifestações no início dos anos 2000, que discutirei no próximo capítulo, quando Movimentos Negros do Sul da Bahia reivindicaram a implementação de ações afirmativas para promover o acesso de estudantes negros nos cursos de graduação na UESC, ressaltando se tratar de uma evidente exclusão decorrente da desigualdade racial há muito identificada e denunciada pelos Movimentos Negros brasileiros, tornando também uma preocupação constante de pesquisadores comprometidos em reexaminar a realidade social brasileira e constatarem “a ausência de uma mobilidade relativa dos negros” (THEDORO, 2008, p.54). Assim, contestaram o mito da democracia racial que produzia um paradigma sobre a realidade brasileira que não coincide com esta realidade³⁸, ou seja, de acordo Gomes (2005) negava a desigualdade racial entre brancos e negros como resultante do racismo, afirmando existir entre estes dois grupos igualdade de oportunidades e de tratamento. Esse persistente mito, de um lado, busca negar a discriminação racial brasileira, e, de outro, perpetua estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre a população negra (GOMES, 2005).

Em síntese escolhi nesta pesquisa abordar narrativas de experiências de permanência no ensino superior de estudantes negros oriundos de escola pública, ou seja, estilhaçar a lógica de produção intencional de ausências, que mantém narrativas, lugares epistêmicos e sociais de alguns sujeitos silenciados e ausentes. Esta lógica tende a produzir armadilhas interpretativas, porque, aparta a ausência de “pessoas negras e outras minorias em espaços de poder e decisão” (ALMEIDA, 2018, p. 37) das questões estruturais da sociedade limitando a presença de negros em espaços de prestígio à representatividade, afirmando que inexistem ausências, porque, caso existissem esses sujeitos não estariam representados. Almeida (2018) lembra a importância dessa representatividade nas instituições, empresas privadas etc., entretanto, não quer dizer que o racismo e ou sexismo foram eliminados. Pode significar que a luta antirracista e antissexista

³⁸ “Quando o mito é tomado alegoricamente inverte-se num relato com dois aspectos, ambos igualmente necessários: o fictício e o real. O fictício consiste em que, de facto, não aconteceu o que o relato mítico diz. O real consiste em que, de certo modo, o que diz o relato mítico corresponde à realidade. O mito é como um relato daquilo que poderia ter acontecido se a realidade coincidissem com o paradigma da realidade”. Cf.: MORA J. Ferrater. Dicionário de Filosofia. Tradução: Roberto Leal Ferreira, Álvaro Cabral – 4ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 478

tem produzido resultados, porém, “não é necessariamente uma reconfiguração das relações de poder que mantém a desigualdade. A representatividade é sempre institucional e não estrutural, de tal sorte que quando exercida por pessoas negras, por exemplo, não significa que os negros estejam no poder” (ALMEIDA,2018, p.86).

Nesse sentido, a sociologia das ausências propõe examinar a intencionalidade da produção da não-existência, posto que, para Santos (2002; 2010) a produção da não-existência obedece a algumas lógicas, sendo a classificação racial e sexual as mais evidentes manifestações. A classificação social se assenta em atributos que negam a intencionalidade de hierarquias, distribuindo as populações segundo categorias, tornando-as naturais e com o privilégio de classificar iguais e diferentes. Então, o desafio reside em tornar presentes as experiências negras que têm sido produzidas como ausentes tornando-as alternativas às hegemônicas.

III –POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo abordo as Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior, destacando a centralidade de Movimentos Negros ao apresentar ao estado brasileiro propostas no âmbito das políticas públicas para enfrentar as desigualdades raciais no contexto nacional e regional. Para tanto, considero: que esse debate sequer faria parte da agenda política governamental sem as lutas reivindicatórias, historicamente, empreendidas por esses movimentos; as ações afirmativas provocam inquietações na naturalização das desigualdades e hierarquias. Isto posto, saliento, que para discutir os mecanismos que sustentam a produção de ausências, se faz necessário, abordar alguns conceitos basilares para a compreensão do objeto deste estudo, quais sejam: raça, racismo estrutural e institucional; desigualdade racial e social, igualdade formal e substancial, ações afirmativas, democracia racial, reconhecimento e redistribuição.

3.1 A AUSÊNCIA NEGRA NO ENSINO SUPERIOR

A mencionada produção de ausências ao naturalizar hierarquias gera e nega a existência de exclusão racial, porque, silencia a dimensão racial das desigualdades sociais há muito denunciadas pelos Movimentos Negros, que segundo Santos (2007) são heterogêneos devido a multiplicidade de organizações negras e dos distintos modos de formular, propor e executar projetos com diferentes perspectivas políticas para atuar contra o racismo. Apesar dessas diferenças também construíram consensos em torno da reivindicação por educação e políticas educacionais como instrumentos de luta e resistência. Não é proposta deste texto construir uma cronologia sobre as históricas lutas de Movimentos Negros responsáveis por muitas conquistas no âmbito da educação, trata-se de abordar parte daquelas que possibilitam compreender a implementação de ações afirmativas no ensino superior.

Nessa perspectiva, na década de 1970, quando o IBGE suprimia o quesito cor do levantamento censitário, intelectuais antirracistas negros e brancos advertiam tanto a sociedade, como o Estado brasileiro para as especificidades das desigualdades que alcançam a população negra no Brasil, porque, se trata de uma herança escravista, adicionada a um complexo e multifatorial “produto de uma trama complexa entre plano econômico, político e cultural” (GOMES, 2017, p.26). Nesse sentido, a condição estrutural e hierarquizante das relações raciais perpetua a desigualdade racial num movimento permanente e continuado. Essa manutenção das desigualdades limita e tem impedido o acesso da maioria da população negra ao sistema de ensino, serviços de saúde, emprego, remuneração salarial e moradia digna, além de outros aspectos que compõem o quadro básico de direitos sociais.

Portanto, em qualquer indicador social isolado para uma avaliação comparativa em termos raciais, seja um indicador social pontual, contemporâneo como: posse de bens duráveis, ou disposto em um espectro histórico-temporal mais extenso, como a evolução da escolarização média do brasileiro ao longo do século XX (HENRIQUES, 2001). As pesquisas desenvolvidas no começo do século XXI para investigar a realidade brasileira com o objetivo de traçar diagnósticos sobre a desigualdade racial forneceu subsídios para participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em setembro de 2001, que antecede a adoção de Políticas de Ações Afirmativas. Nessa perspectiva, as pesquisas de Henriques (2000, 2001) revelam que as possibilidades de retorno aos estudos para aqueles que deixaram de frequentar o sistema de ensino são reduzidas, as desigualdades de oportunidades no processo de escolarização entre negros e brancos estão cristalizadas e apontam condições desiguais desses grupos ao começar a vida adulta. Pretos e pardos tinham três vezes mais probabilidade do que os brancos de não completar as séries iniciais de ensino, enquanto mais da metade dos brancos 52,8% conseguiam pelo menos completar os oito anos de estudo obrigatório do primeiro grau, 71,6% de pretos e 68,7% de pardos ficavam a quem desse nível de instrução. Essas desigualdades associadas a formas silenciosas e sutis de discriminação racial, impedem, dificultam e restringem o desenvolvimento das potencialidades da população negra.

Carlos Hasenbalg (2005) identifica um “acúmulo de desigualdades”, considerando algumas variáveis, como: renda, ocupação dos pais, cor, origem urbana ou rural etc., que explicavam os altos índices de pobreza entre os pretos e pardos, revelando que o racismo à brasileira não consiste num fenômeno transitório, a discriminação racial não se constitui um resquício do distante passado escravista e a raça ocupa lugar central na manutenção das desigualdades sociais. Desse modo, as desigualdades raciais são perpetuadas pela estrutura desigual a qual os negros se encontram submetidos no presente, pois, sofrem desvantagens ao competir em todas as etapas do processo de mobilidade social individual e coletiva. Essas condições permitiram argumentar que políticas universalistas, seriam insuficientes para atenuar as desigualdades sociais, pois, nelas estão contidas de forma implícita e invisível a dimensão racial, assim, qualquer ideia de universalização soa ilusória e injusta, porque, não considera a desigualdade racial. (GUIMARÃES, 2006).

Sublinho que essa desigualdade se acentua também nas oportunidades de acesso ao ensino superior, conforme identificou as pesquisas de Hasenbalg (2001) que confirmam a desigualdade racial denunciada pelos Movimentos Negros, a saber: 13,6% de brancos, 1,6% de pretos e 2,8% de pardos conseguiram ingressar na universidade. Isso significa que ser branco

no Brasil representava um privilégio de ter 8,5 vezes mais chances com relação aos pretos e quase cinco vezes mais probabilidades do que os pardos de ter acesso às universidades. Portanto, a realidade do ensino superior não destoava dessa lógica desigual, tanto que, em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa etária, por sua vez, praticamente, não dispunham do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram. Os dados relativos à representação das diferentes categorias sociais no ensino superior já seriam suficientes para contestar quaisquer tentativas de explicação do acesso baseada no mérito ou dom individual, sem levar em conta as condições de vida dos sujeitos. Nos termos dos autores, os jovens das camadas pobres seriam “eliminados” ao longo de suas trajetórias escolares numa proporção, extraordinariamente, maior do que aqueles socialmente privilegiados, assim, os estudantes que alcançavam o ensino superior são, majoritariamente, pertencentes a esse último grupo. (HASENBALG, 2001).

Considerando este cenário de desigualdades foi realizada a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em Brasília-DF (1986) com 63 representantes de Movimentos Negros de 16 estados brasileiros e 185 inscritos que apresentaram aos parlamentares da Assembleia Nacional Constituinte (1987) reivindicações nas seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. (HASENBALG, 1987; SANTOS, 2005). Este foi um período de crescente atuação de Movimentos Negros, porque, se aproximava da elaboração da primeira Constituição Federal brasileira sob o regime democrático, inclusive, segundo Santos (2007) Abdias do Nascimento, Deputado Federal, entre 1983/1987, se destaca por sua luta antirracista, defendendo propostas na área de educação, articulando políticas públicas de ações afirmativas com políticas universalistas, acreditando que seu mandato tenha sido uma espécie de preparação político-didática para as futuras conquistas da população negra, levando ao parlamento a dimensão do racismo e discriminação racial como questão nacional, e não apenas restrito ao negro. Com efeito, em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que em seu preâmbulo preconiza

assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a **igualdade** e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Garante, ainda, em seu Capítulo I genérica e igualmente **todos** os brasileiros direitos individuais e coletivos, repudiando e tornando o racismo “crime inafiançável e imprescritível (Art.5º, inciso XLII, grifo nosso) (BRASIL, 1988).

Considero que ao criminalizar o racismo o texto constitucional sinaliza considerá-lo uma “questão nacional” acrescida da perspectiva liberal de “igualdade jurídica”. Mas, assegurar direitos a todos, se trata de um recurso formal, que difere de estratégias concretas para materializá-los, sem as quais a igualdade permanecerá “estática”, “genérica”, “abstrata” e distante da realidade, porque, não consiste na efetivação do acesso a bens fundamentais, como educação e emprego, fundamental no combate aos efeitos da discriminação de cunho estrutural enraizada na sociedade brasileira, Portanto, com a adoção de estratégias concretas a igualdade deixaria de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passaria a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES; SILVA, 2003). Portanto,

consolidar a noção de igualdade material ou substancial, [...] recomenda, inversamente, uma noção “dinâmica”, “militante” de igualdade, na qual necessariamente são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhantes, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade. (GOMES; SILVA, 2003, p.49)

A noção de igualdade material ao propor evitar a perpetuação de desigualdades questiona a igualdade meramente formal, sustentada no “princípio geral da igualdade perante a lei”³⁹, posto que este, não considera as condições desiguais presentes na sociedade, por isso tende a aprofundá-las, mantendo as oportunidades restritas aos privilegiados. Portanto, a igualdade de direitos expressada na lei, por si só, não seria suficiente para tornar acessíveis as oportunidades concretas. Importaria, então, uma perspectiva de igualdade material que buscasse colocar os sujeitos no mesmo nível de partida, ou seja, em vez de igualdade de oportunidades, observar a igualdade de condições, não somente dadas condições econômicas e fáticas, mas também comportamentos presentes na convivência social, como por exemplo a discriminação (GOMES, 2003; 2007).

Em outras palavras, a noção de igualdade formal contribui para a construção de interpretações que destoam da realidade dos sujeitos, porque, se os direitos são iguais para todos, hipoteticamente, todos teriam oportunidades e condições também iguais para acessarem espaços sociais de prestígio, como a universidade. Então, esta interpretação desconsidera que

³⁹ Segundo esse conceito de igualdade, “que deu sustentação jurídica ao Estado liberal burguês, a lei deve ser igual para todos, sem distinções de qualquer espécie. Abstrata por natureza e levada a extremos por força do postulado da neutralidade estatal (outra noção cara ao ideário liberal), o princípio da igualdade perante a lei foi tido, durante muito tempo, como a garantia da concretização da liberdade. Para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para que fosse efetivamente assegurada no sistema constitucional”. Cf. Gomes (2007)

os sujeitos estão, historicamente, submetidos a condições desiguais, que funcionam como obstáculos cumulativos ao acesso a direitos, ou seja, a noção liberal de igualdade abarca segundo Gomes e Silva (2003, p. 89):

entes abstratos, genéricos, destituídos de cor, sexo, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérica e abstratamente considerado, mas ao indivíduo “especificado”, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça etc.

Nesse sentido, a igualdade formal e a criminalização do racismo podem ser consideradas instrumentos necessários, desde que acompanhadas de políticas públicas visando atender de modo efetivo as demandas desse “indivíduo especificado”. Para tal, a implementação dessas políticas deveria considerar a noção de igualdade material ou substancial, que, se afasta do formalismo e da abstração da concepção igualitária do pensamento liberal e sugere uma noção “dinâmica” e atuante de igualdade, na qual seriam devidamente avaliadas as desigualdades concretas, de modo que as situações desiguais sejam tratadas de forma dessemelhantes, reconhecendo as diferenças evitando o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades. (SANTOS, 2003; GOMES, 2003).

Porém, o estado brasileiro não reconhece a dimensão racial das desigualdades sociais, porque, sustentado no “mito da democracia racial” negava a sua existência, e não formulava políticas públicas para enfrentar a persistente distância social entre negros e brancos que atravessa toda a História do Brasil, embora, muitos estudos identificassem que a propaganda “democracia racial” distorce as situações de desigualdade, criando uma realidade fictícia sem problemas raciais. Para Gomes (2017) no contexto brasileiro, se trata do racismo construído, historicamente, ambíguo, que se afirma por sua própria negação e se cristaliza na estrutura social. Portanto, tem como sua principal característica a aparente invisibilidade, mediante a suposta igualdade e harmonia entre os distintos grupos raciais. Contudo, se trata de uma falsa igualdade, visto que, se baseia na homogeneização e apagamento das diferenças. Nessa direção, Almeida (2018, p.38) defende que:

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, de modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural [...] se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo estrutura não significa dizer que o racismo seja algo incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis.

Os estudos desenvolvidos por Florestan Fernandes (2008) tecem críticas a utilidade do mito da democracia racial na sociedade capitalista, que permite responsabilizar o negro pela própria condição de desigualdades, liberando o “branco” de qualquer responsabilidade, obrigação ou solidariedade morais. Assim, para Fernandes foi construída e difundida ideias falaciosas da realidade racial brasileira como: 1) o negro não tem problemas no Brasil; 2); pela própria índole do povo brasileiro “não existem distinções raciais entre nós”; 3) as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram sem distinção e acessíveis a todos de forma igual; 4) o negro está satisfeito com a sua condição social e o estilo de vida; 5) não existe, nunca existiu, tampouco, existirá outro problema de justiça social com referência ao “negro” com exceção do já resolvido pela revogação do sistema escravocrata e pela noção de cidadania universal. (FERNANDES, 2008).

Para Gomes (2005) essas ideias forjadas ideologicamente foram reforçadas das mais variadas formas e tornaram-se aceitas pela população brasileira, por meio de mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, foram e continuam sendo internalizadas pelos negros, índios, brancos e outros grupos étnico-raciais brasileiros. Porém, a atuação de Movimentos Negros e por consequência, a construção de debates políticos sobre a situação dos negros no Brasil e a realização de estudos por pesquisadores e instituições governamentais, tem provocado discussões sobre a existência do racismo e da desigualdade racial⁴⁰, assim têm contribuído para superar o mito da democracia racial.

Dessa maneira, a produção da não-existência de distinção racial e a existência da igualdade formal genérica contribuíram para a ausência de políticas públicas específicas, que considerem, justamente, as distinções entre “os sujeitos de direito concreto” amplamente cobradas pelas entidades negras. No entanto, o estado brasileiro assumiu uma postura de ausência de ação, uma vez que, Movimentos Negros com intelectuais “negros e não negros”, alertaram o estado e a sociedade para a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é unicamente herança do passado escravista, mas sim, um fenômeno multicausal decorrente de uma engenharia complexa entre o plano econômico, político e cultural (SILVÉRIO, 2003), historicamente, alicerçado na existência ativa do racismo e da discriminação racial em todos os espaços sociais. Sendo, o racismo em sentido amplo

⁴⁰ Termo utilizado neste texto para designar, conforme Heringer (2002, p.1) as diferenças em termos de acesso a oportunidades sociais e econômicas segundo o pertencimento dos indivíduos a grupos raciais assim autoidentificados. Tais desigualdades têm motivações históricas associadas a princípios, opiniões, crenças ou interpretações, que admitem a existência de diferenças subjetivas entre as pessoas em função de características físicas, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Cabe ressaltar, que o termo raça é uma construção histórica e social e a existência de práticas associadas a estas interpretações tiveram e ainda têm consequências concretas e negativas para os negros.

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2018, p.22)

Esses fenômenos explicam os mecanismos de manutenção e reprodução ao longo do tempo dos níveis de desigualdade entre brancos e negros no Brasil. Gomes (2001) elabora uma distinção nas formas de discriminação, a saber: direta e indireta. Sendo a direta todo ato expresso de restrição ou exclusão baseado na cor, considerando a prática do racismo em sua forma mais explícita, passível de combate via políticas punitivas. Enquanto a discriminação indireta também nomeada invisível ou institucional tem sido identificada como aquela cuja tratamento desigual não acontece através de manifestações expressas de racismo, mas, de práticas aparentemente neutras. Esta forma velada de discriminação é mais difícil de identificar e combater, posto que, revestidas de aspectos culturais e psicológicos ingressando no imaginário coletivo “[...] ora tornando-se banais e, portanto, indignas de atenção salvo por aqueles que dela são vítimas, ora se dissimulando através de procedimentos corriqueiros, aparentemente protegidos pelo Direito” (GOMES, 2001, p.20). Portanto,

Se a criminalização destaca-se como importante e insubstituível instrumento de combate aos atos de discriminação, ela não pode, entretanto, ser o único meio de enfrentamento da prática do racismo. A discriminação indireta dificilmente é passível de punição legal. Dissimulada através de mecanismos aparentemente neutros, como, por exemplo, processos de seleção de mão-de-obra onde diversos requisitos de qualificação são demandados, a discriminação indireta só se torna socialmente visível por meio de indicadores de desigualdade que apontam o desfavorecimento de um grupo étnico em relação a outro. O enfrentamento da discriminação indireta depende assim, de um lado, de ações específicas voltadas à “neutralização do efeito da desigualdade racial”, as chamadas ações afirmativas e, de outro, de políticas de combate aos preconceitos, estereótipos e ideologias que legitimam, sustentam e alimentam as práticas racistas. (JACCOUD; TEODORO, 2005, p.114)

Se as desigualdades possuem múltiplos e complexos fatores, então, entre os desafios para combatê-las estão adotar medidas que alcancem as singularidades contidas nessa multiplicidade. Nessa perspectiva, Movimentos Negros seguiam denunciando a não existência da questão racial na agenda política do país, conforme os estudos de Gonçalves e Silva (2005)

atravessando, praticamente, toda a década de 1980 envolvido, sobretudo, com os problemas da democratização do ensino, tanto que, se pode dividir este período em duas fases, a saber: na primeira, as organizações denunciaram o racismo e a ideologia escolar dominante, com variados alvos, como: livro didático, currículo, formação de professores etc. Na segunda, acrescentaram ações que poderiam considerar de cunho didático, explicando por meio de propostas quais as medidas o estado brasileiro deveria fazer para enfrentar a desigualdade racial, com esta postura chegam à década de 1990.

3.2 PROPOSTAS DE MOVIMENTOS NEGROS: “O QUE O ESTADO DEVE FAZER”

O Movimento Negro brasileiro é composto por uma multiplicidade de grupos, entidades políticas e militantes anônimos distribuídos nas cinco regiões do Brasil, por vezes, com ambiguidades, disputas internas e consensos. Trata-se de iniciativas de resistência que se manifestam em distintas linguagens e instâncias de atuação denunciando a omissão a ausência de ações efetivas do estado para combater à desigualdade racial e exigindo construção de políticas públicas, preferencialmente, envolvendo todos os campos sociais de modo a superar a inexistência de negros nos espaços públicos e privados. (MUNANGA, 2001; GOMES, 2017). Considero que sem a atuação desses atores coletivos a dimensão racial sequer faria parte da agenda das políticas públicas, mesmo porque,

O Brasil vem de uma longa história de negação das desigualdades raciais em que, apesar das profundas distâncias entre brancos e negros, as representações sobre as relações raciais estiveram influenciadas pela idéia de ‘democracia racial’. Essa auto-imagem tem dificultado a emergência de uma visão crítica sobre a realidade das relações raciais no País. (QUEIROZ, 2004, p.80)

Então, se faz urgente, por parte do estado, reconhecer essa realidade, portanto, em 20 de novembro de 1995, os Movimentos Negros no ano que celebravam “três séculos da imortalidade de Zumbi dos Palmares” (ENMZ, 1995) realizaram uma Marcha a Brasília se apoiando conforme o Editorial do Jornal da Marcha⁴¹ “nos referenciais mais profundos de nossa memória coletiva no Brasil: a luta contra a opressão desumanizadora do racismo”. Assim, buscaram

⁴¹ Este jornal com tiragem de 400 mil exemplares é de inteira responsabilidade das entidades que compõem a Comissão Executiva Nacional da Marcha a Brasília contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida, a saber: Agentes de Pastoral Negros (APNs); Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB); Comando Geral dos Trabalhadores (CGT); Comunidades Negras Rurais; Central Única dos Trabalhadores (CUT); Força Sindical; Fórum Nacional de Entidades Negras; Fórum de Mulheres Negras; Movimento Negro Unificado (MNU) de Movimentos Populares; Movimento pelas Reparações; Unidade de Negros pela Igualdade (UNEGRO); Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON) Cf. Jornal da Marcha: 300 anos de imortalidade Zumbi dos Palmares, S.o Paulo, outubro de 1995.

estabelecer um diálogo com o estado brasileiro. Para tanto, mais de 30 mil negras e negros na cidade e no campo, se movimentaram para construir a *Marcha contra o Racismo pela Igualdade e a Vida*, pois, no Brasil são os mais fortemente atingidos pela exclusão, historicamente, tem sido assim, desde que o primeiro africano foi trazido à revelia para terras brasileiras. Em contrapartida e igualmente histórica tem sido o inconformismo e a resistência negra contra a opressão racial, por isso, esta manifestação se constituiu um ato de indignação e protesto contra as condições em que vive o povo negro no Brasil devido aos “processos de exclusão social determinados pelo racismo e a discriminação racial presentes na sociedade”⁴² (ENMZ,1995).

Assim, segundo Gomes (2017, p.33) com a realização dessa Marcha “[...] o Movimento Negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema” e busca tornar o viés racial da desigualdade social brasileira uma questão nacional, porque, se trata de um fenômeno permanente, muitas vezes, denunciado tanto pelos movimentos como pelas pesquisas, como: Hasenbalg (1979); Hasenbalg e Silva (1988), Hasenbalg (2001). Portanto, os manifestantes exigem do Estado ações efetivas por meio de políticas públicas para a população negra, segundo Hasenbalg (2001) a partir de suas pesquisas até a década de 1990 conclui que:

[...] a agenda de pesquisa e de definição de políticas públicas que prioriza a questão da desigualdade tem como implicação necessária a compreensão da questão da desigualdade racial. Desnaturalizar a desigualdade econômica e social no Brasil passa, portanto, de forma prioritária, por desnaturalizar a desigualdade racial. A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. O entendimento dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afro-descendentes apresenta-se como elemento central para se construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente. Essa investigação assume maior pertinência quando reconhecemos que os termos da naturalização do convívio com a desigualdade no Brasil são ainda mais categóricos no fictício mundo da “democracia racial” ditado há mais de 60 anos [...], mas ainda verdadeiro para muitos brasileiros. (HASENBALG, 2001, p. 1)

Nesse cenário, considero esta Marcha realizada em 20 de novembro de 1995, com a presença de mais de 30 mil participantes num Ato Público na Esplanada dos Ministérios em Brasília e entrega do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, um marco fundamental para a formulação das Políticas de Ações Afirmativas implementadas na década seguinte para

⁴²MARCHA Zumbi dos Palmares + 10. Manifesto à nação. 2005. Disponível em: <<http://marchazumbimais10.blogspot.com.br/2005/11/manifesto-nao-documento-entregue-ao.html>>. Acesso em: 15 ago.2020.

promover a superação da desigualdade racial, em especial, no ensino superior. A proposta do referido programa ressalta que para enfrentar o quadro de discriminação racial, não basta o Estado proibir a prática de discriminação em leis ou em práticas administrativas. É dever do Estado⁴³ Democrático de Direito priorizar a criação de condições efetivas que permitam a esse grupo ter acesso a igualdade de condições, buscando reverter fontes de discriminação direta ou indireta e reorientar o sistema educacional no sentido de valorizar a pluralidade étnica que caracteriza esta sociedade, ou seja, se faz urgente medidas eficazes de promoção da igualdade de condições e respeito à diferença. (ENMZ, 1995).

Nessa perspectiva, a temática da igualdade racial não significa um problema dos e para os negros, mas, se refere “a essência da invenção democrática” (ENMZ,1995), conseqüentemente, “[...] a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade” (GOMES; SILVA, 2003, p. 90). Caso contrário, a perpetuação da prática discriminatória coloca em questão a garantia da Igualdade Formal preconizada na Lei, posto que, apesar de assegurar, conforme Gomes e Silva (2003, p.90) a partir dos estudos de Rocha (1996) “[...] a dignidade humana igual para todos, da liberdade igual para todos, não são poucos os homens e mulheres que continuam sem ter acesso às iguais oportunidades mínimas de trabalho, de participação política, de cidadania criativa e comprometida, deixados que são à margem da convivência social”. Nesse sentido,

Há décadas o movimento negro brasileiro vem chamando a atenção para algo óbvio: é preciso examinar as condições materiais de vida das pessoas e o efetivo exercício de direitos entre o plano retórico e o cotidiano entre igualdade formal e substancial. Daí a urgência de uma Política Nacional de Combate ao Racismo e as Desigualdades Raciais trata-se de um esforço que deverá ter como principal escopo tornar a igualdade formal, a igualdade de todos perante em igualdade substancial. (ENMZ, 1995, p.3).

Assim, novas formas de articulação e de expressão negras nos mais variados espaços, como: trabalho, sindicatos, movimentos populares, universidades, parlamento e entidades religiosas em várias regiões têm acrescentado nos últimos anos elementos significativos para o

⁴³ Uma das táticas de Movimentos Negros para pressionar o estado brasileiro para escolher uma postura mais ativa no combate à discriminação foi destacar alguns tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como: a Convenção n.111, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), referente à discriminação em matéria de emprego e profissão, ratificada em 1968 pelo Decreto n. 62.150, em que o Brasil se compromete a formular e implementar uma política nacional de promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento no mercado de trabalho. Em 1992, diante do sistemático descumprimento dessa convenção, a CUT, em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) uma ONG do movimento negro de São Paulo, que tem como objetivo conscientizar democraticamente profissionais de recursos humanos e capacitar dirigentes sindicais para lidar com a questão racial nos locais de trabalho. envia documento à OIT denunciando o Estado brasileiro. MOEHLECKE,2002, p.206)

enfrentamento do racismo, em especial, devido, tanto ao fortalecimento de Movimentos Negros, quanto a multiplicação e interiorização das entidades. (ENMZ, 1995). Essa articulação coletiva e histórica do povo negro no Brasil tem resultado em distintas e variadas iniciativas, como a construção de uma proposta de Política Nacional indicando “o que o Estado deve fazer” para enfrentar de modo efetivo a desigualdade racial a começar examinando “à variedade das situações individuais e de grupo, de modo a impedir que o dogma liberal da igualdade formal impeça ou dificulte a proteção e a defesa dos interesses das pessoas socialmente fragilizadas e desfavorecidas”(GOMES; SILVA, 2003, p.89). Trata-se de considerar que essa noção de igualdade não abarca à efetiva desigualdade estrutural que atinge determinados grupos, em especial os negros, portanto, nada é mais desigual do que tratar a todos igualmente (SANTOS, 2003), até porque, os sujeitos estão posicionados em condições desiguais e o tratamento desigual deve buscar a superação desta desigualdade.

Essa busca pela superação das desigualdades é o horizonte a ser alcançado pela proposta da política nacional entregue pela comitiva nacional da Marcha durante reunião com o presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Trata-se de um diagnóstico da realidade racial brasileira com propostas efetivas de políticas públicas, distribuídas em alguns eixos, a saber: Democratização da Informação; Mercado de Trabalho; Educação; Cultura e Comunicação; Saúde; Violência e Terra. Em se tratando, especialmente, da educação propõem:

Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade; Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo; Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; **Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.** (ENMZ, 1995, p.15) [grifo nosso]

Neste dia o Presidente da República instituiu um Decreto⁴⁴ criando o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) “[...] com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências” ligado ao Ministério da Justiça e composto por membros de Movimentos Negros e representantes de vários ministérios, começando a vigorar

⁴⁴ Revogado pelo Decreto nº 10. 087 01/11/2019

em 1996, tendo como presidente Hélio Santos⁴⁵, que na década anterior dirigia a primeira gestão do Conselho da Comunidade Negra de São Paulo (RIOS, 2008). Em se tratando,

da discussão sobre ações afirmativas, o grupo realizou dois seminários sobre o assunto, em Salvador e Vitória, a partir dos quais elaborou 46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como: educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo seus recursos são limitados e seu impacto permanece muito restrito. (MOEHLECKE, 2002, p.206).

No ano seguinte também foi instituído por Decreto⁴⁶ no âmbito do Ministério do Trabalho, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO) e dá outras providências (SANTOS, 2007). Assim, as pautas com recorte racial começam a ter certa abertura para dialogar com o estado brasileiro, pois, pela primeira vez um presidente da República reconhece a existência de racismo no Brasil (TELLES, 2003; NASCIMENTO, LARCKIN, 2001).

As lutas históricas empreendidas pelos Movimentos Negros para buscar implementar políticas públicas para negros, particularmente, no ensino superior, permite dizer que essas resistências foram fundamentais para o enfrentamento das desigualdades raciais, sobretudo, nos espaços mais excludentes, que exigem medidas efetivas por parte do estado brasileiro, Trata-se de reconhecer as mobilizações em todo país como atos políticos responsáveis pela inserção do viés racial na agenda política, pois, em 1996 “[...] foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas especificamente voltadas para a ascensão dos negros no Brasil” (GUIMARÃES, 1996, p. 235). Logo, uma conquista resultante das lutas negras há muito organizadas e contínuas, inclusive em 1983, o Intelectual, Ativista Negro e Deputado Federal Abdias Nascimento apresentou o Projeto de Lei n.1332/83 dispoendo sobre “ações compensatórias visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira com “[...]iniciativas destinadas a aumentar a proporção de negros em todos os escalões ocupacionais” (NASCIMENTO,1983, art.12) e no art.13 “a expressão "negro" compreende todos aqueles classificados nas categorias "pretos" e "pardos" segundo os critérios utilizados pelo IBGE no PNAD de 1976, os quais reconhecem ter sido discriminados como negros ou ter sido objeto de manifestações de preconceito de cor” NASCIMENTO,1983, art.13).

⁴⁵Dr. em Administração pela Universidade de São Paulo – USP -, (1989), atualmente é professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

⁴⁶ Também revogado pelo Decreto nº 10. 087 01/11/2019

Este projeto conforme a ficha de tramitação⁴⁷ seguiu os trâmites na Câmara de Deputados, sendo apresentado em plenário em 1983 por Abdias Nascimento, passou por três comissões, a saber: a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) com aprovação por unanimidade, parecer favorável com relatoria do Dep. Elquisson Soares que se manifestou “pela constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa” (1983); a Comissão de Trabalho Legislação Social (CTLS) com aprovação também por unanimidade e parecer favorável do relator, Dep. Sebastião Ataíde, destacando em seu voto que a exclusão dos negros tem “raízes na própria estrutura da sociedade brasileira”(1984). O relator Dep. José Carlos Fagundes da Comissão de Finanças (CF) também aprovou por unanimidade e produziu parecer favorável (1985).⁴⁸

Apesar dos pareceres favoráveis dessas comissões esse Projeto de Lei foi arquivado em 1989, sendo passíveis de algumas suposições, quais sejam: indica resistência do parlamento em aprovar ações afirmativas efetivas para negros, porque, enfrentar a desigualdade racial supõe contrariar a noção de democracia racial, confortavelmente, aceita por muitos daqueles que ocupam espaços de poder protegidos por privilégios; desconsidera a perspectiva de igualdade preconizada no texto constitucional promulgado no ano anterior a esse arquivamento, sinalizando um longo percurso até a efetivação de políticas públicas, considerando a dimensão racial, que dependem de leis para regulamentá-las, mas, não só. Almeida (2015) adverte sobre a necessidade de medidas para assegurar condições materiais, intelectuais para desenvolver ações coerentes, com a intenção de construir “resultados significativos no combate ao preconceito, ao racismo e a discriminação. [...] isso se trata de um esforço para construir um projeto de sociedade que age na perspectiva do fim da desigualdade social e racial”. (ALMEIDA, 2015, p.101). Entretanto, essas discussões seguem sem abertura no âmbito das políticas públicas e tão somente, após às mobilizações de 1995 que propuseram **desenvolver ações afirmativas para acesso dos negros a universidade**, que o governo federal menciona as ações afirmativas,

[...] a Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, realizou em julho de 1996, no campus da Universidade de Brasília (UnB), o seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Esse evento também contou com a participação do Presidente da República. Visava-se a debater o racismo no país, bem como pensar a formulação de políticas públicas de combate à discriminação e à desigualdade raciais, entre as quais **políticas de ações afirmativas** (SANTOS, 2007, p.26) grifo nosso.

⁴⁷ Disponível em: [PL 1332/1983 — Portal da Câmara dos Deputados - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 12 fev.2020.

⁴⁸ Cf. Relatórios das referidas comissões. Disponível em: [prop_mostrarintegra \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 10 jan. 2019.

As ações afirmativas podem ser definidas como políticas públicas e privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Nesta compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. Considerada a mais avançada tentativa de concretização do princípio jurídico da igualdade, sendo a definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, concebida como uma forma de promoção da igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos fixados na cultura dominante. (ROCHA, 1985; GOMES; SILVA, 2001). Então, por meio da

desigualação positiva se promove a igualação jurídica efetiva; por ela afirma-se uma fórmula jurídica para se provocar uma efetiva igualação social, política, econômica no e segundo o Direito, tal como assegurado formal e materialmente no sistema constitucional democrático. A ação afirmativa é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias. (GOMES; SILVA, 2001, p.8)

A adoção das medidas de ação afirmativa se justifica, porque, esse tipo de política atingiria vários objetivos que seriam inalcançáveis caso a estratégia de combate à discriminação se limitasse apenas a regras proibitivas. Dito de outro modo, não basta proibir a discriminação do presente, se faz necessário também promover, observando os princípios da diversidade e do pluralismo, de modo a operar transformação no comportamento e na mentalidade coletiva, moldados pela história, ou seja, buscar eliminar os «efeitos persistentes» (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Nesse sentido, tais políticas simbolizariam que o estado brasileiro reconhece a persistência das práticas discriminatórias e a urgência de combatê-las (GOMES,2001), partindo da compreensão

de que a situação de pobreza e/ou desigualdade social em que se encontram determinados grupos sociais, como os negros, os índios e as mulheres, não pode ser atribuída apenas aos indivíduos isoladamente, e tampouco à exploração resultante do modo de produção capitalista. Considera-se que formas contemporâneas de discriminação, que veiculam imagens depreciativas de determinados grupos étnicos, raciais ou de gênero, também contribuem para as desigualdades de oportunidades no acesso a bens e serviços na sociedade. (MOEHLECKE, 2009, p. 480).

O debate sobre políticas públicas no ensino superior no Brasil, deve considerar essas formas de discriminação como basilares para a implementação de ações afirmativas para o acesso à universidade, um espaço ainda inacessível, a maioria daqueles que pertencem a esse grupo racial. Tal afirmação encontra respaldo em pesquisas realizadas antes da implementação das Políticas de Ações Afirmativas com recorte racial, num esforço por parte de alguns pesquisadores para examinar as desigualdades raciais no sistema de ensino, em especial na universidade. Dentre as quais destaco um estudo patrocinado pelo Programa “A Cor da Bahia” da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e realizada por Queiroz (2001) com estudantes que ingressaram na Universidade Federal da Bahia (UFBA), ao comparar os resultados desta pesquisa, com os de outras universidades federais de distintas regiões brasileiras, como: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB). Nessas instituições foi possível identificar que: é sobretudo dos brancos o privilégio do acesso a carreiras profissionais de prestígio; aos negros estavam reservados os cursos, socialmente, menos valorizados, ainda assim, em geral, são minoritários. Apesar da significativa presença dos negros no conjunto da população baiana, eles não acessavam à universidade, na mesma medida que os brancos, apontando expressivas desigualdades entre esses segmentos raciais no ensino superior, indicando que ainda é um espaço de predomínio de brancos. Assim,

A comparação entre a representatividade dos segmentos raciais nas universidades e a sua expressão na população de cada estado revelou significativas distâncias, apontando para a sobre-representação dos brancos e a subrepresentação dos negros, mesmo nos estados em que estes são a maioria expressiva da população, como a Bahia e o Maranhão. (QUEIROZ, 2001, p.80).

Essa sub-representação confirma que o Brasil, como identificou Hasenbalg (2001) deve ser reconhecido como “extremamente injusto”, injustiça social, esta, responsável pelos altos índices de pobreza, adicionada a profunda injustiça racial refletida nos diversos segmentos do sistema de ensino, agravando a ausência de negros no ensino superior. Assim, considero que a engenharia da lógica da naturalização das desigualdades e das hierarquias se manifesta nas classificações sociais distribuídas por categorias, como: raça e gênero etc. endossadas pela negação das injustiças. Desse modo, tentam transformar exceções em ideais meritocráticas e justificam a não-existência desse grupo racial nos espaços de prestígio, priorizando narrativas que difundem a noção do “negro único” (RIBEIRO, 2019, p.51) uma espécie de representante de toda comunidade negra, que teria empreendido mais esforços para superar múltiplos obstáculos, inclusive, esta superação inédita tornaria essa presença legítima “por merecimento”. Afinal, teriam sido aprovados em processos seletivos e acessaram “um ambiente de

oportunidades iguais, em que indivíduos que mereçam legitimamente concorrem de forma justa” (CASHMORE, 2000, p.346) devido a “qualidades e talentos pessoais”. Essa perspectiva de acordo com Almeida (2018) se apoia na meritocracia que somada ao racismo histórico

permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos. A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino público e universalizados. [...]. No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a *culpa* pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. (ALMEIDA, 2018, p.63)

Essa tomada de posições políticas efetivas perpassa pela desconstrução dessa naturalização e requer: considerar os diagnósticos da desigualdade racial que mostram negros e brancos distribuídos desigualmente na hierarquia econômica e social, perpetuando desvantagens entre esses grupos em quaisquer das dimensões examinadas: trabalho, educação, renda, condições habitacionais e consumos de bens duráveis (HENRIQUES, 2001); reconhecer que essa hierarquia privilegia uns e excluem outros e dentre estes um baixo índice consegue romper os mais variados obstáculos e ingressar em espaços privilegiados como é o caso da universidade. Essas presenças tendem a ser utilizadas por aqueles que negam as hierarquias, para reforçar as narrativas da não existência de exclusão, sem considerar que esses sujeitos são exceções⁴⁹ no seu grupo social e conseguiram romper com o ciclo de desvantagens.

Essa ruptura supõe uma luta entre desiguais marcada pelas resistências individuais e coletivas, sem as quais “a inteligência, aptidão e habilidade” seriam desperdiçadas, sequer reconhecidas, porque, produzidas como inexistentes, ou seja, defender merecimento legítimo e concorrência “justa” numa sociedade hierarquizada, excludente e injusta sem questionar as condições sob as quais essas “qualidades individuais” são construídas, reconhecidas e aceitas; sem examinar os critérios para legitimar o merecimento de alguns e não reconhecer de outros; sem incluir as táticas de resistência (SANTOS,2014) como fundamentais para romper com a lógica excludente, que mantém os privilégios protegidos pelas hierarquias desconsiderando o

⁴⁹ Cf: SANTOS, Maria Rita. “**Quantos além de mim**”? narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PREAFRO em Itabuna-Bahia. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós -Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia 2014.

contexto de desigualdades que constrói tanto impedimentos, como privilégios.

Dentre as iniciativas para enfrentar e desnaturalizar as desigualdades raciais para responder as propostas de Movimentos Negros, o governo federal começa a incorporar a discussão racial nos programas oficiais e instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), porque, “não há como conciliar democracia com as sérias injustiças sociais, as formas variadas de exclusão e as reiteradas violações que ocorrem no Brasil” (BRASIL, 1996, p.5). Para tanto, dentre as mais variadas ações se faz necessário determinar algumas específicas para a população negra extraídas do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial (1995), como por exemplo: “desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta” (ENMZ, 1995 p. 30). Assim, a questão racial começa a fazer parte da agenda política brasileira e este é o primeiro documento que assume algumas das propostas elaboradas pelos Movimentos Negros e entregues ao presidente da República, por ocasião da Marcha para Zumbi em 1995.

Porém, de modo efetivo a implementação dessas políticas ainda tardou a acontecer, sendo a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, organizada pelas Nações Unidas em Durban, África do Sul, em 2001 um marco para iniciar ações efetivas. Esta conferência, como as outras das Nações Unidas

foi precedida por uma série de eventos preparatórios nas diversas regiões do mundo, visando mapear as distintas formas de racismo, identificar os grupos étnicos e raciais mais sujeitos aos efeitos de sua manifestação, como também propor ações aos Estados-membros e aos órgãos das Nações Unidas encarregados dos tratados internacionais (BAIROS, 2002, p.169).

No âmbito nacional, de acordo com Carneiro (2002) as organizações negras esperavam que a conferência potencializasse a discussão sobre o racismo e a discriminação racial, posto que, outros temas como: direitos humanos, meio ambiente, direitos reprodutivos, gênero e pobreza etc. ganharam visibilidade com conferências já realizadas⁵⁰. Essa esperança refletiu na intensa participação dessas organizações no processo de construção e realização desta Conferência iniciado em abril de 2000. Para tanto, constituíram um “Comitê Impulsor Pró - conferência” formado por lideranças de Movimentos Negros e organizações sindicais (CARNEIRO, 2002), “envolvendo⁵¹ tanto órgãos governamentais quanto não-governamentais

⁵⁰ Após a queda do muro de Berlim, as Conferências Mundiais convocadas pelas Nações Unidas tornaram-se espaços importantes no processo de reorganização do mundo e vem se constituindo em fóruns de elaboração de diretrizes para políticas públicas”. Cf. Carneiro (2002, p.209)

⁵¹ Entidades do movimento negro, indígena, de mulheres, de homossexuais, de defesa da liberdade religiosa,

interessados em radiografar e elaborar propostas de superação dos problemas pautados pela referida conferência” (BRASIL, 2001, p. 2). Também formularam denúncias pelo descumprimento e violação sistemática da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial⁵² resultantes de ações diretas e de omissões do estado brasileiro na implementação de políticas públicas de combate ao racismo e discriminação de promoção da igualdade racial. (CARNEIRO, 2002).

Esse processo preparatório envolveu resistências, disputas, conflitos e negociações elementos centrais para a construção de propostas sustentadas nos mais variados diagnósticos sobre a realidade dos negros brasileiros. Trata-se, portanto, de propor políticas públicas que reconheçam as desiguais condições de vida daqueles para quem essas políticas serão implementadas. O interesse nesse reconhecimento por parte do estado brasileiro se manifesta segundo Munanga (2003) no texto do Relatório do Comitê Nacional para a preparação da participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata quando afirma:

[...] a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para a superação da desigualdade. Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva, prescritas na Constituição de 1988, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimentos de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes dos quilombos, – adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas (BRASIL, 2001, p. 28-30).

Aliás, o Brasil levou a Durban a maior delegação dentre todos os países, cerca de 200 participantes de várias organizações, sobretudo, ligadas aos Movimentos Negros, contribuindo para a escolha da brasileira Edna Roland⁵³ como relatora-geral do encontro, cujo documento é

mobilizaram-se no diálogo com o Governo. Além disso, foram realizados três seminários regionais patrocinados pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e o Instituto de Pesquisa em Relações Internacionais, do Ministério das Relações Exteriores, e, igualmente, a realização de um programa de conferências temáticas promovido pela Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura. O processo de preparação culminou com a realização da I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, que teve lugar no Rio de Janeiro entre 6 e 8 de julho de 2001, em que estiveram presentes cerca de 1.700 delegados oriundos das mais diversas regiões do país. Cf. Relatório do Comitê Nacional para a preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (BRASIL, 2001)

⁵² Assinada pelo, então, presidente da República Emilio G. Médici Cf. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html Acesso em: 18 nov. 2018.

⁵³ A psicóloga social Edna Roland, indicada como relatora da 3ª Conferência da ONU contra o Racismo, a

o Plano de Ação Durban a Declaração e o Programa de Ação de Durban (FERES JUNIOR, 2018) reafirmando o compromisso central da conferência, qual seja: “prevenir, combater e erradicar o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata”. Dessa maneira, reconhece que todos, em especial, as autoridades públicas e políticos falharam no combate e denúncia do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Para superar essas falhas, dentre outras solicitações a Declaração e Programa de Ação adotada em Durban conclamam os estados participantes:

a identificarem os fatores que impedem o igual acesso e a presença equitativa de afrodescendentes em todos os níveis do setor público, incluindo os serviços públicos, em particular, a administração da justiça; e a tomarem medidas apropriadas à remoção dos obstáculos identificados e, também, a incentivar o setor privado a promover o igual acesso e a presença equitativa de afrodescendentes em todos os níveis dentro de suas organizações. (BRASIL 2001 art.11, p.40)

Insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada (BRASIL, 2001, art.100, p.65)

Ao solicitar aos Estados a implementação de políticas, inclusive, ações afirmativas para possibilitar o acesso a direitos ainda negados àqueles vitimados pelo racismo e discriminação racial, a Declaração de Durban contempla também propostas do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial como formulado pelos Movimentos Negros. Tratou-se, portanto, de uma conquista significativa, pois, há décadas denunciavam a omissão do estado brasileiro na efetivação de políticas públicas para esse grupo. Denúncias, estas, baseadas em dados de pesquisas sobre as condições de vida da população negra, revelando abismais desigualdades que se aprofundam em todas as variáveis quando se considera os sujeitos submetidos ao racismo e a discriminação racial.

Cabe destacar, que a Declaração de Durban, conforme Carneiro (2002), recomenda uma intervenção decisiva nas condições de vida das populações, historicamente, discriminadas. O desafio consiste na eliminação da distância social que separa essas populações dos demais grupos, a qual pode ser enfrentada com adoção de políticas públicas abrangendo as mais variadas esferas sociais. Nessa perspectiva, essa declaração conclama os Estados a adotarem a

Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, responsável por redigir e enviar, ao Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos, o documento da Conferência de Durban, com a participação de 153 países. de Doutoranda da PUC-SP militante no movimento negro desde a década de 1980. À época, presidia a organização de mulheres negras Fala, Preta!. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/tolerancia/seconri/relatora_0109.htm

eliminação da desigualdade racial nas metas a serem alcançadas por suas políticas universalistas. No Brasil, equivaleria, por exemplo, redesenhar as políticas de modo a alterar o padrão de desigualdade nos índices educacionais de negros e brancos, que, segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), manteve-se inalterados por quase todo o século XX, apesar da democratização do acesso educação.

Saliento, que essa Declaração expressa preocupação com os indicadores nas distintas áreas, como: educação, saúde, moradia, expectativa de vida etc., que revelam uma situação desigual, sobretudo, “quando os fatores que para isto contribuem incluem racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”. (BRASIL 2001, art. 31, p.16). Reconhece ainda, que para essas propostas terem êxito “serão necessários vontade política e financiamento suficiente nos âmbitos nacional, regional e internacional, bem como a cooperação internacional” (BRASIL, art. 219, p.101). Oportuno salientar, que as propostas de Movimentos Negros ao encontrar ressonâncias na conjuntura internacional de luta contra o racismo expressada nessa conferência, fortaleceram as discussões sobre a urgência de implementação de políticas de ações afirmativas para o acesso de negros, em especial, ao ensino superior público no Brasil. (SANTOS, 2005; 2007).

Desse modo, essa conferência potencializou os debates ainda em curso sobre a inserção do viés racial nas políticas públicas no Brasil. Nesse sentido, na primeira década dos anos 2000, no âmbito federal, em especial, a partir da primeira gestão do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2006, foram tomadas medidas para incluir na legislação a questão racial que considero fundamental para o processo de formulação e implementação das Políticas de Ações Afirmativas. Para Guimarães (2005) e Lima (2010) apesar da questão racial não ter adesão do Partido dos Trabalhadores (PT), o governo desse presidente representou uma mudança significativa na relação do estado com Movimentos Negros, porque, ao incorporá-lo na esfera governamental os seus representantes passam a se envolver também na formulação dessas políticas, possibilitando pautar a temática racial na agenda política brasileira. Dentre as medidas no âmbito do governo federal, destaco:

Em 2003 a Lei n. 10.639/03 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. (BRASIL, 2003). Para Schwarcz (2019) uma iniciativa fundamental para criar outras narrativas históricas e culturais, distintas daquelas contadas, tradicionalmente, que guardam uma perspectiva colonial. Promove, também, a compreensão de uma história mais plural, porque não escrita, exclusivamente, pelos brancos de origem europeia e pertencentes a uma dada classe social.

Também em 2003 criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) vinculada a Presidência da República e com *status* de ministério. Trata-se de incorporar a promoção da igualdade racial nas políticas governamentais, buscando integrar os ministérios e órgãos das unidades federativas na articulação de políticas de igualdade racial e enfrentamento do racismo, fundamental para garantir que não haveria democracia sem igualdade racial, ou seja, “estratégias que enfrentem e transformem, permanentemente, a realidade vivida pela população negra e pelos demais grupos raciais discriminados” (BRASIL, 2006, p.11).

Ainda em 2003, a Presidência da República regulamentou através do Decreto n. 4.885/03 o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), órgão colegiado de caráter consultivo e integrante da estrutura básica da SEPPIR, com a finalidade de propor, em âmbito nacional, políticas de promoção da igualdade racial com ênfase na população negra e outros segmentos étnicos da população brasileira, com o objetivo de combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial e de reduzir as desigualdades raciais, inclusive, no aspecto econômico e financeiro, social, político e cultural, ampliando o processo de controle social sobre as referidas políticas.(BRASIL, 2003)

Em 2003, por meio do decreto n. 4.866 instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial com o principal objetivo de reduzir as “desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra”, considerando a implementação de ações afirmativas traduzidas por medidas concretas e articuladas com o respaldo de todas as esferas governamentais e da sociedade. Trata-se de definir ações realizáveis a longo, médio e curto prazos, além do reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária”. (BRASIL, 2003). Neste mesmo ano foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) com

o objetivo de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país.[...] No âmbito das desigualdades raciais, a Secad desenvolve ações com o objetivo de elaborar e implementar políticas públicas educacionais em prol do acesso e da permanência de negros e negras na educação escolar em todos os níveis – da educação infantil ao ensino superior –, considerando ainda as modalidades de educação de jovens e adultos e a educação em áreas remanescentes de Quilombos. (CAVALLEIRO; HENRIQUES, 2005, p. 216).

Em 2005 com a aprovação da Lei n. 11.096/05 instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), regulando “a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891/04, e dá outras providências”. Trata-se de um dos objetivos da Secad promover o acesso e a permanência de oriundos das escolas públicas, entre eles negros

e indígenas, por meio de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de 50% ou 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, sem ou com fins lucrativos.(BRASIL, 2005).Além do ProUni, o MEC através do Secad buscou ampliar o acesso e a permanência no sistema de ensino, notadamente na universidade, para tanto sublinho algumas ações:

- Projetos Inovadores de Cursos (PICs) - pré-vestibulares comunitários para negros e indígenas: Apoio técnico e financeiro a instituições educacionais para a realização de cursos pré-vestibulares para negros e indígenas, com a perspectiva de ampliação de número de participantes de negros e indígenas na educação superior;
- Programa de tutoria e fortalecimento educacional de jovens negros no ensino médio: Apoio para o desenvolvimento de experiências voltadas para o diagnóstico e a superação da situação de desigualdade racial e social vividas por estudantes negros(as), garantindo-lhes uma educação de qualidade, e fomentando, portanto, a construção de políticas públicas que visem à melhoria do Ensino Médio, a fim de contemplar a diversidade étnico-racial;
- Programa de tutoria e fortalecimento educacional de jovens negros na Educação Superior: Estímulo e fortalecimento de experiências que ampliem as condições de permanência de estudantes afro-brasileiros (as) no ensino superior
- Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares: Estímulo à articulação entre universidades e comunidades populares, propiciando troca de saberes, experiências e demandas. O programa incorpora novos estudantes que chegam à universidade, ao mundo acadêmico, estimulando seu envolvimento em ações coletivas nos seus locais de origem, possibilitando assim permanência qualificada de jovens de espaços populares na universidade. (CAVALLEIRO; HENRIQUES, 2005, p. 218)

Nesse sentido, o estado brasileiro busca por meio dessas medidas responder as propostas de Movimentos Negros para enfrentar a desigualdade racial, bem como, atender aos objetivos da Conferência de Durban (2001), pois, esta observou que apesar dos esforços da comunidade internacional os objetivos principais das três décadas de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial ainda não foram alcançados e incontáveis pessoas continuam sendo vitimadas por “várias formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (BRASIL, 2001, p.4).

Em 2004 foi encaminhado para apreciação no Congresso Nacional o Projeto de Lei n. 3.627/04 que “[...] institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências” (BRASIL, 2004). Enquanto isso, em diversas universidades federais e estaduais se formaram comissões de trabalho com a participação de professores,

estudantes, representantes de Movimentos Negros e demais interessados com o objetivo de discutir os modos de implementação das ações afirmativas para o acesso ao ensino superior em vários estados do Brasil. Assim, em 2005, algumas Instituições Federais de Ensino Superior, como: Universidade de Brasília UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) e as estaduais: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) dentre outras tinham implementado cotas raciais e sociais como medida de acesso à universidade (SILVA, 2003; GOMES, 2005).

No Estado da Bahia, segundo Bonfim (2008) a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aprovou conforme Resolução n. 196/2002 do Conselho Universitário (CONSU) a “reserva de vagas para populações histórica e socialmente discriminadas, no preenchimento das vagas relativas a todos cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia” Os estudantes devem se autodeclararem “pretos ou pardos”, conforme categorias do IBGE e devem ser provenientes de escolas públicas. Assim, em 2006, com a reforma da referida Resolução a reserva de vagas se ampliou para contemplar estudantes autodeclarados índios (5% para esses candidatos). (BONFIM, 2008, p.110).

Essa experiência pioneira foi fundamental para qualificar o debate que se iniciara na UESC, com o objetivo de adotar reserva de vagas nos processos seletivos para os cursos de graduação. Na ocasião a professora Ivete Sacramento (ex-reitora da UNEB) participou com os professores Naomar de Almeida Filho (reitor da UFBA) e Aluísio Belisário (representante da UERJ) de uma mesa de debates organizada pelo PRODAPE, evento de valiosa importância para iniciar os trabalhos para a “construção coletiva da minuta de resolução com representantes do Comitê Pro-Cotas”. (PRODAPE, 2006, sem paginação).

3.3 A CENTRALIDADE DE MOVIMENTOS NEGROS NAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UESC

Na UESC as ações afirmativas foram aprovadas na Reunião do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) em 20 de dezembro de 2006, sendo o primeiro processo seletivo com reserva de vagas em 2008. Compreender esta aprovação, equivale lembrar o cenário efervescente das lutas negras no âmbito nacional, por políticas públicas para o combate à desigualdade racial, evidenciadas na III Conferência de Durban (África do Sul), em 2001, que conclamou os estados participantes, dentre os quais o Brasil a concentrar

investimentos adicionais em iniciativas de ações afirmativas, sobretudo, para a população negra. Como mencionei, a preparação para esta conferência contou com a participação de Movimentos Negros de todas as regiões brasileiras, ampliando os debates e possibilitando o diálogo com as universidades.

Em se tratando do sul da Bahia, notadamente, Ilhéus-Itabuna, onde se localiza a UESC as mobilizações de Movimentos Negros locais, no mesmo período, também reivindicavam políticas públicas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades raciais, sobretudo, no ensino superior. Para tanto, considero, conforme Gomes (2017) que esses atores políticos conquistaram um lugar central ao questionar o estado brasileiro pela ausência da questão étnico-racial, como uma dimensão necessária e urgente na formulação de políticas, que provoquem rupturas nos obstáculos impostos as pessoas negras no acesso aos diferentes espaços na sociedade. Nessa perspectiva, são diversas as formas de organização e articulação de sujeitos negros, politicamente, posicionados na luta contra o racismo e a discriminação racial visando superá-los, com ações políticas de enfrentamentos numa sociedade desigual como a brasileira.

Então, o processo de formulação de Políticas de Ações Afirmativas, tanto no âmbito nacional, como local resulta de uma luta histórica, permanente e contínua de Movimentos Negros, envolvendo o apoio da comunidade, outros profissionais e intelectuais antirracistas que se posicionam e atuam pública e politicamente contra desigualdades raciais. Sem os quais, as pautas do racismo e discriminação racial sequer teriam sido mencionadas nas agendas das políticas públicas brasileira (GONÇALVES; SILVA, 2000; GOMES, 2017). Desse modo, compreender os debates sobre desigualdade racial no ensino superior no Sul da Bahia, significa abordar a centralidade de Movimentos Negros nas ações para a efetivação das ações afirmativas na UESC.

Os Movimentos Negros no âmbito nacional, neste período, se encontravam fortalecidos pela visibilidade pós-Durban. Portanto, um momento propício para formulação de Políticas de Ações Afirmativas para combater o “resultado da discriminação, ou seja, o combate ao processo de alijamento de grupos raciais dos espaços valorizados da vida social” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 55). No sul da Bahia esse processo se manifesta, por exemplo, na ausência da população negra do ensino superior identificada por sujeitos negros moradores da periferia do município de Itabuna (próximo a UESC), em 2001, a partir da realização de uma pesquisa intitulada: “Diagnóstico Geral da Comunidade do Maria Pinheiro” idealizada por Egnaldo França, coordenador do Grupo Encantarte em parceria com agentes comunitários de saúde que, habitualmente, visitavam todas as famílias. Assim, foram a 80% das casas, num total de 4.570 pessoas e constataram que nenhum dos jovens moradores tiveram acesso à universidade.

(SANTOS, 2014).

Assim, identificaram um permanente e continuado “padrão de discriminação racial” (HENRIQUES, 2001, p.27) evidenciado, dentre outros, pela ausência dos sujeitos negros desta comunidade ao ensino superior. Destaco, o lugar dos sujeitos que perceberam a repercussão da desigualdade racial nas possibilidades de acesso, ou seja, investigaram a própria comunidade a partir de dentro, sendo este o ponto de partida para outras ações. Neste mesmo ano, iniciaram um cursinho preparatório para o processo seletivo, com aulas noturnas e diárias e a participação voluntária de professores, tornando possível o ingresso do primeiro estudante desta comunidade na UESC. Esta aprovação foi o marco inicial para ampliar as ações, por meio da junção do Grupo Encantarte com a Pastoral da Juventude, o Grupo Ação Negra e a Consulta Popular criaram, em 2001, a Associação de Educação Pré-universitária. Posteriormente, estabeleceram parceria com a Prefeitura Municipal de Itabuna originando o PRUNE e também tiveram financiamento do Programa Políticas da Cor (UERJ/ Fundação Ford) e do Programa Diversidade na Universidade (MEC/UNESCO). Este pré-universitário atuou com 10 unidades em distintos bairros periféricos de Itabuna, sendo cinco financiados pela Fundação Ford e cinco pela prefeitura, contava com professores e graduandos da UESC, contribuindo entre 2002 a 2004 com o ingresso de 54 estudantes nas licenciaturas: Letras, História, Geografia, Pedagogia, Química, Biologia, Filosofia, Física, Matemática, Filosofia e em bacharelados, como: Comunicação Social, Administração, Economia, Agronomia (FRANÇA, 2007; JOSÉ, *et.al.*, 2012).

Esta constatação de ausência gerada pela desigualdade racial permite algumas interpretações, proponho um breve retorno às narrativas dominantes sobre o processo de estadualização, que priorizaram abordar a desigualdade social sem discutir a dimensão racial. Essas escolhas produzem inexistências, provocam apagamentos, constroem estereótipos e interpretações distantes da realidade racial da Bahia. Isto posto, alguns questionamentos são possíveis: quando as narrativas dominantes utilizaram, por ocasião do processo de estadualização, o termo “estudantes pobres” se tratava de quais de grupos? As políticas públicas do ensino superior alcançavam os grupos excluídos revelados na pesquisa diagnóstica feita na comunidade do Maria Pinheiro? A desigualdade racial no ensino superior discutida a partir dos anos 2000 adverte, que políticas de acesso de cunho universalista desconsideram essa desigualdade e aqueles não alcançados, se tornam “os ausentes”, “os outros”, “os demais” e “os reprovados”.

Para Souza (2015) esses fariam parte de uma classe “abaixo” da explorada classe trabalhadora, são aqueles condenados a exercer os trabalhos mais duros e pesados, como cuidar dos filhos das classes média e alta para que estes possam se dedicar aos estudos e a trabalhos com altos salários, ou seja, “é antes de tudo o exercício silencioso da exploração construída e consentida socialmente” (p.233). Assim, a engenharia da produção de ausências adota a lógica do maior esforço para “os ausentes” superarem “o peso econômico e psicológico do racismo” (ALMEIDA, 2018, p. 37) com o máximo de “sofrimento individual”, e, só então poderiam acessar os mesmos espaços dos privilegiados, justificando, assim, os mecanismos de exclusão.

As iniciativas de “cursinhos” para negros, buscam inverter essa lógica produzindo presenças e segundo um estudo realizado nos cursos de graduação da UESC contribuíram, sobremaneira, para o acesso de jovens das camadas menos privilegiadas à universidade pública, sendo identificado dentre aqueles oriundos de “cursinhos populares” um percentual significativo de estudantes em todos os cursos de graduação (FIAMENGUE; JOSÉ; PEREIRA,2007). Trata-se, portanto, de iniciativa, sobretudo, de Movimentos Negros em diversas cidades brasileiras face aos obstáculos enfrentados por estudantes negros para ingressarem nas Instituições de Ensino Superior, em geral com apoio de professores antirracistas que se colocavam a disposição para ministrarem aulas e atuarem na coordenação etc. (GUIMARÃES, 2006).

Esta experiência revela que os Movimentos Negros, historicamente, atuam para reverter a exclusão de várias formas, dentre as quais: ações coletivas voltadas para a educação da população negra, ao tempo em que, denunciam a omissão por parte do estado brasileiro e sistematizam propostas de políticas públicas efetivas que reconheçam a desigualdade racial como central na formulação de ações afirmativas, caso contrário prevaleceria a lógica preconizada pela igualdade formal de tratar a todos igualmente, ou: “ um tipo de isonomia cega, que não atende à efetiva desigualdade estrutural que atinge determinados segmentos” (SANTOS, *et al.*, 2013, p.544), quer dizer, concordar com esse argumento significa também defender políticas de natureza universal que não contribuem para redução substancial dos efeitos das desigualdades.

Considero esta iniciativa de construção coletiva a gênese dos debates locais sobre desigualdade racial no ensino superior, porque, da identificação da ausência de negros, emergiu a junção de Movimentos Negros, que atuavam em diversas frentes de enfrentamento da exclusão racial, em torno das reivindicações para o acesso, por consequência, da implementação

de ações afirmativas. Nessa perspectiva, conforme o relatório “Histórico cotas UESC,2006”⁵⁴ que consultei para esta pesquisa, foram promovidos desde 2002 diversos debates sobre a “Política de Cotas” comprometidos com propostas para promover o acesso de estudantes de escolas públicas, que se autodeclararam negros. As discussões se ampliaram com diversos cursos pré-universitários populares regionais e outras organizações de Movimentos Negros, como: religiões de matriz africana, grupos de capoeira e dança, tanto que, em 2003, o Fórum de Luta por Terra, Trabalho e Cidadania da Região Sul realizaram o Fórum Regional de Iniciativas Negras em Itabuna, com a participação de representantes de Movimentos Negros do Estado da Bahia.

Ainda neste ano, o relatório descreve que o PRUNE realizou na UESC o Seminário Desigualdades Raciais no Ensino Superior, provocando reflexões no ambiente acadêmico, bem como a apresentação de experiências de outras universidades públicas, como: UERJ) e UNEB que tinham efetivado ações afirmativas nos seus processos seletivos. Em 2004, após diversas ações reivindicatórias, a UESC decidiu publicar uma portaria criando uma Comissão para discutir a viabilidade da implementação de reserva de vagas, após algumas reuniões nas quais os participantes discutiam concordâncias e discordâncias sobre as ações afirmativas, não se chegou a um consenso, inviabilizando a construção de uma proposta. Então, a comissão se reuniu, apenas, uma vez e deixou de ser convocada (JOSÉ, *et al.*, 2012).

Foi um período de muitos debates, concordâncias, contestações e posicionamentos pró e contra “as cotas”. Nesta pesquisa priorizei argumentos que fundamentaram as ações afirmativas, tornando-as passíveis de serem implementadas em diversas instituições. Significa dizer, que houve argumentos contrários, mas escolhi destacar a centralidade das lutas negras, buscando enaltecer as conquistas, que exigiram um longo processo de organização coletiva parte central da resistência negra. Nesse sentido, as discussões realizadas na UESC se baseiam na realidade racial e social tantas vezes denunciada pelos Movimentos Negros, no âmbito nacional, que revelam a manutenção das desigualdades, gerando exclusão e exigindo a intervenção do estado brasileiro com políticas públicas específicas para aqueles excluídos, sobretudo, do sistema educacional. Cabe reafirmar, de acordo com Gomes (2017), que desde a década de 1970, os Movimentos Negros juntamente com intelectuais negros e não negros comprometidos com o antirracismo alertaram que a desigualdade afeta a população negra, devido a uma complexidade de fenômenos com múltiplas causas, envolvendo aspectos políticos, econômicos e culturais. De tal modo, que discutir essa realidade exige colocar a raça

⁵⁴ Disponibilizado para esta pesquisa pela professora Larissa Pereira colaborada do PRUNE

como construção social, estrutural e estruturante na centralidade das formulações de políticas públicas. Ressaltando, como propõe Almeida (2018) não se tratar de raças biológicas ou culturais para justificar tratamento discriminatórios entre as pessoas, contudo, a raça é um fator político, ainda, utilizado socialmente para legitimar segregação, naturalizar desigualdades de grupos considerados minoritários.

Nessa perspectiva, o preconceito e a discriminação racial se reinventam, assumem distintas manifestações, ou seja, não são reminiscências do passado guardados na memória, dissociados do presente e estão relacionadas com “benefícios simbólicos adquiridos pelos brancos no processo de competição e desqualificação dos negros” (HASENBALG, 2001, p.21). Interpreto como, uma complexa engenharia contínua e permanente, que ou nega o racismo ou admite a sua existência “como um problema comportamental” (ALMEIDA, 2018, p.129, cuja solução se encontra nos indivíduos, desse modo:

Reduzir o racismo a um problema ideológico, sem destacar as questões políticas e econômicas que o envolvem; desviar o debate racial para o campo da meritocracia, já que o racismo viraria um problema de *superação pessoal*; responsabilizar o *indivíduo* pelo próprio *fracasso* diante de um cenário de precariedade no sistema de educação. [...] Se olharmos para o debate brasileiro sobre cotas raciais, embora acreditando que o problema do racismo – e da desigualdade – é educacional, muitas pessoas foram contrárias às políticas de cotas. Isso se explica pelo fato de que no Brasil, a universidade não é apenas um local de formação técnica e científica para o trabalho, mas um espaço de privilégio e destaque social, que no imaginário social produzido pelo racismo foi feito para pessoas brancas. (ALMEIDA, 2018 p.129, grifos do autor).

A ideia de fracasso ou superação pessoal retira do estado o compromisso com a formulação de políticas públicas, desconsiderando que o combate ao racismo não acontece via histórias de superação individual, porque, estão inscritas no campo da exceção e ainda que sirva de referências para as “coletividades bivalentes” são acontecimentos restritos a poucos, utilizados para difundir a inexistência do racismo, concordar com este raciocínio significa que a intervenção das políticas seriam desnecessárias. Ora, este tipo de manobra argumentativa não encontra comprovação no mundo social, porque, o racismo é estrutural, dessa maneira, “as outras classificações são apenas modos parciais e incompletos de conceber o racismo”. (ALMEIDA, 2018, p.15).

Compreendo a partir dos processos de exclusão sistematizadas em Relatório (1995) pelos Movimentos Negros e entregue ao estado brasileiro, que reconhece, tardiamente, a urgência de incluir a dimensão racial na implementação de políticas públicas para promover a redução das desigualdades raciais e sociais, de igual modo, deve admitir que os negros são diferentes como “coletividades bivalentes tanto em virtude da estrutura econômico-política

quanto da estrutura cultural-valorativa da sociedade. Oprimidas ou subordinadas, portanto, sofrem injustiças que remontam simultaneamente à economia política e à cultura”. (FRASER, 2006, p. 233). Decorre daí, que a luta por “reconhecimento da diferença” (FRASER, 2006, p.231). empreendida pelos Movimentos Negros ocupa centralidade na implementação das Políticas de Ações Afirmativas, com vistas ao acesso à universidade, mas, não só, porque, se trata de ações efetivas para o enfrentamento do “racismo como questão estrutural que organiza as relações sociais no país” (ENMZ,1995) implicando, então, uma reestruturação político-econômica envolvendo redistribuição, até porque a raça e classe são princípios estruturais da economia política (FRASER, 2006).

Além disso, as exigências de políticas públicas para a promoção da igualdade racial se referem a correção das injustiças culturais e simbólicas, pois o “racismo cultural opera a frequente desvalorização e depreciação de coisas tidas como “negras”, “marrons” e “indígenas” (FRASER, 2006). Nesse sentido, injustiças econômicas se articulam com as simbólicas num movimento de permanente reinvenção e manutenção das estruturas que sustentam as desigualdades, denunciadas pelas lutas de movimentos negros que consideraram também as pesquisas (FERNANDES, 1972. HASENBALG e SILVA 1988; HENRIQUES, 2000; 2001; SILVÈRIO, 2003; Paixão, 2008;2010); sobre a realidade brasileira que demonstram “a raça como um marcador determinante da desigualdade econômica, e que direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda que não levam em conta o fator raça/cor mostram-se pouco efetivas” (ALMEIDA, 2018, p.122). Assim,

A multicausalidade, que está na base das distintas formas de desvantagens que estruturam as desigualdades entre negros e brancos, não nos autoriza a determinar qualquer causa última a priori em qualquer situação específica no contexto brasileiro. Desta forma, as propostas de ações afirmativas, incluindo as cotas, devem considerar as diferentes possibilidades de articulação entre as injustiças simbólicas e econômicas no Brasil a que estão submetidos os negros, em geral, e as mulheres negras, em particular. (SILVÈRIO, 2003, p.67)

Portanto, as lutas negras não são engenharias contemplativas, que apenas observam o mundo social a distância, como se não fossem parte dele e não buscassem mudanças estruturais concretas. Ao contrário afirmam identidades específicas, como fundamentais para a construção de políticas públicas, sem, contudo, se limitar a afirmação da diferença e ao individualismo, este tão caro a abordagem neoliberal. Então, se trata de reivindicar políticas que contemplem as diferenças como um marcador conectado com as estruturas, caso contrário pode “servir aos propósitos de reprodução do capitalismo, que historicamente tem se mostrado capaz de metabolizar o racismo e transformá-lo em aspirações de consumo e de poder” (ALMEIDA,

2019, p.94). Nesse sentido, que ações afirmativas para o acesso de negros a universidade buscam estilhaar, enfraquecer e romper essa lógica excludente, que constrói barreiras quase intransponíveis, porque, fomenta “injustiças simbólicas e econômicas”.

De sorte que as evidências empíricas e conceituais fundamentaram os debates sobre a efetivação das ações afirmativas que se intensificaram na UESC com o ingresso dos estudantes oriundos do PRUNE (2002-2004) e de outros “cursinhos populares” da região, que romperam os obstáculos de acesso e se encontraram frente as demandas da ausência de permanência. Nesse sentido, segundo José, (*et.al.*, 2012) este grupo foi acompanhado pela coordenação do PRUNE, com visitas domiciliares e reuniões de acompanhamento das atividades acadêmicas de cada um, identificando dificuldades, como: a padronização/imposição curricular aliada às dificuldades econômicas, barreiras impeditivas da permanência qualitativa de pobres e negros no ambiente acadêmico. Constataram também, que o ingresso desses sujeitos ultrapassa o caráter da conquista individual, repercutindo no contexto social em que estão inseridos, alterando significativamente as formas de compreensão das suas comunidades.

Dessa forma, o ingresso de estudantes negros no ensino superior, evidencia o ineditismo comum a maioria desse grupo racial e compreendo que ao ingressar se encontram numa condição à semelhança da descrita por Collins (2016) como “estrangeiros de dentro” marcada por acontecimentos singulares e coletivos que tencionam o ambiente acadêmico para a construção de outras interpretações sobre a relação dos estudantes negros com a universidade. Esta por sua vez, em concordância com Gomes (2017) precisa aprender lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes e formas de construir o conhecimento acadêmico e trajetórias de vida diferentes daqueles estudantes hegemônicos idealizados no Brasil. Nesse contexto, a UESC provocada pelos “cursinhos populares”, devido a necessidade de acompanhar os novos e diferentes estudantes, decide por meio da Pró - Reitoria de Extensão (PROEX) propor que

um professor e uma professora da Universidade, participantes do PRUNE, propusessem um programa de acompanhamento dos estudantes oriundos de pré-universitários populares recém-ingressos na UESC. Tendo como referência o breve acompanhamento desenvolvido anteriormente, o Departamento de Ciências da Educação, em parceria com a coordenação do PRUNE. fomentou e viabilizou a estruturação do Programa de Democratização do Acesso e Permanência de Estudantes das Classes Populares (PRODAPE), que surgiu, assim, como uma contribuição efetiva para a atenuação das dificuldades enfrentadas por esse grupo na Universidade, além da preparação para o ingresso em estágios (JOSE, *et.al.*, 2012, p.153).

Então, em 2005, se inicia vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) o Programa de Democratização do Acesso e Permanência de Estudantes Provenientes de Classes Populares

(PRODAPE, 2005-2007) com financiamento do UNIAFRO-MEC, com recursos da UESC e a mesma equipe pedagógica que coordenou o PRUNE, favorecendo o desenvolvimento de um programa de acompanhamento ao estudante semelhante ao realizado com os estudantes do cursinho. Assim, a proposta previa atuar, sobretudo, com: acesso, permanência e formação com o “objetivo articular meios e criar condições para viabilizar o processo de democratização de oportunidades no acesso e na permanência qualitativa das camadas populares na universidade pública”. (PRODAPE, 2005, sem paginação). Para tanto, conforme Pereira (2010) desenvolveu-se de 2005 a 2007: uma Pesquisa de Amostragem Étnico-Racial na UESC⁵⁵; os Fóruns Pró-Lei nº10.639/03⁵⁶, o projeto Afrodescendência Afirmada⁵⁷, lançou o Portal Bantu-Iê⁵⁸ e ofertou o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação e Relações Étnico-Raciais⁵⁹.

O PRODAPE conquista projeção na UESC ao aprovar o Programa Bantu-Iê: África-Brasil e Educação das Relações Étnico-Raciais nos editais UNIAFRO/MEC (2005.2 e 2006.1), inclusive, considerando este um “projeto experimental” (UESC, 2006) voltado para: a permanência de estudantes, majoritariamente, negros e oriundos de pré-universitários, como: - PRUNE, Universidade para Todos⁶⁰ - gratuitos e cadastrados na universidade, sendo 10, em 2006, e 13, em 2007. No primeiro ano, em 2005, acompanhou 70 estudantes, no segundo mais 93, distribuídos em 19 cursos de graduação, visando colaborar com a permanência dos estudantes. Para tal realizou as orientações didático-pedagógicas, estágios extracurriculares, grupo de estudos e oficinas. (PRODAPE, 2006; JOSÉ *et.al.*, 2012).

⁵⁵Cf. Fiamengue; José; Pereira (2007) realizada junto à comunidade estudantil da UESC (aproximadamente seis mil estudantes) e aos candidatos do vestibular (cerca de 15 mil candidatos para 1,2 vagas) e aos concluintes do Ensino Médio público e privado de Ilhéus e Itabuna.

⁵⁶ A Lei 10.639/03 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [L10639 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/legis/l10639.htm). Acesso em: 18 nov.2019. Esses fóruns, segundo Fiamengue; José; Pereira (2007) consistiam em uma rede de discussões periódicas, minicursos e oficinas acerca da referida temática, envolvendo o poder público, docentes, sociedade civil, movimentos sociais e estudantes da especialização em suas comunidades de atuação buscando fomentar e fortalecer nos municípios circunvizinhos à UESC, as reflexões e práticas que atendam, de acordo com o disposto nesta lei.

⁵⁷ Se trata de mapeamentos, registros e publicações de expressões culturais e políticas da história/povo afrodescendentes que possam subsidiar o ensino de cultura afro-brasileira nos municípios circunvizinhos à UESC, afirmando-as positivamente. (FIAMENGUE; JOSÉ; PEREIRA, 2007)

⁵⁸ Uma rede na internet para divulgar as ações afirmativas para negros na região, envolvendo informações, eventos, material didático pedagógico produzido sobre a Lei 10 639/03.

⁵⁹ Um curso gratuito oferecido pelo Departamento de Ciências da Educação em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-baiano Regionais, formando 96 professores da Educação Básica na temática em questão.

⁶⁰ “Pré-universitário coordenado pelas secretarias de Educação (SEC) e da Fazenda (SEFAZ), em parceria com as universidades estaduais da Bahia, cujos estudantes eram oriundos de escolas públicas da região”. Cf. José, (*et.al.* 2012, p.153)

De tal modo, que as ações visando a permanência qualitativa não se limitavam a dimensão material, via bolsa/auxílio, posto que, envolvia também o fortalecimento acadêmico e institucional, por meio de atividades de pesquisa e extensão, incentivando e fornecendo as condições formativas para a participação em congressos na condição de bolsistas-pesquisadores. Em síntese, envolvia acesso, permanência, reconhecimento das diferenças e questões de classe. (JOSÉ, *et.al.*,2012),

Nesta perspectiva, 10 estudantes-bolsistas participaram da pesquisa Amostragem Étnico-Racial na UESC e região intitulada *UESC em preto e branco* com o “objetivo de traçar o perfil socioeconômico e étnico-racial dos estudantes desta universidade. Para tanto, foram entrevistados 1.611 estudantes dos diferentes cursos que a instituição oferece” (FIAMENGUE; JOSÉ; PEREIRA, 2007 p.2). Este estudo demonstrou um perfil detalhado da comunidade estudantil, abarcando todos os cursos de graduação e revelando que a composição racial dos cursos de licenciatura e bacharelado indica espaços demarcados, sendo: os cursos de maior prestígio social com a maioria de suas vagas ocupadas por estudantes autodeclarados brancos, o inverso ocorre em nos cursos de menor prestígio social. Este documento tornou-se referência para reafirmar a urgente necessidade da implementação de Políticas de Ações Afirmativas para a população negra, uma reivindicação de Movimentos Negros regionais, que desde 2002 empreenderam esforços para potencializar o acesso e permanência de estudantes negros. Então, busquei neste texto sintetizar esse longo período de debates, que resultou na elaboração, assinatura e envio a reitoria de uma proposta coletiva de Resolução para implementação da Reserva de Vagas por diversos Movimentos Negros da região, representantes da Câmara Municipal de Itabuna, cursos pré-universitários populares e o grupo de estudantes-bolsistas do PRODAPE/BANTU-IÊ. (FIAMENGUE; JOSÉ; PEREIRA, 2007).

Além disso, neste mesmo ano, aconteceu uma das maiores manifestações pró-cotas, quando a rodovia em frente a UESC foi fechada por: movimentos negros, estudantes da especialização, pré-universitários e estudantes secundaristas. De tal modo, que a Reitoria convidou o recém-estabelecido Comitê Pró-Cotas para discutir a reserva de vagas no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Nesta ocasião ficou determinado a formação de uma nova comissão, que ao longo de todo o segundo semestre deveria analisar, discutir e reformular a proposta anteriormente enviada. (PRODAPE, 2006). A partir de então foram realizadas reuniões semanais com a participação desses representantes, sendo que essa proposta não foi construída sem negociações e conflitos para decidir quais estudantes poderiam participar do processo seletivo por meio da reserva de vagas “se estudantes de escolas públicas, se estudantes autodeclarados (pretos ou pardos) sem exigência de vínculo com o ensino público,

se indígenas ou quilombolas” (JOSÉ, *et al.*,2012, p.155).

A polêmica em torno do critério de cor ou raça continuou revelando uma das facetas da ideologia racista, a manipulação do discurso para repressão da mobilização popular e manutenção da exclusão nos espaços de poder. Desta forma, embora se reconheça que a sociedade brasileira é racista, na qual os negros são facilmente identificados e discriminados, diante da mobilização pela reserva de vagas se estabelece a “dificuldade” de identificar os negros que legitimamente teriam direito a acessar as vagas reservadas para eles. (JOSÉ, *et al.*,2012, p.155).

Essas discussões “de fora para dentro da Universidade” (JOSÉ, *et al.*,2012, p.157). também foram influenciadas por outras instituições de ensino superior que adotaram essa forma de acesso que repercutiram na estruturação da proposta definitiva, qual seja: 50% das vagas de cada curso de graduação destinada aos estudantes de escola pública e, deste percentual, 75% para os/as estudantes negros/as. Propõe, ainda, a criação de até duas vagas por curso para estudantes índios/as ou de comunidades remanescentes de quilombos. Esta proposta foi encaminhada para ser submetida a votação do CONSEPE, sendo aprovada em dezembro de 2006, numa reunião histórica, acompanhada por diversos Movimentos Negros regionais. (PRODAPE, 2006).

De fato, uma conquista com singularidades que vale destacar: as demandas por acesso emergiram da comunidade negra sem intervenção de instituições públicas; a unidade de diversos Movimentos Negros; parcerias com o poder público local para acrescentar recursos materiais necessários para ampliar as ações visando o acesso; diálogos com professores antirracistas comprometidos com o enfrentamento da desigualdade racial; as reivindicações marcadas por resistências, envolvendo debates públicos referendados nos estudos sobre desigualdades raciais; diálogos com a universidade considerando também as experiências de estudantes negros ingressantes por meio de pré-universitários, confirmando a viabilidade da reserva de vagas. Portanto, instituir reserva de vagas com critérios raciais exigiu esforços conjuntos de sujeitos comprometidos com ações efetivas para enfrentar, desnaturalizar e reduzir as desigualdades raciais na universidade, por meio da adoção de uma “discriminação positiva” definida por Almeida (2018, p.26) “como a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa”.

Com a aprovação a universidade se encarregou de informar e explicar aos interessados da comunidade externa sobre os novos critérios para o próximo processo seletivo, pelos meios de comunicação. Enquanto isso, de forma espontânea, os estudantes-bolsistas, coordenadores

do PRODAPE/BANTU-IÊ e professores da educação básica se organizaram para percorrer as escolas públicas da região, realizando palestras e discussões sobre o acesso à universidade. (JOSÉ, *et.al.*, 2012). Penso que esta iniciativa tem a ver com uma espécie de retorno ao começo, 'pois, os estudantes-bolsistas⁶¹ envolvidos nestas atividades são oriundos dos pré-universitários populares e participaram dos debates por reserva de vagas, que acabara de se efetivar, sendo fundamental retornar as escolas públicas para informar as novas possibilidades de acesso ao ensino superior.

Considero, então, que o PRODAPE se constituiu um lugar de encontro de experiências diversas, marcadas pela resistência, sem a qual a luta por acesso e permanência não seria coletiva e comprometida em confrontar os efeitos da desigualdade racial na universidade, que parafraseando Santos (2011) acontece em conjunto com a desigualdade social, mas não deve ser reduzida a esta, por isso, ações específicas devem ser adotadas. Caso contrário, as injustiças cognitivas, porque, também raciais e econômicas se tornariam insuperáveis.

Sobre essa atuação do PRODAPE compreendo a partir de Santos (2009), numa perspectiva plural, realista e crítica, que pode contribuir para recuperar a capacidade de espanto e de indignação e oriente para a formação de subjetividades inconformadas com as injustiças sociais e raciais. Nesse sentido, este programa serve de parâmetro para a construção de uma política de permanência no ensino superior, que considere essas subjetividades, estabelece recursos específicos, bem como, amplie as ações para além da dimensão material, sob pena de manter uma dinâmica com regras e padrões que dificultam ao invés de potencializar a permanência de estudantes negros.

⁶¹ Como dito anteriormente, em 2007 fui bolsista do PRODAPE e fiz parte desse grupo que percorreu as escolas públicas promovendo debates sobre o acesso por reserva de vagas na UESC.

IV ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS E TÁTICAS DE PERMANÊNCIA SIMBÓLICA NA UNIVERSIDADE

Neste capítulo abordo estratégias institucionais de permanência material e Táticas Negras de Permanência Simbólica de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC de 2012 a 2017. Para tanto, analiso os Relatórios Anuais (2012-2017) publicados pela Assessoria de Planejamento da universidade onde estão descritas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentre as quais as estratégias do Programa de Assistência Estudantil implementadas sem “dotação específica do Tesouro Estadual para este fim”. (UESC, 2015, p.116)⁶² visando atender estudantes regularmente matriculados nos cursos de Graduação e com baixa renda familiar. (UESC, 2010). Em seguida trato do Projeto Estadual de Auxílio Permanência (Programa Mais Futuro) lançado pelo Estado da Bahia em 2017, como parte das estratégias voltadas para auxiliar na permanência material de estudantes que atendam algumas condições cumulativas. Em seguida exponho as narrativas sobre permanência de estudantes negros cotistas identificados a partir da relação dos selecionados para o Auxílio Permanência (Básico ou Moradia) divulgada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no referido ano. Enfatizo, que em ambos os programas considere os candidatos negros inseridos no perfil daqueles que acessam por reserva de vagas, porém, os documentos(editais) não mencionam a dimensão racial. Desse modo, busco descrever os programas, seus objetivos e princípios, os critérios de seleção, o perfil dos estudantes, analisar estratégias, contribuições e lacunas referentes a permanência na universidade.

Para investigar a permanência institucional, inicialmente, se faz necessário retornar a Resolução CONSEPE n.64/2006 que instituiu “a reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC” e estabeleceu 50% (cinquenta por cento) das vagas de cada curso e em cada turno para estudantes que tenham cursado os últimos quatro anos do ensino fundamental e o ensino médio em escola pública. Sendo que, deste percentual, 75% (setenta e cinco por cento) destinadas aos estudantes que se autodeclararem negros. Além dessas, mais duas vagas para cada curso, destinadas aos estudantes índios reconhecidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ou moradores de comunidades remanescentes dos quilombolas que tenham cursado os últimos quatro anos do ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas e tenham sido classificados no processo seletivo. (UESC, 2006).

⁶² A UESC publica anualmente relatórios com o detalhamento da Gestão de Recursos Orçamentários, demonstrando a receita arrecadada, a sua origem e os respectivos gastos bem como, Disponível em: [Assessoria de Planejamento - ASPLAN \(uesc.br\)](http://Assessoria.dePlanejamento-ASPLAN(uesc.br)). Acesso em: 15 nov.2018.

Desse modo, os critérios da reserva de vagas seguem uma “ordem de prioridade” (UESC, 2006) primeiro: todos os candidatos devem ter estudado o ensino fundamental e médio em escola pública, dentre os quais e de forma secundária estão aqueles que se autodeclararem negros e os índios reconhecidos pela FUNAI ou moradores de comunidades remanescentes dos quilombos. Trata-se de um universo formado por sujeitos provenientes de instituições públicas, com origem socioeconômica semelhante e distintos do ponto de vista étnico-racial, neste caso estudantes oriundos de escola pública podem ou não se autodeclararem negros, posto que, este tipo de autodeclaração não é considerada um requisito prioritário para o acesso, porque, nesta universidade a reserva de vagas considera primeiro a origem social e em seguida a racial, tornando relevante articular classe e raça para discutir as dimensões materiais e simbólicas da permanência estudantil, envolvendo as condições concretas vinculadas à desigualdade brasileira.

Discuto essa articulação a semelhança de Almeida (2018) quando aponta um falso dilema entre classe e raça, porque, não se pode desconsiderar “a divisão de classes e de grupos no interior das classes, o processo de individualização e os antagonismos sociais” característicos das “contradições que formam a sociedade capitalista”. p.113) tendo o racismo como um instrumento fundamental. Desse modo, seria um equívoco dissolvê-la na concepção de classe, mesmo porque, seria desconsiderar que esta se manifesta como relação social objetiva, composta de indivíduos concretos à proporção que se constituem simultaneamente como classe e minorias⁶³ nas condições estruturais do capitalismo, tornando-a um conceito abstrato e vazio de conteúdo histórico.

Portanto, concordar com Almeida, (2018) significa questionar: ao adotar a origem social e racial como critérios para instituir a reserva de vagas, a universidade tende a se afastar da lógica reducionista presente no falso dilema, danoso para o debate e a implementação de Políticas de Ações Afirmativas? Os estudos de Pereira (2010) fornecem pistas para discutir este questionamento ao analisar os discursos de professores sobre as cotas com recorte racial no

⁶³ Não tomo “a expressão minoria no sentido quantitativo, na verdade, minoria no Direito democraticamente concebido e praticado, teria que representar o número menor de pessoas, vez que a maioria é a base de cidadãos que compreenda o maior número tomado da totalidade dos membros da sociedade política. Todavia, a maioria é determinada por aquele que detém o poder político, econômico e inclusive social em determinada base de pesquisa. Ora, ao contrário do que se apura, por exemplo, no regime da representação democrática nas instituições governamentais, em que o número determina a maioria (cada cidadão faz-se representar por um voto, que é o seu, e da soma dos votos é que se contam os representados e os representantes para se conhecer a maioria), em termos de direitos efetivamente havidos e respeitados numa sociedade, a minoria, na prática dos direitos, nem sempre significa o número menor de pessoas. Antes, nesse caso, uma minoria pode bem compreender um contingente que supera em número (mas não na prática, no respeito etc.) o que é tido por maioria. Assim, o caso de negros e mulheres no Brasil, que são tidos como minorias, mas que representam maior número de pessoas da globalidade dos que compõem a sociedade brasileira”. Cf. Gomes; Rocha (1996;2003, p.133)

processo seletivo da UESC e identifica uma oscilação no discurso entre raça e classe, revelando uma recorrente equivalência, qual seja: “mesmo que a pergunta feita refira-se às cotas raciais, há uma tendência em realizar essa troca, de raciais para sociais”(PEREIRA, 2010, p.117), sem observar como afirmou Fernandes (2008, p.50) que essas categorias se interpenetram e “uma não esgota a outra e, tampouco, uma não se esgota na outra”. Menciono a pesquisa de Pereira (2010), para evidenciar que esse falso dilema faz parte das interdições recorrentes que promovem e naturalizam o apagamento da gramática racial, sobretudo, quando está em disputa os espaços, socialmente, prestigiados como a universidade.

Desse modo, segundo Theodoro (2008) os Movimentos Negros salientam que em se tratando das “cotas nas universidades”, por vezes, o debate não leva em conta que se trata de uma política de combate à discriminação racial e, ao preconceito e ao racismo, alguns discursos, buscam um consenso e defendem, tão somente, as chamadas “cotas para pobres”. Assim, recusam as ações afirmativas para o ingresso de negros em espaços de prestígio, apartando a identidade racial das questões estruturais, enaltecem uma igualdade formal desconectada da igualdade material e distante das transformações políticas, econômicas e sociais fundamentais para combater as desigualdades.

Importar enfatizar, que a aprovação da reserva de vagas na UESC está diretamente relacionada com modos de pensar o acesso à universidade decorrentes das inquietações de Movimentos Negros locais, que apontam a desigualdade racial no ensino superior. Aliás, estudos anteriores a implementação da reserva de vagas nesta universidade desenvolvidos por Galdino e Pereira (2004) revelam que o acesso e a permanência ainda não são, efetivamente, democratizados, pois, os descendentes diretos dos trabalhadores rurais regionais continuam, muitas vezes, em subempregos e com poucos meios para permanecer no sistema de escolarização. Enquanto os herdeiros dos “coronéis do cacau”, mesmo sem dispor de tantos bens econômicos como seus pais tendem a adquirir capital cultural que amplia as chances de acesso ao ensino superior. São estes que fazem parte das classes hierarquizadas presentes nos cursos altamente seletivos que conferem prestígio social e legitima as narrativas apoiadas “exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos” (BOURDIEU, 2011, p. 223).

Dessa forma, as “[...] chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro “impossível”, “possível” ou “normal” [...]”. (BOURDIEU, 2011, p. 17). Estas percepções se baseiam numa espécie de certeza antecipada ou “crença em si mesmo, produto de uma autoconfiança de classe, tão necessária para enfrentar todas as inevitáveis intempéries e fracassos estruturais da vida sem cair no desespero, e poder usufruir

do “reconhecimento social” dos outros como algo tão natural quanto respirar”. (SOUZA, 2015, p.236). Portanto, supõem ter direitos garantidos a priori, tão somente, por pertencer ao grupo social dominante habituados com experiências anteriores de ingresso em espaços que conferem prestígio. Desse modo, tomam essas experiências como exemplo para vislumbrar um futuro semelhante, ou seja, baseados no passado/herança/familiar constroem a ideia de uma relação necessária⁶⁴ e não esperam efeitos diferentes daqueles habitualmente vivenciados por sujeitos do seu grupo social.

Ora, se conheço por meio da experiência, esse conhecimento encontra limites e não se dá por antecipação, então, essa hipotética relação necessária tende a gerar uma espécie de “efeito psicológico” que leva o sujeito a habituar-se esperar um futuro similar ao passado. Assim, os oriundos das classes dominantes se manteriam nas posições “herdadas”, ao passo que, os “outros” pertenceriam a um lugar social sem perspectivas, porque, estariam “acostumados” com as impossibilidades, afinal a origem social e racial seria indícios de um presente esvaziado de futuro. Em outras palavras, um grupo restrito possuiria as condições objetivas e subjetivas para construir o desejo de se reconhecer como um estudante universitário em potencial, antes mesmo de se submeter a seleção, porque, seus privilégios estão, confortavelmente, assentados na falácia das diferenças naturais de dons entre os indivíduos.

Desse modo, se perpetuam as desigualdades raciais submersas nos argumentos tendenciosos que basta “a cada um segundo seu esforço” ou, conforme os “obstáculos superados” como critica Bourdieu (2004, p. 93). Para esta lógica as vagas no ensino superior seriam destinadas a alguns “herdeiros”, já aqueles que nomeio “sujeitos da experiência” (LARROSA, 2011, p.35) oriundos do sistema público de ensino que ingressaram por meio da reserva de vagas estariam num lugar “estranho” e distante das condições impostas ao seu grupo social, quer dizer, “não dispõem de nenhum dos privilégios de nascimento das classes média e alta” (SOUZA, 2015, p.236). Cabe questionar, aos sujeitos com origem escolar pública e negros não são transmitidas heranças? Não dispor de privilégios significa ausência de heranças? Quais tipos de heranças os estudantes negros recebem de seu grupo familiar? Tentarei ao longo do texto discutir essas indagações.

Nessa perspectiva, ao abordar as percepções cotidianas num contexto social marcado pelas desigualdades sociais e raciais, que naturalizam as ausências de minorias, significa

⁶⁴ Argumentos inspirados na crítica a noção de conexão necessária feita pelo filósofo empirista David Hume Cf. HUME, David. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: UNESP, 2004.

sublinhar que tais percepções até podem aparentar um emaranhado de sutilezas distantes e sem interferências nas subjetividades da permanência simbólica discutidas nesta pesquisa. Porém, para Larrosa (2019) os acontecimentos exteriores resultam na formação ou na transformação do “sujeito da experiência” e muitas vezes afetam a subjetividade, isto é, aquilo que os sujeitos são, pensam, sentem e vivenciam de modo singular, por consequência, podem repercutir nos modos de permanecer. Tanto que, a dimensão da subjetividade se revela logo após o acesso à universidade como narra essa estudante:

*No início das aulas me senti num mundo totalmente diferente, os colegas, tinham 23 anos e a turma era bem mais jovem, iam de carro para universidade, acharam estranho e perigoso, porque eu pegava carona. Eles contavam sobre viagens para fora do Brasil com uma naturalidade impressionante. Teve uma que se exibiu muito, porque falava inglês, tinha notebook importado. **Se eu achava eles estranhos, eles também achavam o mesmo de mim.** E a primeira aula, os professores falavam de assuntos e diziam “vocês lembram”? se referindo aos conteúdos do ensino médio como se todos tivessem tido acesso de modo igual aos conhecimentos. Não vou negar que foi bem difícil e interferiu muito no começo (Estudante ENF. Entrevista. Concedida a pesquisadora, 2018). (grifo nosso)*

Nesta narrativa a estudante sintetiza a sua experiência inicial com o ambiente universitário, revelando que as “práticas sociais” estão diretamente relacionadas com o “processo de constituição de subjetividades” e repercutem, sobretudo, no começo do curso, quando o estudante ainda não conhece os meios necessários para a sua permanência, tampouco construiu relações com outros estudantes. Considero, este momento um grande desafio para quem ingressa por reserva de vagas, porque, se trata de um exercício de buscar utilizar suas potencialidades para a “partir de dentro” articular maneiras de permanecer, inclusive, como propõe Certeau (2014) quando defende que os meios populares, podem utilizar as práticas ou representações que são/foram impostas para outras finalidades, assim, subvertem-nas de dentro, rejeitando ou transformando em outras maneiras de fazer.

Dito de outro modo, as táticas populares possibilitam a lógica dominante, funcionar em outros registros, criam desvios para alcançar finalidades distintas, inclusive, permanecem diferentes, no interior das instituições. Provocar modificações a partir de dentro, neste caso, supõe contestar a naturalização das desigualdades, para tanto, segundo Larrosa (2011) buscam oportunidades nos acontecimentos externos, por isso, não se conhece a priori os resultados de uma dada experiência, onde ela pode levar e como afetará as pessoas, até porque, está inscrita no campo do imprevisível, do inédito. Talvez possa resultar em aberturas tanto do possível como do surpreendente, daquilo que, até então, não encontrou condições férteis para acontecer.

Conhecer o processo de permanência de estudantes negros consiste um exercício

desafiador, porque, se trata de apresentar os variados sentidos daquilo que acontece ao “sujeito da experiência” considerado neste texto como “território de passagem”, uma superfície sensível na qual aquilo que acontece afeta de algum modo, inscreve marcas, deixa vestígios e produz efeitos (LARROSA, 2019). Dentre esses sentidos estão as experiências individuais e coletivas anteriores ao ingresso desses sujeitos a quaisquer espaços de prestígio, envolvendo a construção de potencialidades. Nesse sentido, Santos (2009, p.23) conceituou permanência simbólica como “às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e, portanto, pertencer ao grupo”. Compreendo, a partir das narrativas dos participantes desta pesquisa que essas possibilidades se sustentam em noções de potencialidades transmitidas como Heranças de Resistência Negras e tem a ver também com subjetividades, rupturas da produção de ausências, posto que, com o ingresso na universidade de estudantes negros oriundos de escola pública, por meio de reserva de vagas, torna-se fundamental provocar aberturas, desdobramentos, encontros e compartilhamentos das singularidades, diferenças e incertezas.

Em se tratando dos participantes desta pesquisa, permanecer outros, exige também, enfrentar essas percepções socialmente construídas, que fazem parte da construção de subjetividades a partir de experiências feitas em espaços hierarquizados, que desconhecem ou não aceitam a presença de estudantes negros como parte de ações afirmativas com o propósito de intervir para promover mudanças em um contexto de condições desiguais. Portanto, dentre as modificações a partir de dentro provocada por essa presença, se encontra a desconstrução da imagem excludente que apresenta o ensino superior como impossível para esse tipo de estudantes que acessou a universidade, ou para aqueles que não tiveram sequer as condições para tentar. Não se trata de responsabilizar os indivíduos pelas mudanças nas estruturas institucionais, mas, salientar que quando estudantes negros acessam e permanecem na universidade pública equivale a um ato político de produção de presença, porque, esta presença em si confronta “as relações de dominação que fazem com que alguns monopolizem todos os privilégios, enquanto outros são excluídos” (SOUZA, 2015, p. 233), ou seja, a resistência negra individual e coletiva, em certa medida, funciona como um mecanismo reativo as ausências, não seria essa postura uma herança transmitida pela família e comunidade de origem?

4.1 ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA MATERIAL

Para recolher as informações institucionais busquei documentos publicados pela Assessoria de Planejamento da UESC (ASPLAN) e a documentos do Projeto Estadual de Auxílio Permanência (Programa Mais Futuro) publicados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Para as Táticas Negras de Permanência Simbólica utilizei entrevistas narrativas com quatro estudantes negros, sem a pretensão de respostas conclusivas e generalizantes, quer dizer, não se trata como menciona Nogueira (2002) de representatividade quantitativa, nem de abarcar toda a diversidade interna deste grupo, tampouco retira o significado qualitativo.

Como dentre os requisitos para adoção de reserva de vagas na UESC se encontra a origem social e a autodeclaração racial, ressalto a pertinência de discutir raça e classe no debate sobre permanência. Nos dizeres de Hall (2006) essas duas categorias se atravessam, sendo em torno da raça, enquanto categoria discursiva, que o “poder econômico de exploração e exclusão” se organiza. Assim, o reducionismo de classe não abarca as várias “divisões sociais e as contradições que surgem em torno da raça” tampouco, raça consegue abarcar as dimensões do poder econômico. (HALL,2006, p.10).

Nessa perspectiva, o desafio que se impõe para enfrentar as lacunas geradas pelas desigualdades consiste em abordar classe e raça em conjunto, ou seja, reconhecer as diferenças, sem esquecer a “redistribuição material” (FRASER, 2006) como decidiu o Supremo Tribunal Federal(STF) em resposta a ação ajuizada pelo Partido Democratas (DEM), com pedido de liminar, visando à declaração de inconstitucionalidade de atos da Universidade de Brasília, que instituiu o sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial no processo de seleção para ingresso de estudantes. (LEWANDOWSK, 2012, p. 2). Sendo uma decisão por unanimidade quando afirma que a adoção de Políticas de Ações Afirmativas está amparada e em concordância com a Constituição Federal Brasileira de 1988, posto que, “Justiça social, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes”. (STF, 2001, p.3)⁶⁵.

Compreendi, se tratar de postular o princípio da equidade⁶⁶, ou seja, ações/medidas para

⁶⁵ “Trata-se de arguição de descumprimento de preceito fundamental, ajuizada pelo Partido Democratas (DEM), com pedido de liminar, que visa à declaração de inconstitucionalidade de atos da Universidade de Brasília (UnB), do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (CEPE) e do Centro de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE), os quais instituíram o sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (20% de cotas étnico-raciais) no processo de seleção para ingresso de estudantes”.Cf. Ministro Ricardo Lewandowski (RELATOR).2001.

⁶⁶ “[...] o equitativo é justo, porém não legalmente justo, e sim uma correção da justiça legal. (...) e é essa a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão de sua universalidade.” A equidade é, pois, a

corrigir injustiças não reguladas em virtude do caráter universal de uma determinada lei. Em outras palavras, estender igualmente leis universais para todas situações e sujeitos, aprofunda desigualdades tornando-as quase intransponíveis. Nesse sentido, para Santos (2012) temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; e o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Portanto, se faz necessário, uma noção de igualdade que reconheça diferenças, mas, não produzam, alimentem ou reproduzam as desigualdades. Assim, não basta reconhecer as diferenças para o acesso, mas articular recursos materiais para garantir a permanência dos estudantes.

Ressalto, que as Políticas de Ações Afirmativas são sancionadas e implementadas pelo estado brasileiro. Desse modo, quando a UESC informa que não há orçamento específico do Estado da Bahia destinado a permanência, ao tempo em que, propõe diversas ações para materializar a assistência estudantil, revela limitações na expansão destas ações, uma vez que, para Santos (2006) política de permanência também requer transformações na estrutura e no funcionamento das universidades públicas envolvendo, entre outros, qualidade na formação e mobilização de uma coletividade em torno de uma lógica da exclusão social produzida pelas

relações de poder desiguais, estas iniciativas, movimentos e lutas são animados por um ethos redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos e, como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença. (SANTOS, 2010, p.43)

Em outras palavras, políticas de acesso e permanência devem ser implantadas conjuntamente e obedecendo os mesmos critérios, sob pena de inviabilizar a conclusão dos cursos, sobretudo, daqueles que ingressaram pela reserva de vagas e se autodeclaram negros. Trata-se, portanto, de enfrentar as desigualdades de permanência no ensino superior, observando a junção raça e classe, reconhecimento(diferença) e redistribuição(igualdade), desigualdade e diferença, caso contrário reduziria a permanência de estudantes cotistas a dimensão material. Em outras palavras, redistribuição não significa assistência a pobreza, pois, combater desigualdades supõe também reconhecer que estudantes oriundos de escola pública, prioritariamente, negros fazem parte de um grupo submetido a injustiças, ou seja, implica em se opor “à monocultura da naturalização das diferenças, com uma ecologia do reconhecimento” (SANTOS, 2006, p. 47).

adequação contextualizada e prudente dos fenômenos não regulados pelo caráter amplo da lei universal. Para Aristóteles, é a natureza complexa do objeto ou da situação a ser confrontada com o caráter absoluto da lei que, frente à necessidade de se fazer justiça, postula o princípio da equidade. Cf. ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. In: Coleção os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

Segundo Fraser (2006) as demandas por “reconhecimento da diferença” dão sustentação às lutas de grupos mobilizados sob distintas bandeiras, como: etnicidade, “raça”, gênero e sexualidade. Nessa perspectiva, a identidade de grupo torna-se um meio fundamental de mobilização política, essas lutas acontecem num contexto de crescentes desigualdades que impedem o acesso à educação, saúde, trabalho, lazer etc. No Brasil, destaco a centralidade de Movimentos Negros na “luta por reconhecimento” da diferença, como expressão da promoção igualdade e combate a injustiças socioeconômicas, culturais, simbólicas e cognitivas quando denunciam as desigualdades raciais e exigem do estado brasileiro, dentre outras medidas, a implementação de Políticas de Ações Afirmativas voltadas para o acesso de negros ao ensino superior. Nesse sentido, de acordo com Santos (2006) reconhecer a diferença supõe também concordar que as ausências são produzidas como tal, porque as exclusões racial e social são um “produto de relações desiguais” que transformam diferenças em desigualdades.

Portanto, desigualdades e injustiças exigem a junção entre reconhecimento e redistribuição, uma vez que, para compensar a injustiça econômica a saída é uma espécie de reestruturação político-econômica, envolvendo redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho e a transformação de outras estruturas econômicas básicas. Já a injustiça cultural, requer mudança cultural ou simbólica, que tem a ver com a revalorização das identidades, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural dos produtos culturais dos grupos invisibilizados. Além disso, essa injustiça se sustenta nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, incluindo a dominação cultural, em virtude da submissão a esses padrões; o ocultamento – tornar-se invisível - em consequência das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura e a ausência de respeito, consiste em desqualificar nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana. (FRASER, 2006).

Fraser (2006) considera o reconhecimento-redistribuição, porque, lidar com coletividades que se aproximam do tipo ideal da classe trabalhadora explorada, supõe deparar com injustiças distributivas que precisam de remédios redistributivos. Quando se trata de coletividades submetidas a injustiças de discriminação negativa, certamente, necessitam de remédios de reconhecimento. No primeiro caso, o remédio acabaria com a exploração sob a qual os grupos estão submetidos; no segundo, ao contrário, exige a valorização do “sentido de grupo” reconhecendo sua especificidade. Além disso, algumas coletividades, como raça e gênero são bivalentes, ou seja,

podem sofrer da má distribuição socioeconômica e da desconsideração cultural de forma que nenhuma dessas injustiças seja um efeito indireto da outra, mas ambas primárias e co-originais. Nesse caso, nem os remédios de redistribuição nem os de reconhecimento, por si sós, são suficientes. Coletividades bivalentes necessitam dos dois. (FRASER, 2006, p.233)

Cada grupo de uma dada coletividade possui singularidades não compartilhadas pela outra, ambas envolvem dimensões econômicas e cultural-valorativas, logo, requer tanto redistribuição como reconhecimento. Trata-se de remédios distintos visando afirmação e transformação, buscando corrigir efeitos desiguais, sendo que, os afirmativos a injustiça cultural e simbólica propõe promover as diferenças, revalorizar as identidades de grupos, historicamente, desvalorizados, procuram compensar a injustiça econômica, mas não provocam mudanças na estrutura econômico-política. Enquanto os transformativos visam modificar essa estrutura, alterando relações de produção, consumo e divisão social do trabalho, por consequência as condições de vida das pessoas, compensando a distribuição injusta. (FRASER, 2006)

4.1.1 O Programa de Assistência Estudantil da UESC

Adotar ações afirmativas para o acesso à universidade supõe “reconhecimento da diferença” extensivo a permanência para além da dimensão material. Na UESC foi criada em 2008, ASSEST com um programa pautado “nos princípios da inclusão social, da democracia e da qualidade acadêmica voltados para a formação integral dos discentes” Com o objetivo de “**acompanhar as ações afirmativas da Instituição**, e articular estratégias que possibilitem o acesso, a permanência e conclusão de curso pelos estudantes de **baixa renda** matriculados na graduação. [...] subsidiadas por meio de recursos próprios”. (UESC, 2015, p.66). Portanto, mesmo não havendo orçamento definido pelo Governo do Estado, a UESC determina no seu orçamento custo para a permanência estudantil. (UESC, 2015). Para tanto, traçou “linhas estratégicas de ação”, (grifo nosso) quais sejam:

1-Permanência: transporte, alimentação, moradia, saúde (física e mental), creche, condições para os portadores de necessidades educacionais especiais; 2. Desempenho acadêmico: bolsas (monitoria, pesquisa e extensão), estágios remunerados, ensino de línguas, inclusão digital, fomento à participação político-acadêmica, acompanhamento pedagógico; 3. Cultura, esporte e lazer (UESC, 2015, p.66).

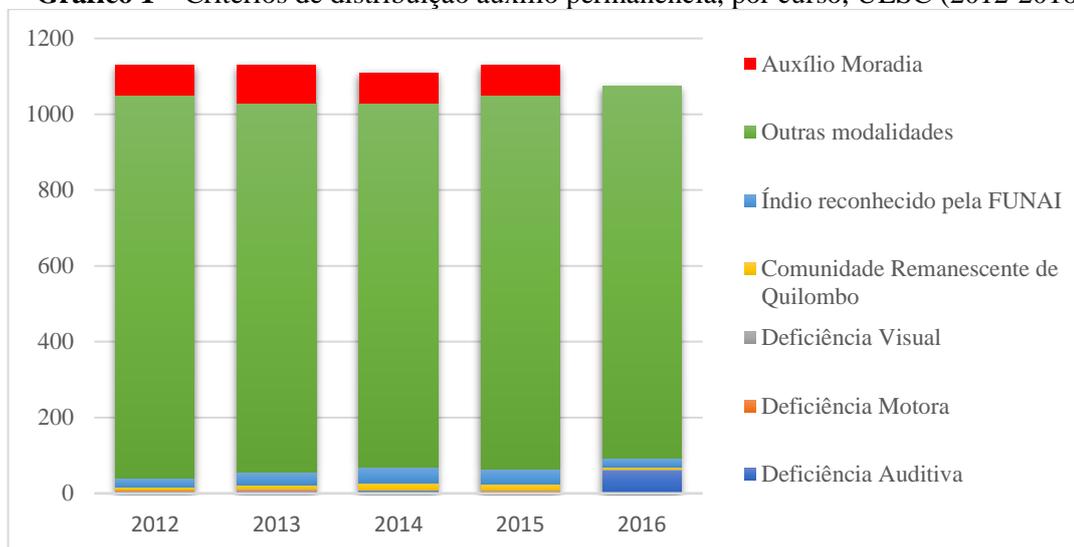
Para tanto, a universidade estabeleceu algumas estratégias de cunho material: Bolsa de Permanência, posteriormente, nomeada Auxílio Permanência, baseado no cálculo dos custos diários estimados com alimentação e transporte através de processo seletivo pelo Edital n. 124/08 de 22 de setembro de 2008 (UESC, 2017). Estes auxílios são concedidos por quatro meses, respectivamente, no primeiro e segundo semestre letivo, aqueles contemplados no primeiro podem renovar o auxílio para o segundo semestre, desde que continuem atendendo aos requisitos. O Auxílio Moradia para atender aqueles que migraram e passaram a morar no eixo Ilhéus-Itabuna devido ao ingresso na universidade para **viabilizar a permanência** no ensino superior e subsídio de alimentação (UESC, 2016). Dentre os requisitos para acessar a permanência material da instituição, destaco:

As inscrições são reservadas aos estudantes regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação da UESC que tenham registro individual ou familiar, atualizado, no Cadastro Centralizado de Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único); comprovem **renda familiar per capita mensal** de até 01 (um) salário mínimo vigente no país.[...]. Considera-se **renda familiar per capita mensal** a soma de todas as rendas brutas de todos os membros do grupo familiar no mês, dividida pelo número de pessoas que vivem dessa renda. Entende-se como renda bruta o valor total recebido no mês, computando-se parcelas de empréstimos e outras consignações, e desprezando-se férias, 13º salário e outras vantagens eventuais, bem como pagamento de pensão alimentícia. Entende-se como **grupo familiar** apenas os indivíduos comprovadamente enquadrados como **socioeconomicamente dependentes entre si**. [...] Além disso, os candidatos ao Auxílio Moradia deverão comprovar necessidade de migrar do município ou distrito onde reside o seu grupo familiar, para estudar na UESC. O candidato concorrerá a ambos os benefícios com uma única inscrição, sendo analisado o cumprimento dos requisitos prioritariamente para o Auxílio Permanência e em seguida para o Auxílio Moradia. (EDITAL-UESC, 2014). (grifo nosso).

O programa considera como requisito principal para concorrer à seleção de estudantes para o auxílio permanência e moradia a renda familiar *per capita* mensal de até um salário-mínimo vigente no país, então, este tipo de bolsa busca reduzir a evasão por motivos econômicos. Nesta perspectiva, os estudantes selecionados devem pertencer a um “grupo familiar” formado por “um conjunto de pessoas que dependem e, ou, contribuem para uma mesma renda, ainda que residam em diferentes endereços ou que não possuam laços de parentesco” (EDITAL-UESC, 2014). Não se trata de editais voltados, especificamente, para aqueles 75% que se autodeclaram negros conforme determina a resolução da implementação da reserva de vagas, visto que, as primeiras vagas “destinadas a estudantes comprovadamente com necessidades especiais, indígenas e remanescentes de quilombos. As vagas subsequentes

são preenchidas por ordem de menor renda familiar *per capita* mensal” (UESC, 2015, p.38), conforme gráfico 1:

Gráfico 1 – Critérios de distribuição auxílio permanência, por curso, UESC (2012-2016)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos Relatórios Anuais de Atividades (UESC, 2012-2016)

Aqueles com “menor renda familiar” estão categorizados como “outras modalidades”, dentre os quais estão os oriundos de escola pública, que se autodeclararam negros, assim a “cor/raça” se encontra diluída na “classe”, ou seja, uma distribuição igualitária, sem o reconhecimento da diferença observada no acesso. Para formular programas de permanência considerando “acompanhar as ações afirmativas”, como nos objetivos da ASSEST, seria necessário, à semelhança da proposta do PRODAPE, buscar

também garantir aos estudantes um espaço pedagógico de reconhecimento da identidade negra e de compreensão de suas implicações no espaço acadêmico. Esses espaços foram fundamentais para a construção da identidade política dos estudantes, pois lhes permitiu, reconhecendo sua identidade e conhecendo o histórico de exclusão desta, o engajamento em mobilizações em busca da efetivação de ações afirmativas para a população negra. [...] O programa também reconheceu a problemática do negro, além das questões de classe. Para tanto, vários estudos e ações foram coordenados no sentido de buscar melhor compreensão da perspectiva histórica de exclusão da população negra, na medida em que a educação serviu para legitimar essa exclusão, seja pela perpetuação da ideologia racista, pelo silenciamento e/ou negação da contribuição histórica da população negra para o desenvolvimento do país (JOSE *et al.*, 2012, p.153,154)

Esse programa de permanência desenvolvido pelo PRODAPE tratou, conjuntamente, reconhecimento e redistribuição, num período que antecedeu a implementação das ações afirmativas nesta universidade. Desse modo, considerou uma perspectiva de acesso a semelhança de Veloso (2013, p.730), envolvendo: “o ingresso, a permanência e a qualidade na formação alarga e aprofunda a definição do acesso, contrapondo-se a uma visão fragmentada e imediatista”. Portanto, contribuiu para formação de estudantes-pesquisadores, inclusive, tornando possível a bolsistas do referido programa, logo após concluírem os cursos de graduação acessarem programas de pós-graduação – mestrado e doutorado- em alguns casos com temas de pesquisas iniciadas no grupo de estudos BANTU-IÊ.

Entretanto, quando o PRODAPE encerrou as atividades em 2008 “a universidade não ofereceria, naquele momento, as condições necessárias para um programa que viabilizasse a permanência qualitativa dos estudantes, envolvendo, por exemplo: orientação pedagógica, atendimentos de saúde, a reestruturação dos currículos incorporando a diversidade cultural e o combate ao racismo” (JOSE *et al.*, 2012, p.160). Então, naquela ocasião o Estado da Bahia decidiu não implementar uma política pública de permanência. Esta decisão pode ser compreendida a partir da crítica feita por Boaventura Santos (2011) sobre a “asfixia financeira” não permitir a universidade desempenhar suas funções, pois, para tal depende de condições adequadas, tanto financeiras como institucionais. Ao contrário do que “o capitalismo educacional” leva a crer, os problemas, envolvendo “o desempenho da responsabilidade social não decorrem do excesso de autonomia, mas, pelo contrário, da falta dela e dos meios financeiros adequados”. (SANTOS, 2011, p.89)

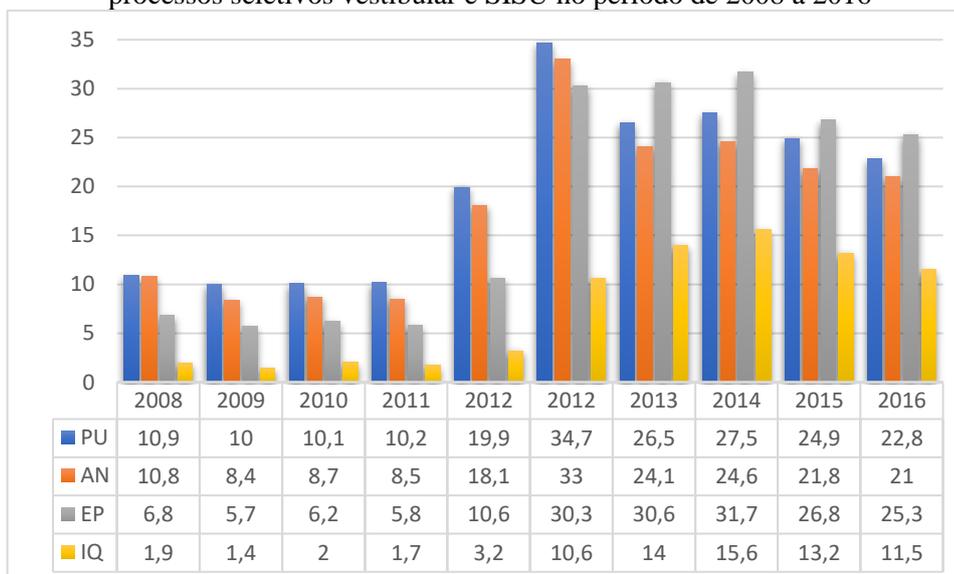
Em se tratando do período analisado de 2012 a 2016, a UESC distribuiu 4.910 (quatro mil e novecentos e dez) bolsas de auxílio permanência e 340 (trezentos e quarenta) bolsas de auxílio moradia de 2012 a 2015. Sendo que em 2012, ano da adoção do SISU, 80 bolsas de auxílio moradia foram destinadas em maior número para os cursos de Alto e Médio Alto prestígio, como: Enfermagem e Medicina Veterinária (9 estudantes), Medicina (8 estudantes) e Engenharia da Produção e Sistemas (6 estudantes). Já em 2016 o auxílio moradia foi pago por meio do auxílio permanência num total de 5.573. (UESC, 2017). Visando “garantir a permanência do estudante através da ampliação do atendimento no restaurante universitário” (p.23) a universidade disponibiliza, diariamente, 450 refeições, sendo que o estudante paga 1,00 (um real) sendo o restante subsidiado pela UESC. (UESC, 2013).

Em 2014, este número de refeições diárias sofreu ampliação passando para 900 e foram subsidiadas mais 200 refeições para o café e o jantar; em 2015, foram acrescentados 50 para o café e 100 para o jantar. (UESC, 2017). Essa ampliação revela a constante luta da comunidade

estudantil por uma universidade pública e gratuita que garanta uma permanência ampla e suficiente, inclusive melhorias na infraestrutura do restaurante. Neste período, os recursos do PNAEST ainda não tinham sido liberados, apesar da adesão da universidade ao SISU desde 2012, por isso, os estudantes organizaram um ato público e formaram uma comissão para negociar com a reitoria, assim conseguiram a liberação desses recursos para esta finalidade. (ADUSC, 2014)

Deste período destaco alguns aspectos, tais como: em 2012, o processo seletivo da UESC passou a adotar, parcialmente, o SISU, considerando como referência os resultados do ENEM e obedecendo a reserva de vagas, sendo o ingresso 50% das vagas pelo SISU e 50% pelo vestibular. A partir de 2013, o processo seletivo adota apenas o SISU provocando alterações no perfil de todos os cursos, tanto que, a partir deste ano houve um aumento permanente e significativo no número de candidatas (UESC, 2017). Para fins de sistematização no gráfico, considero a concorrência observando todos os cursos de graduação presencial (Bacharelado e Licenciatura) distribuídos nas seguintes áreas de conhecimento: Linguística, Letras e Artes; Ciências Sociais; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas, da Terra e Engenharias; a forma de ingresso se por processo universal ou reserva de vagas. Como demonstrado no gráfico 2:

Gráfico 2- Demanda por vagas dos cursos de graduação da UESC por grupo de concorrência nos processos seletivos vestibular e SISU no período de 2008 a 2016



Fonte: Relatório Anuais de Atividades (UESC,2008 a 2016); Relatório de Acompanhamento e Avaliação da Reserva de Vagas da UESC. (2017)

Legendas: PU – Processo Universal; AN – Autodeclarado Negros; EP – Escola Pública (não Autodeclarado Negros); IQ – Índios e Quilombolas

Para fins comparativos apresento no gráfico 2 os índices no período do vestibular e na adoção de SISU a partir de 2012, evidenciando um aumento significativo das demandas em todos os cursos, tanto que organizei a representação por ano. Inclusive, dentre os estudantes que passaram a residir na região, os cursos com o maior número de contemplados foram por ordem decrescente: Enfermagem e Medicina Veterinária (9 estudantes), Medicina (8 estudantes) e Engenharia da Produção e Sistemas (6 estudantes) (UESC, 2017). Esses quatro cursos com maior número de contemplados com o Auxílio Moradia nesta pesquisa categorizei como de Alto prestígio, observando que dentre os requisitos exigidos está a comprovação a “**renda familiar per capita mensal** de até 01 (um) salário-mínimo” aponta para o aumento de estudantes como esse perfil nestes cursos, conforme gráfico 2.

Esta pesquisa considera que o processo seletivo por meio do SISU pode contribuir para ampliar as demandas, em especial, de estudantes negros, que moram na região da universidade e podem fazer a prova do ENEM sem precisar se deslocar de seus municípios para participar do processo seletivo. Assim, procuram conhecer os cursos ofertados e encontrar outras possibilidades de ingresso naqueles ainda não pensados. Desse modo, o ingresso se ampliou, inclusive nos cursos de maior prestígio, anteriormente, menos procurados por estudantes que se autodeclararam negros e com origem escolar pública, conforme gráfico 2. Este significativo aumento por acesso de estudantes negros com origem escolar pública, amplia a necessidade de políticas de permanência, para Boneti (2018) as políticas públicas são ações que nascem do contexto social, ou seja, de uma agenda, passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social. Sendo, resultantes da dinâmica de jogo de forças estabelecidas no âmbito das relações de poder, envolvendo grupos políticos, econômicos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETI, 2018). É preciso salientar, que as necessidades da permanência têm sido apresentadas ao estado, que segue decidindo não intervir.

Nesse sentido, a Portaria Normativa n. 25, de 28/12/2010 - Ministério da Educação instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais (PNAEST) destinado “exclusivamente às instituições estaduais de educação superior gratuitas, conforme cadastro e-MEC, cujas organizações acadêmicas, correspondam às categorias de Universidades ou de Centros Universitários” com o objetivo de “ ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual.[...] prioritariamente, oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo”. Do ponto de vista dos recursos para efetivar estas ações, serão “repassadas transferências voluntárias por meio de convênios na forma da legislação aplicável

e correrão à conta das dotações orçamentárias alocadas em ações existentes, **anualmente** consignadas ao Ministério da Educação”. (BRASIL, 2011, s/p, grifo nosso). Compreendendo como iniciativas de assistência estudantil:

I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – assistência à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico; X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2011, s/p).

Em 2013, este “anualmente” com a devida licença poética seria como Itabira “apenas uma fotografia na parede”⁶⁷, porque, presente no texto da legislação, mas a liberação dos recursos da esfera federal deste programa oriundos de emendas parlamentares destinadas às instituições, ainda necessitou de audiência com o Ministro da Educação José Henrique Paim Fernandes e a participação dos reitores das Universidades estaduais da Bahia (UNEB, UESB, UEFS, UESC). Nesta audiência, “o ministro autorizou as universidades a apresentarem os seus projetos, assegurando que até o final do ano os 20 milhões de reais das emendas serão liberados”. (PINHEIRO, 2013, s/p *apud* UESC 2013). Em 2015, a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem)⁶⁸ participou de audiência com Renato Janine Ribeiro, Ministro da Educação para tratar, dentre outros, de cortes de orçamentos que afetaram, sobremaneira, as universidades estaduais comprometendo a manutenção e continuidade de diversos programas. Na ocasião, a Abruem entrega um documento ao ministro afirmando que as medidas:

de redução dos repasses no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAEST, UAB, PARFOR, Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Programa de Apoio à Pós-Graduação – PROAP, afetarão todo o sistema nacional de educação, porém, no caso do Pró-Equipamentos (Edital Capes 11/2014), as instituições estaduais e municipais serão atingidas direta e exclusivamente. (2015, s/p/).

⁶⁷ Alusão a Confidência do Itabirano de Carlos Drummond de Andrade

⁶⁸ “A Abruem é uma entidade que congrega 45 instituições públicas de ensino superior estaduais e municipais, distribuídas em 22 estados, com cerca de 700.000 alunos matriculados, o equivalente a 50% das matrículas na rede pública do ensino superior brasileiro. São 2.234 cursos de graduação, 792 cursos de mestrado e 521 de doutorado, todos recomendados pela Capes, nos quais conta com 111.483 alunos matriculados. As instituições filiadas à ABRUEM mantêm 26 hospitais de ensino universitários, com mais de 5.000 leitos para o SUS, 13 hospitais veterinários, 69 estruturas odontológicas, 376 campi avançados, 170.000 alunos à distância e, aproximadamente, 5.000 projetos de extensão, além de respondermos por aproximadamente 40% de toda a produção científica nacional. Sendo as principais responsáveis por uma das grandes bandeiras do ensino superior do país, que é a interiorização. Por meio das instituições associadas oferecemos ensino superior de qualidade, melhorando o desenvolvimento tecnológico de cidades, muitas vezes distantes de grandes centros, e a melhoria da produção científica do País,” Cf, PINHEIRO, Adélia, **Reitora da Uesc e Ministro da Educação. 2015**. Disponível em: http://www.uesc.br/noticias/?acao=exibir&cod_noticia=3145, Acesso em: 15 nov. de 2018

A Abruem e entidades de representação estudantil se reúnem e cobram do Ministério da Educação os repasses de verbas da esfera Federal anunciado pelo PNAEST, tanto que, a então reitoria da UESC em resposta a ofício da Associação de Docentes (ADUSC)⁶⁹ informa que a última chamada pública foi em 2014 e desde então, não teve nenhuma publicação e o assunto segue sendo discutido pela Abruem e por entidades de representação discente. Ao tempo em que ações e atividades voltadas para a assistência estudantil na UESC continuaram sendo custeadas com recursos oriundos do orçamento do tesouro estadual que não são específicos para a permanência estudantil, mas, a universidade estabelece no seu orçamento verbas para este fim. (UESC, 2015).

Nesse contexto outras estratégias institucionais também repercutem na permanência e possibilitam aos graduandos terem acesso a atividades práticas, envolvendo pesquisa e extensão como: o Programa de Iniciação Científica da Instituição (Proic/UESC; Bolsas de Iniciação Científica (Fapesb; Pibic/UESC; ICB/UESC)); Programa de Bolsa Monitoria de Ensino; Ações Afirmativas (Pibic/CNPq/UESC); incentivo à participação de estudantes em eventos científicos e encontros de movimentos estudantis, apoio ao Diretório Central dos Estudantes (DCE), e os Centros Acadêmicos da Instituição, com recursos materiais para possibilitar a participação em eventos no Brasil e no exterior. Além disso, o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PROBEX/UESC) também contribui para a permanência estudantil, por meio da concessão de bolsas de extensão para estudantes que participam de projetos, programas e atividades de extensão universitária, coordenado por professores. Os interessados são selecionados por meio de edital público e contratados para atuarem, de acordo com orientação. Essa concessão de bolsas se amplia anualmente com recursos do orçamento da universidade e de fontes externas, em especial no MEC. (UESC, 2015).

Nessa perspectiva, por meio de construção coletiva de propostas da comunidade acadêmica foi elaborado o Plano de Assistência Estudantil (PAE) discutidas em oficinas específicas, posteriormente, encaminhadas para aprovação do CONSU. No Conselho foram realizadas reuniões para cada dimensão, nas quais foram discutidas diretrizes, objetivos, indicadores, ações, metas institucionais e cronogramas de execução e aprovadas diretrizes e metas, dentre as quais destaco: “consolidação da política de democratização do acesso à universidade; Implantação da política de acompanhamento de egressos dos cursos da UESC; Consolidação da Política de Permanência; Qualificação do desenvolvimento acadêmico” (UESC, PDI, 2014-2018, p.68). Vale lembrar, que alcançar esses objetivos não depende, tão

⁶⁹ UESC, Reitoria- Ofício n. 343 13 de novembro de 2018. Disponível em: [Resposta-Reitoria.pdf \(adusc.org\)](#). Acesso em: 15 nov. 2019

somente, do planejamento da universidade, mas de um compromisso efetivo do Estado, a começar definindo verbas específicas para esta finalidade.

Para abordar a consolidação de uma política de acesso e permanência no ensino superior, se faz necessário lembrar que entre os objetivos das ações afirmativas está combater “[...] o resultado da discriminação, ou seja, processo de alijamento de grupos raciais dos espaços valorizados da vida social” (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 55) e essas ações decorrem das resistentes lutas de Movimentos Negros. No Brasil de 2020, sem esse exercício de retorno ao passado recente, pode indicar que faço referência a um fenômeno ficcional, criado por uma mente engenhosa para fazer acreditar em realidades improváveis. Porém, não se trata de uma ficção, estas conquistas de fato aconteceram e nos últimos anos tem sofrido um processo de “morte por inanição”⁷⁰, recorro a este termo como uma metáfora para descrever o “que não tem medida, nem nunca terá”⁷¹, sim, porque, as Políticas de Ações Afirmativas se encontram submetidas ao “desmedido”, ao abandono lento e gradual, ao desmonte de secretarias etc. Suspeito que esses retrocessos não seriam possíveis se como propõe Santos (2012) essas políticas tivessem sido integradas a um projeto de Estado que priorizasse adotar medidas efetivas de combate à desigualdade racial uma expressão concreta do racismo, que independe de “ideologia partidária, ainda que concepções inclinadas à direita sejam mais resistentes às mudanças nessa área, conforme a História recente do país vem demonstrando”. (SANTOS, 2012, p.40).

A título de exemplo o Ministério da Educação em 2019 “dissolveu” a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) criada em 2004, como parte das ações afirmativas, que se iniciaram em resposta às demandas de Movimentos Negros e o compromisso assumido pelo Brasil na Conferência de Durban (2001). Ora, o eufemismo dissolver significa desmanchar, provocar o fim, extinguir e apagar publicações⁷² com temáticas,

⁷⁰ Nilma Lino Gomes (UFMG), então, ministra do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) com a entrada do governo de Michel Temer (2016-2018) esta pasta foi extinta e se formou uma nova equipe ministerial. Gomes utilizou o termo “morte por inanição” ao criticar o retrocesso das políticas públicas comprometidas, sobretudo, com as pautas de classe, gênero e raça, pois, se trata de pautas apresentadas pelos Movimentos Negros ao governo federal, sobretudo, para o combate às desigualdades raciais. Portanto, são políticas estruturais que devem permanecer mesmo se houver mudanças “na cabeça dos governos”. Entrevista concedida a Caio Santos e Rafaella Dotta do Brasil de Fato, Belo Horizonte (2016). Disponível em: "Estamos vivendo um golpe parlamentar, de classe, de gênero e de raça. Minas Gerais (brasildefato.com.br)

⁷¹ Trecho da canção “O que será” de Chico Buarque de Holanda, músico, dramaturgo e escritor brasileiro, ganhador, em 2019, do Prêmio Camões pelo conjunto da sua obra.

⁷² Ao buscar “Publicações (SECADI) - Ministério da Educação – MEC” onde deveria encontrar as publicações: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Diversidade e Inclusão; Educação para a Juventude; Coleção Educação para Todos; Cadernos Temáticos da Secad; Diversidade Étnico-Racial; Educação Ambiental; Educação do campo; Educação em Direitos Humanos; Educação de Jovens e Adultos; Estudos e Pesquisas; Educação Especial aparece a seguinte informação: “Pedimos desculpas pelo inconveniente, mas a página que você

envolvendo, por exemplo: “diversidade” e “relações étnico-raciais”, ou seja, uma agenda intencional de descontinuidade, afetando sobremaneira, as ações afirmativas essenciais para a superação das desigualdades educacionais, em especial, referente ao acesso e a permanência de grupos, historicamente, excluídos. Nessa perspectiva, dentre os desafios assumidos pela SECADI se encontra

políticas públicas coerentes e articuladas que contribuam para a superação das desigualdades educacionais, resgatando e fortalecendo a dimensão inclusiva e emancipatória da educação. Para desempenhar este papel, a SECAD necessita dialogar e interagir com uma multiplicidade de atores, governamentais e não-governamentais. Dado o grau de focalização e de discriminação positiva dos grupos sociais mais vulneráveis, algumas dessas políticas têm sido frequentemente agregadas sob a rubrica de políticas de ação afirmativa. Elas respeitam o princípio republicano da equidade ao reconhecer que determinados grupos, estruturalmente em desvantagem, devem receber atenção especial do Estado para que seus membros tenham assegurado o pleno exercício de um direito básico de cidadania, qual seja o direito à igualdade. (BRASIL, 2005, p.6)

Em se tratando do processo de acesso e permanência reconhecer perpassa também por ações que antecedem o ingresso a universidade (SANTOS, 2009), inclusive, articuladas com o sistema de ensino público que também contribui para o enfrentamento da desigualdade racial no campo educacional. Neste sentido, extinguir este tipo de secretaria atuante no âmbito da “Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2006, p.12) revela um posicionamento que contribui para reforçar e manter as desigualdades de acesso ao sistema educacional. Para além disso, a SECADI atuava em parceira com Movimentos Negros financiando Programas de ações afirmativas voltados para permanência de estudantes negros nas instituições de ensino superior, como foi o caso do PRODAPE.

A análise deste período permite algumas considerações sobre o programa de permanência institucional da UESC, tais como: consolidar a política de permanência tem sido uma das principais diretrizes da assistência estudantil da instituição, os recursos aplicados são, na maioria das vezes, próprios da universidade; à ausência de dotação específica do Tesouro do Estado da Bahia impõe limites a essa consolidação; os repasses de verbas da esfera Federal anunciado pelo PNAEST tiveram as chamadas públicas reduzidas, logo, as “ações de assistência estudantil articuladas às atividades de ensino, pesquisa e extensão”(BRASIL, 2011,

estava tentando acessar não existe neste endereço” Disponível em: [Erro 404 - Artigo não encontrado \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 12 abr.2020.

p.2), tampouco, a promoção “do pleno acesso, permanência e sucesso aos estudantes das universidades” (BRASIL, 2011, sem paginação) traçadas como objetivos se efetivaram.

No contexto atual pesquisar políticas públicas voltadas para permanência no ensino superior significa considerar a relevância das universidades públicas, para manter o funcionamento de programas num contexto de “asfixia financeira” manifestada via “redução de recursos”, tornando inviável o processo de consolidação da permanência. De acordo com Salles (2020) as universidades enfrentam dificuldades “porque carente de recursos (e sempre carente, uma vez que formar, ensinar, pesquisar e prestar serviços de qualidade é missão complexa e cara, que solicita muito e continuado investimento)” (p.26). Para Salles (2020, p.32) as instituições comportam “vícios e virtudes” e com a universidade não seria diferente, aliás, pode ser “lugar de repetição de saberes, reprodução de diferenças de classe e competição por recursos e posições”. Mas, também, é “lugar de criatividade” e de busca por “superação de desigualdades” e “colaboração científica e expressão artística”.

4.2 PROGRAMA MAIS FUTURO

A necessidade de implementar uma política estadual visando a permanência nas Universidades Estaduais da Bahia tem sido motivo de encontros e discussões entre representantes discentes e governantes Estado da Bahia. Nessa perspectiva, políticas públicas seriam decisões desses governantes, ou seja, aquilo que “o governo faz ou deixa de fazer” com as reivindicações apresentadas pelos estudantes.

Neste tópico trato do “Projeto Estadual de Auxílio Permanência (Programa Mais Futuro) um programa de assistência estudantil pelo Governo do Estado, para garantir a permanência dos estudantes que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica, nas universidades públicas estaduais (Unep, Uefs, Uesb e Uesc)” (BAHIA, 2017, s/p). Importa apresentar o processo que antecedeu a efetivação deste programa, envolvendo, os debates entre representantes estudantis, as universidades e o governo do Estado da Bahia.

Esta pesquisa considera quatro etapas distintas, não muito rígidas, por vezes, com ações dinâmicas pelas quais um processo de construção de políticas públicas atravessa, envolvendo: a delimitação da agenda: quando definem as pautas conforme demandas sociais, políticas ou econômicas, sobre as quais podem agir interesses distintos, com intencionalidades, por vezes, conflitantes e mediadas por negociações resultando na segunda fase: a formulação, quando planos de ação são especificados, de igual modo, marcados por debates, articulações em busca

de diálogo entre interesses e decisões. Em seguida a implementação, quando coloca as diretrizes em prática de forma efetiva para o público, em geral, para direcionar essa fase, existem procedimentos e critérios determinados durante a formulação. A última fase consiste na avaliação, que utiliza instrumentos para mensurar e verificar os resultados obtidos, comparando-os com as especificações formuladas e os objetivos planejados. (LOTTA, 2012). Então,

No que diz respeito ao Programa Mais Futuro, destaco, duas etapas, a saber: Seminários “sobre de Assistência Estudantil das UEBAs”, respectivamente, em 2011 e 2013, para debaterem a assistência estudantil no cenário das políticas de permanência das UEBAs; elaborar propostas, coletivamente, para uma política de assistência estudantil e encaminhar para a Secretaria de Educação da Bahia. Assim, nos seminários foram aprofundadas as discussões e elaborada a minuta de um Projeto de Lei para a implementação da Política Estadual de Assistência Estudantil, entretanto,

o Projeto de Lei somente foi aprovado em dezembro de 2015 pela Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA) sem levar em consideração inúmeras reivindicações apresentadas pelos Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs) durante o seminário. [...] (FERREIRA, 2019, sem paginação)⁷³

Esta crítica enfatiza que as reivindicações não foram atendidas em sua totalidade e conforme apresentadas pela comunidade estudantil, então, a implementação não segue uma linearidade, exigindo abordar esta fase para discutir este distanciamento entre as propostas elaboradas durante a formulação e a sua efetivação (LIPSKY, 2010; LOTTA, 2012). Observo que até a implementação existiu um percurso normativo para fundamentar o Programa Mais Futuro, a saber: o Projeto de Lei n. 20.928/2014 de autoria do parlamentar Yulo Oiticica; a Lei n. 13.458, de dezembro de 2015; Decreto n.17.191 de novembro de 2016 e Edital SEC/BA n. 001/2017.

Nessa perspectiva, o governador do Estado da Bahia decidiu, após a Assembleia Legislativa sancionar a Lei n. 13.458/15 instituindo

o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em **condições de vulnerabilidade socioeconômica** das Universidades Públicas Estaduais da Bahia, que será regido pelos princípios, objetivos, diretrizes e instrumentos estabelecidos nesta Lei. (Art.1º)

Parágrafo único - O Projeto mencionado no caput deste artigo integra o Programa Educar para Transformar e norteará a elaboração de outros projetos e ações relacionados, direta ou indiretamente, à permanência de jovens e adolescentes nos cursos em que estejam regularmente matriculados, nas Universidades Públicas Estaduais da Bahia. (BAHIA, 2015, s/p) (grifo nosso)

⁷³ Coordenador Geral do DCE Livre Carlos Marighella e Dirigente Estadual do Coletivo Quilombo.

Tendo como objetivos: contribuir para a permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica nas universidades; reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; fornecer os meios para viabilizar a diplomação dos estudantes, na perspectiva da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida; fomentar a democratização dos serviços prestados à comunidade estudantil; contribuir para a promoção da inclusão social e da redução das desigualdades pela educação (BAHIA, 2017). Nesse sentido, torna público por meio do Edital n. 006/2017 a “abertura de inscrições para estudantes dos cursos presenciais de graduação das universidades públicas estaduais em condições de vulnerabilidade socioeconômica para o auxílio permanência” definido no Artigo 5º da referida Lei, como: “um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes”. (SEC/BAHIA, 2017 s/p). Cabe questionar se esses objetivos podem ser alcançados sem verbas específicas para esta finalidade.

Dentre os requisitos cumulativos comuns a todos os perfis, desde que estejam regularmente matriculados e em fluxo contínuo do andamento em cursos de graduação presencial de universidade pública do Estado da Bahia, estão: manifestar por escrito via formulário o interesse em participar do Projeto Estadual de Auxílio Permanência (Programa Mais Futuro); comprovar renda familiar *per capita* mensal não superior a 1/2 salário mínimo vigente e renda familiar total mensal de até três salários mínimos; registro, individual ou familiar, atualizado no Cadastro Centralizado de Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único); não ter nenhum vínculo empregatício; não ter concluído outro curso de nível superior; cumprir carga horária suficiente para integralização curricular prevista no Projeto Pedagógico do Curso, para cada período letivo, seja semestral ou anual; ter cadastro aprovado e semestralmente homologado pela Secretaria da Educação, com as informações acadêmicas prestadas pelas universidades. (BAHIA, 2015, s/p).

Outro aspecto que importa salientar se refere aos critérios para Suspensão e Cancelamento do Auxílio, dentre os quais: caso o estudante efetue mais de dois trancamentos ou tiver mais de duas reprovações em disciplinas do curso. Estes critérios de cunho meritocrático responsabilizam, inteiramente, o sujeito por seu processo formativo, porque, prioriza “o papel do esforço, do trabalho duro e da persistência na formação do talento individual” (CASHMORE, 2000, p.347). Desse modo, a meritocracia tem lugar e se apresenta por meio desses mecanismos institucionais diluídos nos requisitos dos processos seletivos, desconsiderando, segundo Souza (2015) que as classes privilegiadas recebem desde o nascimento os recursos necessários e legitimados para a luta da competição diária, ao passo que, os excluídos entram com recursos

não validados, sobretudo, pelo sistema educacional. Aliás, estas são manobras excludentes que não observa os diversos fatores que envolvem a experiência de formação, inclusive, a distância percorrida pelos sujeitos negros entre o ponto de partida e a chegada. Segundo Ferreira (2018)

o Estado não pode assumir uma lógica puramente assistencialista, devendo pensar na formulação de uma Política Estadual de Assistência Estudantil que leve em consideração outros elementos da permanência estudantil, como: a construção, ampliação e manutenção de restaurantes universitários; garantia de uma política de creches e apoio as estudantes mães; construção de residências universitárias e compromisso com a política de moradia estudantil; fomento ao esporte, cultura e lazer no âmbito das universidades estaduais⁷⁴

Uma política que não atende a maior parte das dimensões da permanência suscita alguns questionamentos na tentativa de reexaminar a distância entre as demandas e a efetivação, envolvendo processos decisórios, mediados por relações de poder. Nesse sentido, ao considerar o Projeto de Lei nº 20.928/2014 que propõe estabelecer “uma rubrica específica e própria no orçamento das universidades estaduais na Bahia para a Assistência Estudantil, ou seja, 10% do orçamento de cada universidade estadual voltada exclusivamente para assistência estudantil, instituindo um Fundo Estadual de Assistência Estudantil composto por no mínimo 1% do orçamento global da Secretaria Estadual de Educação e 100% dos recursos destinados pelo PNAEST” (OITICICA, 2014).

Entretanto, no parágrafo único das disposições finais da Lei nº 13.458/15 que instituiu o Projeto Estadual de Auxílio Permanência determina que “o pagamento do Auxílio será realizado mensalmente, com recursos do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza, instituído pela Lei nº 7.988/ 2001”. (BAHIA, 2015). Paradoxalmente, o estado implementa um projeto de permanência sem orçamento específico, adotando um processo seletivo baseado em requisitos econômicos e questionáveis critérios meritocráticos, como: cancelamento imediato do auxílio quando constatado no máximo duas reprovações ou dois trancamentos. Estes critérios revelam os limites do programa, inclusive a decisão de não estabelecer rubrica específica como propôs o Projeto de Lei, indicando a impossibilidade de atender a todos os ingressantes por reserva de vagas com critérios sociais e raciais, tornando-os responsáveis pela própria permanência. Nesse sentido, ao desvincular a dimensão racial reduz a permanência a questões econômicas (classe) que não abarca a exclusão que se organiza em torno da raça. Ora,

⁷⁴ FERREIRA, Josimar. Contradições e perspectivas da Política Estadual de Assistência Estudantil. Disponível em: <http://www.jornalbahiaonline.com.br/2018/noticia/36495/Contradi%C3%A7%C3%B5es-e-perspectivas-da-Pol%C3%ADtica-Estadual-de-Assist%C3%Aancia-Estudantil.html>. Acesso em: 15 de jul.2020.

pensando como Hall (2006) questões de classe e raça devem ser tratadas, conjuntamente, em qualquer programa de permanência que afirme dentre seus princípios “a inclusão social de estudantes de grupos sociais mais vulneráveis e historicamente excluídos, de forma justa, participativa e democrática, nos processos educativos” (BAHIA, 2015, p.1), Afinal,

[...] as classes quando materialmente consideradas também são compostas de mulheres, pessoas negras, indígenas, gays, imigrantes, pessoas com deficiência, que não podem ser definidas tão somente pelo fato de não serem proprietários dos meios de produção. [...] Para entender as classes em seu sentido material, portanto, é preciso, antes de tudo, dirigir o olhar para a situação real das minorias (ALMEIDA, 2018, p.75).

Caso contrário, para Almeida (2018) os mecanismos discriminatórios se mantêm pela omissão dos poderes institucionais, neste caso, quando o Estado da Bahia estabelece as normas e regras orientadoras do programa de permanência, não deve desconsiderar que no interior destas regras que os indivíduos se constituem e se tornam “sujeitos da experiência”, pois, suas ações e comportamentos não estão apartados do conjunto de significados estabelecidos pela estrutura social. Entretanto, a garantia institucional da permanência material é fundamental para a manutenção de estudantes nos cursos de graduação. A crítica se deve a prioridade ao aspecto socioeconômico, porque, como afirma Moehlecke (2002) o argumento de que políticas direcionadas para a população pobre beneficiaria de igual modo os negros, pois, estes são a maioria nessa camada, abandona a ideia de que a exclusão social e a discriminação racial são fenômenos distintos, portanto, as especificidades das questões raciais são aspectos indissociáveis das ações afirmativas que atendem a lógica do reconhecimento das diferenças e da redistribuição material.

Em se tratando dos valores do auxílio permanência são distribuídos considerando três perfis: R\$ 300,00 para o Perfil Básico; R\$ 600,00 para o Perfil Moradia e um valor variável para o Perfil Complementar, sendo este, até o valor máximo correspondente à diferença entre o auxílio permanência e a bolsa, conforme as condições específicas para cada perfil, a saber:

Perfil básico: Ser residente até 100km do campus, desde que comprove de endereço da residência atual:

Perfil moradia: Residente a uma distância superior a 100km do campus, comprovar endereço da residência familiar (atual), comprovar a residência no município do campus (atual) ou declaração manifestando interesse de mudança de residência.

Perfil Complementar: Ser beneficiário de outro(s) tipo(s) de bolsa/auxílio, Comprovante(s) de recebimento de outro(s) benefício (s). A Definir, após verificação de valores já recebidos. (BAHIA,2017, s/p).

O Programa se iniciou no primeiro semestre letivo de 2017 e foram contemplados 1080 estudantes, sendo 758 para o Perfil Básico e 322 para o Perfil Moradia. No segundo semestre foram 453 estudantes, sendo 316 para o Perfil Básico e 137 para o Perfil Moradia, totalizando 1533 estudantes ingressantes no programa, distribuídos em 33 cursos da Instituição. (UESC, 2017). Para fins comparativos demonstro na Tabela 1 os índices de ingresso e conclusão dos estudantes no período investigado, evidenciando que a quantidade de estudantes contemplados fica aquém do número de ingressantes, ainda que considere os dois últimos anos que antecedem o programa. De sorte que, o “Resultado Final [...] após análise e decisão dos recursos, observando-se o limite de recursos financeiros existentes para o Projeto” (BAHIA, EDITAL SEC N° 001/2017). Causa estranhamento a decisão dos recursos depender dos limites financeiros, porque, pode ser indeferido por falta de orçamento, indicando que existe a possibilidade do estudante não ser contemplado apesar de atender os critérios.

Tabela 2-Situação acadêmica dos ingressantes de 2012 a 2016, no primeiro semestre de 2017

Ano de Ingresso	Situação Acadêmica em 2017	Processo Universal		Reserva de Vagas	
		Aluno	(%)	Aluno	(%)
2012	Ingresso	765	100%	840	100%
	Conclusão	205	26,8%	225	26,8%
2013	Ingresso	759	100%	801	100%
	Conclusão	46	6,1%	51	6,4 %
2014	Ingresso	895	100%	906	100%
	Conclusão	8	0,9%	6	0,7%
2015	Ingresso	860	100%	885	100%
	Conclusão	6	0,7%	2	0,2%
2016	Ingresso	861	100%	909	100%
	Conclusão	1	0,1%	0	0,0%

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Relatório da Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Sistema de reserva de vagas da UESC (2017)

Nota: 1- Não inclui ingressantes por transferência, portadores de diploma e matrículas judiciais.

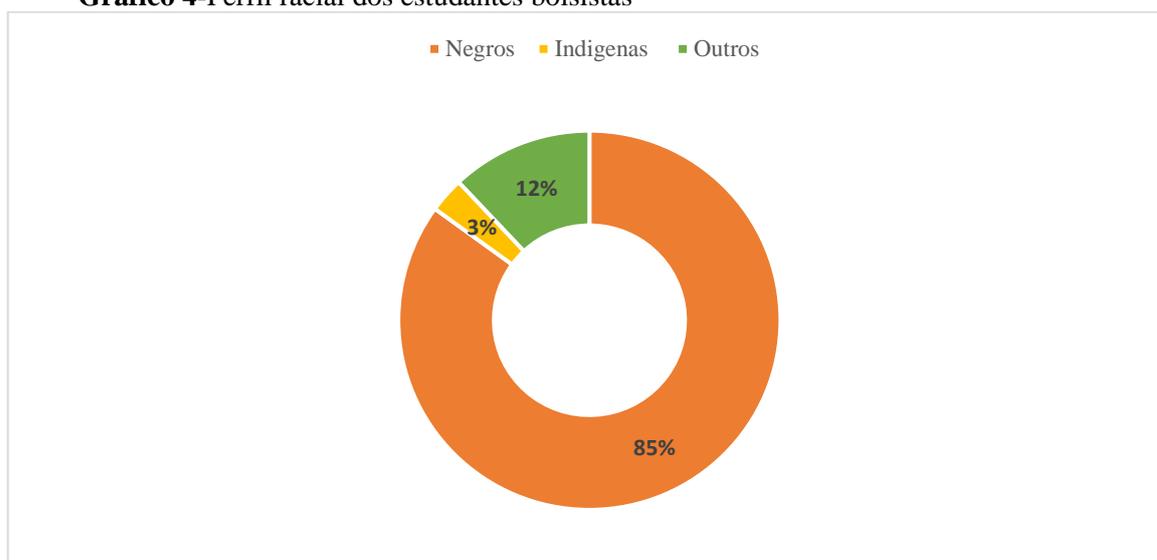
No que se refere aos maiores percentuais de estudantes contemplados com auxílio permanência se encontram nos cursos de Engenharia da Produção (5,22%), Pedagogia (5,28%), Medicina Veterinária (5,94%) e Enfermagem (6,98%), os demais cursos participam com percentuais inferiores a 5%. (UESC, 2017) conforme demonstrado no gráfico:

Gráfico 3 -Distribuição do auxílio permanência por curso

Fonte: Programa Mais Futuro (BAHIA,2017)

Identificar no perfil dos estudantes que receberam auxílio institucional do Programa Mais Futuro, os maiores percentuais em cursos, histórica e socialmente prestigiados e um alto índice de autodeclarados negros, sintetiza também as alterações provocadas pela adesão ao SISU, visando consolidar a “política de democratização do acesso à universidade” (UESC, PDI-2014-2018) fomentando a procura por cursos de “maior prestígio pelos alunos das cotas (AN, EP e IQ)⁷⁵ (UESC, 2017, p.22), conforme gráfico 1. Sendo que dentre os 1533 estudantes contemplados pelo Programa, cerca de 85% se autodeclararam negros (pretos e pardos), cerca de 3%, indígenas e 12% outros (UESC, 2017).

⁷⁵ Autodeclarados Negros (AN); Escola Pública (EN) e Índios e quilombolas (IQ)

Gráfico 4-Perfil racial dos estudantes bolsistas

Fonte: Relatório Anual (UESC,2017)

Em se tratando do perfil racial, utilizei os dados publicados no Relatório Anual (UESC,2017) e busquei também informações sobre cor/raça dos estudantes dos cursos de Alto prestígio nos Microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) que realiza, anualmente, o Censo da Educação Superior (CES) e a “partir desses dados, estatísticas da educação superior são geradas, possibilitando traçar o panorama atual da educação superior no País tanto em termos históricos quanto em termos de tendências” (INEP, 2018, p.1). Entretanto, esses dados revelam uma “subnotificação racial”, tornando inviável utilizá-los nesta pesquisa, segundo Senkevics (2016; 2018) houve alterações na forma de coletar as informações⁷⁶, provocando “o silêncio racial nos dados universitários”. Assim, “a adoção de políticas de ação afirmativa voltadas à correção de disparidades históricas”, ainda necessita “de mecanismos consolidados que possibilitem seu monitoramento e avaliação, tendo em vista que um dos levantamentos potencialmente mais úteis para tal operação – como o Censo da Educação Superior (CES) – padece de elevados índices de não declaração racial, em razão da subnotificação do quesito cor/raça por parte das Instituições[...]”⁷⁷.

⁷⁶ Para Senkevics, Machado e Oliveira (2016) o INEP segue o padrão do IBGE – branca, preta, parda, amarela e indígena –, porém, acrescentou duas opções para expressar a informação racial: “Não declarada” e “Não dispõe da informação”, sem alterações entre 2009 e 2013; a partir de 2014, a categoria “Não declarada” passou a ser: “Aluno não quis declarar a cor/raça”. O preenchimento desses campos é obrigatório e a autodeclaração deve ser coletada pelas instituições, assim, “na ausência da informação racial, a instituição tende a alegar que o estudante não declarou sua cor/raça mesmo que, de fato, tal quesito não tenha sido sequer apresentado” (SENKEVICS, 2018, p.5).

⁷⁷ Esta pesquisa trata das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) Cf.: SENKEVICS, Adriano Souza. *Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. Educ. Pesqui.*,

Esse silenciamento indica uma discriminação institucional sutil, difícil de ser identificada, já que, se manifesta por meio de ações com suposta neutralidade, porque, legitimadas pelos aspectos legais (GOMES, 2001). Afinal, se o INEP acrescentou aos critérios do IBGE duas opções para coletar a informação racial, então, potencializou a subnotificação e estranhamente para reduzi-la cria “uma cartilha de sensibilização voltada aos “pesquisadores institucionais”, por serem estes os responsáveis pela intermediação entre IES e Inep” (SENKEVICS, MACHADO e OLIVEIRA .2016, p.41). Dessa forma, essa estratégia de coleta criada pelo Instituto, envolvendo o questionável preenchimento do campo cor/raça no formulário eletrônico por terceiros⁷⁸, “não tem servido ao que tudo indica, como uma não declaração subjetiva, e sim como uma ausência de informação disfarçada de recusa à declaração racial” (SENKEVIC2018, p.18).

Dentre as compreensões possíveis para esse disfarce se encontra a produção intencional de ausências negras, posto que, as ações afirmativas para o acesso de estudantes negros foram implementadas nas universidades brasileiras há quase 20 anos, e o “Estado brasileiro não dispõe, na atualidade, de ferramentas devidamente consolidadas para o acompanhamento, em nível nacional, da inclusão de negros e indígenas na Educação Superior, bem como dos demais públicos-alvo do sistema de reserva de vagas [...] do ingresso à conclusão” (SENKEVICS, (2018, p.20). Desse modo, compromete a avaliação das ações afirmativas, porque, impede a construção do perfil racial dos estudantes dos cursos de graduação.

Contrariando essa subnotificação racial houve após adoção do SISU um aumento significativo na procura por cursos de Alto prestígio na UESC, inclusive, de estudantes de escola pública que se autodeclaram negros (Gráfico 4). Então, o programa de permanência para se constituir uma política que, efetivamente, promova uma “formação ampliada” e a “redução das desigualdades pela educação (BAHIA, 2017), deve também articular as dimensões raça e classe, sob pena de se afastar da proposta das ações afirmativas. Para tal, conhecer a composição racial torna-se fundamental para acompanhar, avaliar e ampliar a política, caso contrário, a permanência se torna um fenômeno isolado, que desconsidera o acesso de forma ampliada, abarcando: o “ingresso a permanência e a qualidade na formação” como propõe Veloso (2013, p.730) e o mais grave, abandona a dimensão racial, não examina as causalidades de

São Paulo, v. 44, e182839, 2018. Disponível em: Against racial silence in university data: challenges and proposals about the Federal Law of Quotas (scielo.br). Acesso em: 15 fev.2020.

“reprovações” e “trancamentos”, tampouco, rever os critérios do processo seletivo do programa.

Além disso, enfatizo, que as demandas dos estudantes têm sido apresentadas ao Estado da Bahia, que se limita a atender parcialmente, as reivindicações. A título de exemplo a residência universitária tem sido uma luta constante, sobretudo, com o aumento de estudantes que precisam migrar de municípios mais distantes da UESC, inclusive, consta das propostas apresentadas pelos mencionados seminários sobre assistência estudantil que antecederam a formulação do Programa Mais Futuro.

Até então, para participar da seleção do auxílio moradia cabe aos estudantes comprovarem a residência familiar a uma distância superior a 100 km do *campus* e a residência atual, caso ainda não tenha mudado de residência precisam se manifestar por meio de “Declaração de Necessidade de Mudança de Residência”. Deve apresentar o comprovante a universidade, no prazo determinado e atender aos requisitos cumulativos e comuns a todos perfis. Assim, em 2017, foram contemplados estudantes de 16 municípios, sendo Ilhéus e Itabuna os municípios com maior número de estudantes, sinalizando terem residência a uma distância superior a 100km.

Compreendo que as Políticas de Ações Afirmativas para o acesso da população negra no ensino superior ao reconhecer as diferenças, procura “combater a discriminação indireta, ou seja, aquela discriminação que não se manifesta explicitamente por atos discriminatórios, mas sim por meio de formas veladas de comportamento cujo resultado provoca a exclusão de caráter racial” (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 55-56). A armadilha desse tipo de discriminação se encontra no fenômeno do negro único, supostamente, representante de todos os outros nos espaços de prestígio, tornando-se responsável pelo próprio percurso formativo, que estaria dissociado do “processo político e econômico de constituição de subjetividades”, por isso, segundo Almeida (2019, p.11) “é contra esse processo que se deve lutar, e por isso, é fundamental que as identidades sejam consideradas como um dado analítico e como um elemento concreto de organização estratégica e ou tática da política”.

Não se trata nesta pesquisa de uma análise meticulosa desse processo, mas buscar compreender a sua repercussão nessas políticas públicas. Para tanto, lembro que o primeiro presidente da República eleito no Brasil por via democrática se comprometeu com um “modelo global de capitalismo”, ou seja, uma perspectiva inteiramente neoliberal, que provocou a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado decorrentes da ausência de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a

partir da década de 1980, se impôs internacionalmente (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). Portanto, as repercussões das engenharias neoliberais nas políticas públicas se apresentam desde essa década, se intensificando nos últimos anos o discurso de “austeridade fiscal”, para justificar o desmonte dessas políticas, sobretudo, daquelas que buscam reconhecer a existência da desigualdade racial e garantir direitos resultantes de insistentes reivindicações dos grupos submetidos a exclusão.

A política de permanência do Estado da Bahia, atende a essa lógica neoliberal e além de não contar com orçamento próprio, se distancia da dimensão racial, compreendo esse distanciamento, de acordo com Almeida (2018) como uma expressão da “politicidade do racismo”, que também se apresenta institucionalmente, pois, tão somente, “o Estado como centro das relações políticas da sociedade contemporânea, pode criar os meios necessários – repressivos, persuasivos ou dissuasivos – para que o racismo que ele engendra seja incorporado às práticas cotidianas”, uma vez que, sendo “o Estado a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não seria reproduzido se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais”. (ALMEIDA, 2018, p.35).

4.3 TÁTICAS NEGRAS DE PERMANÊNCIA SIMBÓLICA

Para escolher os participantes para conceder as entrevistas narrativas considerei alguns critérios, quais sejam: estudantes autodeclarados negros, ingressantes por reserva de vagas e concluintes de cursos do turno diurno e de Alto e Médio-alto prestígio em 2017. Desse modo, busquei a partir de narrativas individuais conhecer as Táticas Negras de Permanência Simbólica, considerando as singularidades e potencialidades de cada sujeito, sem, contudo, apartar as experiências de cada um, daquelas feitas no âmbito coletivo, porque, para Muylaert (*et al.*, 2014) os “processos macros” são constituídos também por ações individuais, sendo que narrativas podem revelar aspectos pouco conhecidos do contexto social, tornando-as fundamentais para construir noções de coletividade. Trata-se de tornar visível os fatores cotidianos, silenciosos e simbólicos também presentes no contexto social dos estudantes e adicionados a dimensão econômica, fundamentais para conhecer as suas experiências de formação quase sempre inéditas, sobretudo, em se tratando daqueles oriundos de escola pública, majoritariamente, negros. Nesta pesquisa interessa saber os porquês sutis e invisíveis presentes nas táticas cotidianas desses estudantes que acessam e concluem cursos de graduação numa universidade pública.

4.3.1 O Lugar da Resistência Negra na Permanência Simbólica

Dentre os limites dos programas institucionais se encontra não alcançar todo o universo dos estudantes ingressaram por reserva de vagas, de modo que, os participantes desta pesquisa desenvolveram Táticas Negras de Permanência Simbólica compreendidas como ações de produção de presenças negras que pode anteceder⁷⁹ o início do curso. Nesse sentido, podem se valer de mecanismos de resistência negras às manifestações do racismo institucional, mesmo porque, a História dos Negros no Brasil é marcada por diversas formas de resistência, neste texto considero que repercutem nas experiências cotidianas, envolvendo distintas lutas individuais e coletivas, sendo que pode ser um processo construído no cotidiano no ambiente acadêmico.

Nesse sentido, durante os cursos de graduação emergem demandas em alguns casos inesperadas, exigindo soluções num curto período devido a necessidade de atender os prazos determinados pela universidade. Assim, essas táticas não são aleatórias, mas, baseadas nas demandas da permanência como elas se apresentam, até porque, permanecer no ensino superior não significa um processo linear como uma espécie de “trem social” que se pega de um semestre ao outro⁸⁰ sem considerar os obstáculos que podem impedir e ou retardar o percurso.

Esta perspectiva, envolve algumas unidades de análises: **subjetividade racial; solidariedade, recursos materiais e simbólicos** que são atravessadas e orientadas pelos eixos estruturantes desta pesquisa, trata-se de um processo circular, interativo, nem sempre comuns a todos os estudantes. Dito de outro modo, o acesso à universidade desses estudantes negros, não se limita ao ingresso e implica planejamentos familiares, sobretudo, referentes os recursos materiais para manter os estudos, porque, encontram na educação um elemento fundamental podem romper com os efeitos da desigualdade racial que impedem o acesso desses grupos ao

⁷⁹ Silva e Nogueira (2015, p 45-46, grifos das autoras) compreendem que a permanência depende de fatores que antecedem ao ingresso do estudante e de outros inerentes ao percurso acadêmico ou projeção para o futuro. Por exemplo: A permanência do estudante na Educação Superior pode ser atribuída a diversos fatores, desde os que antecedem ao evento em si aos que se apresentam no percurso acadêmico e, ainda, aos que se têm como projeção de vida futura. Sumariamente, é possível afirmar que os ‘antecedentes’ dizem respeito à trajetória socioeconômica e cultural do estudante; o ‘percurso acadêmico’ remete aos estímulos ou entraves nele vivenciados no processo formativo; as ‘projeções’ representam o que o acadêmico vislumbra como profissão, diante das condições inscritas socialmente. Esses aspectos, em geral, expressando-se de forma relacionada, tendem a determinar a situação de permanência nos estudos (ou do seu contrário, o abandono), dependendo das possibilidades de enfrentamento. Cf. SILVA, M Horizonte, ano 18, n. 26, p. 43- 68, dez. 2015. das G. M. da NOGUEIRA, P. S. Permanência na Educação Superior: traçado dos estudos e faces da realidade. Educação em Foco, Belo Horizonte.

⁸⁰ Tomo esta noção de “trem social” de Souza (2015) ao abordar a categoria ascensão social, que segundo ele “não é uma categoria linear de um ponto ao outro, como um “trem social” que se pega de classe à outra. Cf: SOUZA, Jessé. **A tolice da Inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela Elite/Jessé Souza. Rio de Janeiro: Leya, 2015.

ensino superior.

Ressalto o lugar da herança da resistência nas Táticas Negras de Permanência Simbólica, porque, a desigualdade racial afasta os sujeitos negros do sistema de ensino, em contrapartida, a herança cultural dos antepassados da primeira e da segunda geração das classes com condições sociais privilegiadas explica o êxito escolar (BOURDIEU, 2011). Estes assentados em seus privilégios se sentem à vontade e legitimados para formular juízos, opiniões estereotipadas a respeito de sujeitos que consideram “fora do lugar”, eis, portanto, uma das manifestações do racismo na constituição de subjetividades. Um processo engenhoso, perceptível por poucos, assim, a resistência como herança promove a presença de estudantes negros, contrariando a lógica excludente que considera o merecimento a partir do lugar social como critério para acessar a universidade, tanto que a participante desta pesquisa faz a seguinte narrativa:

*Quando entrei no curso, um colega falou que era bisneto de coronéis, com o maior orgulho. Acredita que ele perguntou o meu nome de família? Quando respondi, ele sorriu e disse que nunca tinha ouvido falar. Respondi a ele que era sobrenome de trabalhador e muito me honrava, porque também trabalhei muito para chegar até a universidade e a herança que meus pais iam me deixar **era os estudos e aprendizados para toda a vida**. (estudante de ENF, entrevista concedida a pesquisadora. Grifo nosso.*

*Um professor comentou que enfermagem não era para pobre, porque ninguém confiava na competência e ainda perguntou de quem eu era herdeira. Aqui, tem isso de saber qual o seu sobrenome, acho que é por causa da fama do cacau antigamente. Eu disse que **minha herança** não estava no banco. (estudante de ENF, entrevista concedida a pesquisadora)*

Esta narrativa revela outro tipo de herança para além de bens econômicos, que compreendo como simbólica, porque, se concordar com Bourdieu que os privilegiados herdaram dos seus antepassados o nível cultural, que explicariam os êxitos no sistema educacional, por consequência, revelam desigualdades tanto no acesso como na “distribuição dos alunos no interior do ensino superior”. (NOGUEIRA, 2015, p.52). Então, seria válido pensar que os sujeitos negros que acessaram espaços de prestígio, também receberiam heranças do seu grupo familiar. O desafio consiste em distinguir uma da outra, sem desvalorizar aquelas que sustentam as resistências negras, promovendo seu apagamento das narrativas dominantes. Desse modo, de acordo com Souza (2015) as classes privilegiadas têm interesse em “esconder as causas do privilégio injusto” com origem na apropriação do capital cultural, muito, valorizado para reprodução de mercado. Sendo que se materializa de várias formas, dentre as quais, os conhecimentos ofertados nos cursos universitários de prestígio e cursos de línguas estrangeiras,

pós-graduação etc. e adicionam-se a estes os aprendizados de certas disposições invisíveis e naturalizadas para o comportamento competitivo e transmitidas aos filhos como uma “herança cultural”. Assim, se constrói a noção de merecimento pelo esforço, de direito a ter “prestígio, reconhecimento e melhores salários e a culpar as vítimas, de um processo social que torna invisível a injustiça”. (SOUZA, 2015, p.241).

Isto posto, considerando as narrativas sobre não terem recebido dos seus pais a mesma herança dos privilegiados, abordo a noção de Heranças de Resistência Negras transmitidas pela família aos seus descendentes, sem a qual o acesso e a permanência nas instituições de ensino não seriam possíveis. Este tipo de herança se distingue daquelas legitimadas pela cultura dominante, porque, tem a ver com produção de presenças negras desde e a partir de experiências raciais de sujeitos negros numa sociedade que prioriza “os herdeiros” privilegiados. Logo, se trata de resistências cotidianas àquelas ideias discriminatórias de “incapacidade”, “negligência” e “falta de interesse pela educação” dos filhos, socialmente difundidas, inclusive por instituições de ensino, que sequer os reconhecem herdeiros de conhecimentos válidos.

Desse modo, Heranças de Resistência Negras se concretizam também na educação familiar dos descendentes, priorizando potencialidades, convivência social, criatividade, gestos de solidariedade e posturas éticas. Portanto, se trata, de considerar essas heranças ao abordar experiências negras no mundo social, em especial, na formulação de políticas públicas implementadas no âmbito da educação no Estado da Bahia, com uma população, majoritariamente, negra.

4.4.2 Construindo Táticas negras: “Tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora”

Os participantes desta pesquisa possuem experiências de permanência singulares e variadas com algumas similaridades, como: todos são oriundos de escola pública, acessaram a universidade por reserva de vagas, se autodeclararam negros, concluintes de cursos de graduação de Alto e Médio Alto-prestígio em 2017, tendo concedido entrevistas para esta pesquisa em 2018. Assim, apresento as narrativas de quatro estudantes distribuídas em quatro eixos:

- a) recebeu auxílio permanência e complementou com outros;
- b) estudante trabalhou a noite em função distinta de sua formação;
- c) recebeu auxílio permanência e fez estágio remunerado na sua área de formação;
- d) recebeu auxílio permanência por um semestre; trabalhou em função distinta a sua formação, permaneceu com recursos próprios; trabalhou como autônoma e foi selecionada para estágio obrigatório no edital do Programa Estadual Mais Futuro.

e) Estudante do curso de Enfermagem

Esta recebeu auxílio permanência durante quatro semestres e complementou com recursos familiares. Autodeclarada negra, mora com a mãe e irmãos num município há mais de 100km da UESC. Foi a primeira da família a ser aprovada no primeiro processo seletivo e precisou de apoio em casas de parentes que residem próximo a universidade. Seus irmãos trabalham para ajudá-la com as despesas do curso, como: compra de livros, ela afirma que sem o apoio de todos não teria sido possível concluir a graduação, porque, foi muito dispendioso. Essas são parte das Táticas Negras de Permanência Simbólica, que antecedem o início do curso e não se encerra com o ingresso, como salientou os estudos de Santos (2009) ao investigar estudantes negros da Universidade Federal da Bahia e identificar que “os jovens negros das classes populares ao passar no vestibular e, portanto antes mesmo do ingresso, já se preocupam com as despesas durante a vida universitária - e em muitos casos essa preocupação ocupa a vida das suas famílias – e buscam pensar em meios de viabilizar estes custos” (SANTOS, 2009, p.72).

Portanto, esses planejamentos não se limitam aos participantes desta pesquisa e revelam uma preocupação persistente das famílias, sem as quais esses estudantes não conseguiriam permanecer e dar conta das “minúcias do vivido”. Neste caso, pelos considerados “estranhos” as instituições de ensino superior, que ao desenvolver táticas promovem a própria presença ou como narra uma estudante:

O desafio para mim começou bem antes da aprovação, porque morava num município distante da universidade e não tinha dinheiro para me mudar para perto. Com ajuda da família e assim que terminei o ensino médio, entrei num cursinho a noite e arrumei um emprego e juntei o dinheiro por 1 ano, porque quando fosse aprovada precisava me manter. Fui aprovada e quando cheguei na universidade, na primeira semana encontrei uma colega também de fora para dividir um apartamento e descobri que o dinheiro só dava para três meses. Eu queria e precisava continuar, só não sabia como pagar as despesas, daí umas duas ou três semanas depois do início das aulas uma colega explicou que podia receber bolsa permanência, me explicou como fazia, me ajudou a preencher todas as declarações. Costumo dizer que as informações que ela me deu foi o meu primeiro auxílio para permanecer no curso, sem ela não teria recebido o outro auxílio e quem sabe teria desistido. Confesso que fiquei surpresa, mas não achei estranho em encontrar solidariedade de pessoas que pouco conhecia, porque estou acostumada com esses gestos na minha comunidade, lá a gente se ajuda em tudo (Estudante de ENF., entrevista Narrativa concedida a pesquisadora, 2018).

Esta narrativa fornece pistas para compreender que esses planejamentos são aquelas “ações calculadas” e determinadas pela “ausência de poder” ao contrário daqueles com poder para organizar estratégias. Nesse sentido, as táticas são movimentos em espaços controlados por regras, normas estabelecidas pelas instituições (CERTEAU, 2014), como a universidade, lugar estranho aos “recém-chegados que devem pagar um direito de entrada”. Portanto, pressupõe reconhecer o valor do jogo e conhecer os princípios do seu funcionamento (BOURDIEU, 1983), caracterizado pelas relações de poder, sendo os estudantes oriundos de escola pública que se afirmam negros, supostamente, “fracos” e “consumidores” de bens materiais e culturais, bem como de regras e imposições das instituições (CERTEAU, 2014). Ora, acessar a universidade exige atender as “regras do jogo”, ou seja, fazem parte das estratégias estipuladas pelo processo seletivo “reconhecer o valor do jogo”, entretanto, cabe questionar as heranças de quais sujeitos são reconhecidas e valorizadas neste jogo.

A engenhosidade do racismo estrutural é de ordem tal, que essa presença, muitas vezes, tem sido utilizada como argumento meritocrático, pois, como lembra Almeida (2018) este tipo de argumento defende a não-existência do racismo e a existência da democracia racial. Nessa perspectiva, responsabiliza as pessoas negras tanto pela própria exclusão, pois, não teriam se esforçado o suficiente e lhes faltariam mérito, como se vale dessa presença para justificar a ideia do esforço individual pelo ingresso em espaços socialmente valorizados. Desse modo, retarda a efetivação de políticas públicas específicas para os grupos submetidos a condições desiguais que impedem e ou dificultam o acesso e a permanência.

Nesta lógica alguns estão posicionados em um lugar autônomo para gerir as relações de força, enquanto “outros”, ainda se encontram submetidos a um acúmulo de desvantagens. São estes últimos, muitas vezes, que tomam os ensinamentos herdados para organizar Táticas Negras de Permanência Simbólica e se movimentam nos espaços controlados por aqueles que manipulam as relações de força. Esses “outros” são aqueles nomeados Collins (2016) como *outsider within* ou “estrangeiros de dentro”, que no ambiente acadêmico podem desenvolver um modo singular de ver a realidade, tornando possível, olhar “tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora” e compreender ambos a exemplo da narrativa mencionada pela estudante, quando ela olha “de dentro para fora” e planeja a sua permanência material antes de ingressar. Além disso, encontra semelhança entre o gesto solidário que recebera da colega com aqueles da sua comunidade, tanto que, não lhe pareceu estranho, porque, ela também conhece esse gesto de “fora para dentro”.

Nessa narrativa identifiquei variadas Táticas Negras de Permanência Simbólica, interligadas e simultâneas, como: a dimensão da solidariedade como um ato político de

resistência negra, um exercício ético, provocando fissuras nas armadilhas neoliberais que apregoam soluções individualistas, como um valor a ser defendido em detrimento da construção de experiências formativas compartilhadas. Neste caso, esta dimensão se manifestou por meio da necessidade de compartilhar moradia, uma das táticas daqueles que migram de municípios mais distantes, são ações conjuntas visando economizar recursos materiais utilizados para diversas despesas e através da informação sobre os trâmites necessários para participar da seleção do programa institucional de permanência material. Considero que para acessar essa permanência a estudante contou com Táticas Negras de Permanência Simbólica e vice-versa, revelando a interação entre elas. Sobre a permanência material ela constrói a seguinte narrativa:

Continuar no curso não foi fácil, até porque, não tive bolsa em todo curso, os livros são caros, não podia trabalhar nem a noite, porque são muitas disciplinas teóricas e práticas. Tivemos que fazer várias escolhas lá em casa, todo mundo economizou pra comprar os materiais que precisava, pagar aluguel, alimentação, internet, água, luz e transporte porque a universidade se localiza um pouco distante e a passagem é cara, os ônibus estão sempre cheios e demoram, por isso, a gente usa muito carona. A gente até reclama, protesta, mas o serviço continua o mesmo. Concluir o curso foi uma luta longa e não foi fácil. (Entrevista Narrativa concedida a pesquisadora, ENF.,2018).

Esta narrativa revela a importância da dimensão material para a manutenção dos custos básicos, inclusive, em se tratando do transporte para chegar à universidade ocupa um lugar central na experiência de permanência, porque, a instituição está localizada no bairro Salobrinho distante de Itabuna cerca de 14km e 18km de Ilhéus. Desse modo, para chegar ao *campus* os estudantes utilizam o sistema de transporte público que circula desses municípios até o Salobrinho/UESC, como tarifas que variam de preço, conforme o trecho percorrido. Destaco, a prática da “carona” como uma tática constante e fundamental para a permanência, pois, a estudante chama atenção para questões relacionadas ao transporte coletivo, como: “*a passagem é cara, os ônibus estão sempre cheios e demoram*”, esse conjunto de problemas, torna inviável e dispendioso o seu uso diário, sendo motivo de reclamações e protestos por parte dos estudantes. Assim, *a carona* é uma alternativa que possibilita o percurso dos estudantes até o *campus*, indicando que numa sociedade desigual como a brasileira é um equívoco afirmar que o acesso ao transporte privado é acessível a todos os estudantes do ensino superior, porque, seriam “carros populares”, sem questionar essa noção de popular, tampouco, examinar as condições de vida dos estudantes.

Estudante de Engenharia Civil

a) estudante trabalhou a noite em função distinta de sua formação:

Esta participante trabalhou no turno noturno, em função distinta ao seu curso, durante a graduação em tempo integral. Autodeclarada negra, oriunda de escola pública, mora com a família num bairro periférico em Itabuna-Bahia, foi aprovada no processo seletivo da UESC, em 2012, aos 19 anos de idade, depois de se submeter a três seleções e pela reserva de vagas para negros no curso de Engenharia Civil, com aulas pela manhã, tarde e em alguns semestres também a noite. A segunda da família nuclear a ingressar na universidade, precisava trabalhar para manter os estudos e contribuir com o sustento da sua família, composta pela mãe e duas irmãs, já que seu pai e grande incentivador faleceu, precocemente, no segundo ano do início de sua graduação.

Importante salientar, que as singularidades do perfil desta estudante sintetizam a noção que menciono ao considerar os participantes desta pesquisa como: “sujeito da experiência” afetados pelos acontecimentos exteriores e inesperados, que produzem efeitos, deixam marcas imediatas ou ao longo do tempo. Neste caso a perda de seu pai, responsável pela sua permanência no sistema de ensino até o segundo ano na universidade, uma forte influência na construção do seu modo de pensar. Nesse sentido, ela elabora a seguinte narrativa:

*Desde muito cedo ele me ensinou que precisava ser independente e que seria através dos estudos era a minha única chance, eu **precisava** focar, o tempo passa, me preocupava com a dimensão do tempo, **precisava** continuar, **precisava** ter um curso superior isso vai me abrir portas, vai me dar chances para fazer outras coisas, para ser quem **eu quero ser, para ter um nível de vida que eu quero ter**. Sempre pensei que o caminho era os estudos, quero conquistar as minhas coisas por mim mesma e a única chance de fazer isso não sendo herdeira de uma fortuna é estudando. Estudava mesmo antes de entrar na universidade, quando terminei o ensino médio tinha 16 anos e buscava aprovação na UESC e em concurso público, consegui os dois. A ideia de posso fazer, eu sinto que tenho essa capacidade e tenho as possibilidades, as chances, porque tem gente pode, quer e não tem as possibilidades necessárias para isso. Eu sabia que tinha e por isso fiz o que me cabia. (Entrevista Narrativa concedida a pesquisadora, ENG.Civil.,2018, grifo nosso)*

Destaco desta narrativa alguns termos que balizam os modos de pensar de uma estudante negra que buscou acessar, permanecer e concluir um curso superior de Alto prestígio. Chama atenção a ênfase que ela imprime nos termos “preciso” e “quero” para evidenciar a importância

dos estudos na sua experiência de vida. Interpreto como uma necessidade imperativa, segundo a qual o “querer ser” antecede o “querer ter” e o percurso foi mediado pela certeza do “posso fazer, eu sinto que tenho essa capacidade”, mais que isso, as possibilidades ampliaram as suas chances, ou seja, se trata de uma estudante negra consciente de suas potencialidades. Portanto, como ensina Freire “uma presença em si política”, posto que, confronta as ausências intencionais produzidas pelos mecanismos que perpetuam o racismo institucional, porque, também estrutural.

Nesse sentido, reconhece o seu lugar social, considerando o decorrer do tempo, como dimensão a partir da qual ela constrói seu processo formativo, desdobrado na sua experiência de permanência. Assim, modos de resistências negras, tem a ver também com produção de conhecimentos, mediados pelas subjetividades das experiências ainda não legitimadas pelas instituições. Desse modo, considerar as relações entre experiências negras individuais e coletivas vivenciadas no meio social, quer dizer, evidenciar outras heranças fundamentais para a permanência simbólica e material desses grupos no ensino superior. De sorte que ao ingressar na universidade,

No primeiro ano, meu pai se responsabilizou por minha manutenção com dinheiro para transporte, alimentação, xerox etc. porque não tive bolsas da universidade. O curso é de alto custo, primeiro é diurno e tem a questão da alimentação, porque a gente precisa passar o dia todo na universidade; em relação a eventos, tem muitos congressos, a maioria fora da Bahia e dispendioso. Tem também materiais exigidos para cursar algumas disciplinas, principalmente, as primeiras turmas do curso, como foi o meu caso. Assim, a gente usa alguns programas que são pagos e, por exemplo, quem quiser investir em produção de projetos tem que fazer cursos, fiz um que custou à época 600,00 reais em três dias de curso. É uma formação que gasta demais, até porque, depois que perdi meu pai, fui convocada para assumir o concurso público na própria UESC e me tornei responsável por todas as despesas do curso e da minha família. Mas, trabalhar e estudar no mesmo lugar, foi muito bom, porque, assumi uma função administrativa e o setor funcionava a noite, estudava durante o dia e a noite trabalhava sem precisar sair do campus. Tive também a compreensão da chefia que fazia concessões em relação aos meus estudos, quando eu precisava participar de algum evento, fui a congressos em Salvador e Aracaju, ou tinha aulas até as 18h, ela sempre permitia a minha participação e depois eu compensava trabalhando aos sábados. (Estudante de ENG. Civil Entrevista Narrativa concedida a pesquisadora, 2018, grifo nosso)

Reconhecer o lugar social e as suas potencialidades significa saber que sem os recursos materiais não há condições para permanecer. Categorizo esta estudante como trabalhadora em função distinta de sua formação, uma situação que limita a sua participação em atividades

extracurriculares, sobretudo, congressos em outros estados. Entretanto, neste caso, possibilitou que tivesse recursos materiais para a própria permanência e pudesse estudar para as disciplinas do curso e participar de congressos devido a compreensão da sua chefe. Trata-se, então, de uma experiência no âmbito da exceção, que serve para explicar as singularidades do processo de formação e as barreiras enfrentadas por estudantes negros e pobres nos cursos de Alto prestígio em tempo integral, porque, estes seguem uma lógica igualitária, ou seja, todos os estudantes estariam nas mesmas condições e teriam necessidades iguais de permanência. Nesse sentido, que as estratégias institucionais de permanência encontram limites para atender as variadas demandas que emergem ao longo dos cursos de graduação, por isso, que as táticas são construídas no cotidiano do ambiente acadêmico e de forma espontânea, pois, estão relacionadas com a identificação dos limites das estratégias institucionais.

Nesse sentido, que adotar requisitos que confirmem a condição de pobreza dos estudantes para formular programas de permanência, embora fundamental, não é suficiente para atender as demandas que emergem a partir do acesso de estudantes negros por reserva de vagas oriundos de lugares sociais desiguais. De tal sorte, que compreendo, conforme Santos (2009) a permanência como a possibilidade do estudante de manter os seus estudos até a conclusão do curso, preferencialmente, com qualidade suficiente que permita a transformação individual e do seu meio social, com vistas, dentre outros, aos estudos na pós-graduação. Assim, parece óbvio, que não pode ser resumida, tão somente, ao material, e precisa ser pensada como uma política efetiva do Estado, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica dos estudantes.

A ausência desta política torna, em certa medida, o estudante responsável pela sua formação, envolvendo aprovações, reprovações, participação em congressos, aquisição de materiais, como os programas mencionados na narrativa, *laptop*, cursos extracurriculares etc. Assim, interpreto a participação, com recursos próprios, desta estudante em congressos na sua área de formação como uma das possibilidades de fortalecimento da trajetória acadêmica, visando a continuação dos seus estudos. Saliento que trabalhar em função distinta da formação não contribui para ampliar os conhecimentos na área, mas, as condições materiais advindas do seu trabalho possibilitaram a sua presença em eventos, colaborando para a expansão da sua formação, tanto que, logo após a conclusão da graduação foi aprovada em dois processos seletivos, ambos na sua área de formação: num programa de mestrado e num concurso público. Para Ribeiro (2019) essas experiências de pessoas negras que enfrentam grandes dificuldades para obter um diploma ou passar em um concurso público costumam ser romantizados. Porém, ainda que, bastante admirável a superação de obstáculos, tomá-las como exemplo para justificar

estruturas desiguais é uma inversão de valores, porque, não deveria ser normalizado que para conquistar um diploma uma pessoa precise se submeter a vários sacrifícios, como “escolher” entre almoçar e pagar um transporte.

Portanto, uma “permanência qualitativa” perpassa por políticas públicas que possibilitem condições efetivas para uma formação ampliada, inclusive, com produção de pesquisas potencializadas pelos diálogos estabelecidos a partir da participação em congressos da área de interesse dos estudantes. Caso contrário, esses sujeitos terão que separar o seu tempo entre trabalho e estudos, sendo estes, restritos a horários que sobram daqueles dedicados ao trabalho, comprometendo as leituras, as atividades realizadas para avaliações, que resultam em aprovações/reprovações. Lembro, que dentre os requisitos para participar do processo seletivo dos programas institucionais de permanência se encontra permitir até duas reprovações, que se somam a outros critérios cumulativos, inviabilizando o ingresso do estudante no programa de permanência.

Desse modo, interessa discutir os porquês presentes nas Táticas Negras de Permanência cotidianas dos estudantes negros que acessam e concluem cursos de graduação numa universidade pública. Não pretendo com isso desconsiderar os desafios da permanência daqueles oriundos de escola pública, que não se autodeclaram negros e ingressaram por reserva de vagas, até porque, também dependem de táticas e estratégias para permanecerem. Mas, nesta pesquisa, priorizo, considerar ações afirmativas para negros, porque, a desigualdade racial está diretamente relacionada com a desigualdade educacional “mesmo nos sistemas de ensino público e universalizados” (ALMEIDA, 2018, p. 63). Esta desigualdade aponta que o acesso ao sistema educacional, sobretudo, na universidade não acontece de igual modo entre negros e brancos, mesmo em se tratando da Bahia, um estado majoritariamente negro, conforme pesquisas (QUEIROZ, 2005); (FIAMENGUE, 2006); (BARRETO, 2008); (SANTOS, 2009); (MACEDO, 2017). Portanto, as barreiras impostas a este grupo racial são mais profundas e difíceis de serem superadas sem políticas públicas efetivas para revertê-las.

Estudante de Administração

c) recebeu auxílio permanência e fez estágio remunerado na sua área de formação

Este recebeu auxílio permanência e fez estágio remunerado na sua área de formação numa empresa privada. Autodeclarado negro, possui quatro irmãos, todos ingressaram na universidade, ele foi aprovado no primeiro processo seletivo e seus irmãos foram/são suas

referências, sobretudo, nos estudos. Planeja continuar estudando para nas suas palavras “realizar muitos sonhos”. Este estudante não foi aquele que inaugurou a experiência de acesso à universidade no seu núcleo familiar, pois, outros ingressaram antes dele, todavia, em espaços sociais de prestígio, ainda, continuará sendo o “negro único” (RIBEIRO, 2019, p.8). Trata-se da lógica, que bastaria um sujeito negro num dado espaço para representar todos os outros e assim endossar a produção da não-existência do racismo e a existência da democracia racial.

Nesse contexto, sobre o início da sua experiência no ensino superior, ele narra que:

Já tinha ido algumas vezes na universidade com meus irmãos, que sempre me orientava, mas chegar como estudante é diferente, a gente precisa de muitas informações, desde a localização das salas até os horários das aulas, conhecer os primeiros professores. Logo na primeira semana descobri que muita coisa que eu aprendi no ensino médio, não ia servir na graduação, mas os de alguns colegas eram usadas como exemplos e tinha professor que perguntava se eles lembravam de alguns assuntos importantes para entender os conteúdos dados. Também escolhi fazer parte da calourada na universidade, com várias atividades para apresentar a universidade para gente, aproveitei para interagir com as pessoas de outros cursos, conhecer os espaços e saber como as coisas funcionavam. (estudante ADM, entrevista concedida a pesquisadora, 2018) grifo nosso

Este estudante constrói a sua narrativa sobre o contato inicial com o ambiente universitário, na condição de graduando, revelando a necessidade de buscar informações para compreender o funcionamento do curso, visto que, as experiências anteriores são distintas e irrepetíveis. Em vista disso, a mencionada “calourada” ao promover a interação entre os estudantes e informações sobre o funcionamento da instituição pode dirimir dúvidas daqueles que iniciam seus estudos universitários e buscam conhecer os recursos disponíveis para viabilizar o processo de permanência. Portanto, a sua narrativa envolve acontecimentos, que tanto podem ser modificados, como lhe modificar, em especial, porque, os sujeitos negros ao longo dos seus percursos reconstróem subjetividades, considerando outras interpretações de si e do coletivo.

Dentre esses acontecimentos iniciais, ressalto a distinção que o estudante percebe entre os seus conhecimentos do ensino médio e os dos colegas, indicando que alguns grupos são convocados para discutir os temas abordados nas aulas, ou seja, quando o professor questionava sobre os assuntos, em certa medida, legitima os estudos e a formação intelectual daqueles socialmente privilegiados. Esta percepção aponta para a abordagem de Bourdieu e Passeron (2015) sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior, por consequência de percursos no

interior dessa modalidade de ensino, que pressupõe de forma implícita um conjunto de saberes adotados, pelo ensino de cultura científica, envolvendo “saber fazer e sobretudo saber dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas.” (BOURDIEU e PASSERON 2015, p.39) que se habituaram a considerar a universidade como um lugar natural assegurado ao seu grupo.

Portanto, para as narrativas dos privilegiados, se o acesso foi estendido aos sujeitos despossuídos desse patrimônio de saberes, então, no interior das instituições outros mecanismos seriam necessários para manter a suposta “excelência escolar”, ou seja, “o aprendizado e a possibilidade da excelência escolar só se realizariam plenamente entre aqueles que herdaram de seu meio social os recursos culturais necessários para atender às exigências implícitas das instituições de ensino” (BOURDIEU e PASSERON 2015, p.39). Esses mecanismos podem ser identificados na subentendida valorização dos conhecimentos prévios daqueles estudantes com origem social e escolar priorizadas e incluídas na abordagem das aulas. Enquanto isso, aqueles com o perfil dos participantes desta pesquisa descobrem que os seus conhecimentos do ensino médio de escola pública sequer são mencionados e reconhecidos como um patrimônio.

Estas aproximações iniciais podem ser consideradas fundamentais para a permanência simbólica e material devido as aprendizagens decorrentes da interatividade em diversos espaços e com outros sujeitos de áreas de formação distintas. Desse modo, podem estabelecer relações e compartilhar Táticas Negras de Permanência Simbólica a partir das distintas demandas que emergem do cotidiano, como as de ordem material:

No primeiro ano escolhi junto com a minha família me dedicar com exclusividade as disciplinas do curso, porque, como meus irmãos, queria fazer estágios na minha área e para isso precisava ter os conhecimentos exigidos. No primeiro semestre do segundo ano fiz minha inscrição no edital de permanência, mas não fui contemplado, porque é uma seleção e nem todos recebem, só consegui no segundo, recebi por um semestre e continuava procurando estágio e consegui a partir do segundo semestre. Participei de uma seleção num programa de estágio para aprendiz do curso de Administração fora da universidade, mas formalizado pela instituição. desse jeito consegui entrar no programa, não era obrigatório, foi uma escolha minha, porque achava importante para minha formação. E foi bom demais, aprendi muito sobre a minha profissão, aprofundei os conhecimentos técnicos estudados no curso. Aprendi até a economizar muito, porque tinha que pagar os meus gastos com o curso, também não tinha despesas em casa, aí pude comprar livros, notebook, pagava transporte, internet. Mas, os livros mais caros, pegava na biblioteca ou emprestado de colegas. (estudante ADM, entrevista concedida a pesquisadora, 2018). grifo nosso

Este estudante pode fazer escolhas singulares relacionadas a sua permanência com vistas a ampliar a sua formação, em virtude da sua família ter as condições necessárias para mantê-lo, bem como, pelo fato de não ser o primeiro a acessar a universidade e contar com as experiências formativas dos seus irmãos. Para estudantes negros o ato de escolher pode ser visto como um desafio restrito a poucos, nesta narrativa a escolha aparece como uma possibilidade própria de quem tem os meios para tal e pode investir na sua formação. Nesse contexto, o estágio se destaca, em virtude de ter atendido a dimensão material e a área de estudos, potencializando os conhecimentos do curso, na medida em que, acessa outros espaços e podem estabelecer relação entre as teorias abordadas e as atividades do universo do trabalho. Santos (2009) afirma que: tais atividades possibilitam o financiamento dos estudos, ampliam o currículo escolar e propiciam ainda o acesso a outros recursos como computador, *internet* etc. Todavia, esta não é a realidade da maioria dos estudantes, que em geral, desempenham atividades parcial ou totalmente distantes da sua área.

Estudante de Engenharia de Produção e Sistemas

d) recebeu auxílio permanência por um semestre, trabalhou em função distinta a sua formação, permaneceu com recursos próprios; trabalhou como autônoma, foi selecionada para o estágio remunerado obrigatório do Programa Estadual Mais Futuro.

Esta estudante atravessou variados espaços para concluir a graduação: recebeu auxílio permanência por um semestre, trabalhou em função distinta a sua formação; permaneceu com recursos próprios e de familiares, foi selecionada para o estágio remunerado do Programa Mais Futuro. Autodeclarada negra, aprovada no segundo processo seletivo, se não tivesse o apoio da família não teria, segundo sua própria narrativa: “formado com alguma dignidade”. Portanto,

Nos primeiros anos a permanência foi bem complicada, eu já trabalhava como atendente de farmácia em um Hospital durante o dia, quando passei no vestibular para um curso diurno, precisei fazer a mudança de turno no trabalho, indo para o turno noturno. Desse modo, poderia continuar trabalhando e não perderia a vaga na UESC. Feito essa escolha, trabalhava durante a noite e estudava durante o dia. Logo, começam as primeiras dificuldades, não conseguia acompanhar as disciplinas, porque, estava muitas vezes com sono e em outras vezes cochilava mesmo nas aulas, principalmente, as aulas do vespertino. Sem contar que não tinha tempo de me reunir com os colegas para fazer os trabalhos em grupo, todo tempo de folga que tinha era para tentar colocar o sono em dia e as matérias também. (Eng. Prod., Entrevista Narrativa concedida a pesquisadora, 2018)

Compreendo que conciliar o trabalho com estudos revela as condições desiguais dos estudantes que buscam acessar à universidade, tornando a opção por cursos de Alto e Médio prestígio, como no caso das Engenharias. Assim, se faz necessário discutir os elementos contidos no que a estudante considera permanência “bem complicada” a começar pela escolha institucional em ofertar esses cursos no turno diurno, distanciando da perspectiva adotada pelas ações afirmativas quando o Estado brasileiro reconhece a existência de mecanismos discriminatórios e a urgência de combatê-los (GOMES, 2001).

Esta lógica desconsidera o lugar que esses sujeitos estão situados nessas estruturas, ou seja, constroem argumentos sem respaldo nas condições desiguais da realidade social daqueles submetidos às hierarquias. Portanto, acessar cursos de Alto prestígio não significa ter as mesmas condições materiais e ou de tempo para dedicar-se com exclusividade aos estudos, porque, muitas vezes, como narra a estudante: “*trabalhava durante a noite e estudava durante o dia*”. Nesse contexto, ela esteve sob uma rotina exaustiva que comprometia a sua participação nas disciplinas e nos estudos em grupos, ambos fundamentais para os critérios avaliativos do curso. Os estudos de Zago (2015) chamam atenção para a noção global de escolha, pois, tende a suprimir questões centrais, como: condição social, cultural e econômica, esquecendo que para a maioria não existe de fato uma escolha, mas, ajustes às condições que o estudante considera de acordo com sua realidade. Aliás, na sua narrativa a estudante se preocupa com o risco de perder a vaga na UESC, por isso, “escolhe” trabalhar a noite, evidenciando, que não se trata de livre escolha, mas, de uma adaptação necessária, caso contrário os riscos de não concluir a graduação seriam enormes. Além de conciliar os horários do trabalho com os estudos, a superação desses riscos, envolve estudar mais do que os colegas de classes privilegiadas, porque:

Já no primeiro semestre, perdi em quatro disciplinas, todas com pré-requisitos. Então, aquilo já me tirou o chão, a ideia de ser umas das melhores alunas da turma estava bem longe de ser realidade. Além de todas essas dificuldades precisava estudar mais do que a maior parte dos meus colegas, por ser estudante de escola pública e não ter tido acesso ao mesmo conhecimento básico que eles tinham. Comecei a me questionar se realmente tinha que estar ali, porque por mais que me esforçasse ainda estaria atrás dos meus colegas na corrida pelo tão sonhado título de graduação. (Estudante Eng. Prod., entrevista concedida a pesquisadora, 2018).

Destaco desta narrativa um argumento que sintetiza a experiência de permanência desta estudante de Engenharia de Produção: *por mais que me esforçasse ainda estaria atrás dos meus colegas na corrida pelo tão sonhado título de graduação*. A noção meritocrática do esforço individual permeia as ações, inclusive, daqueles que a própria experiência mostra a sua insuficiência, como é o caso desta estudante. Porém, conforme Silvério (2003) e Almeida (2018) a desigualdade racial que recai sobre a população negra brasileira é um fenômeno com múltiplas e complexas causas entre a dimensão econômica, política e cultural, sustentada, historicamente, na existência do racismo estrutural que se manifesta em todos os espaços através de ações conscientes ou inconscientes resultando em privilégios para alguns sujeitos, a depender do grupo racial que pertencem. Desse modo, tais privilégios são justificados pelo esforço de cada sujeito, uma tentativa de negá-los e culpabilizar aqueles que não pertencem a este grupo.

Considero como Eugenio e Trindade (2017) as Políticas de Ações Afirmativas para o ensino superior voltadas para estudantes negros uma junção de acesso e permanência que podem, em certa medida, atenuar os efeitos das desigualdades raciais ainda existentes nesse âmbito. Desde que os programas de permanência observem os limites das estratégias utilizadas, buscando identificar as adequações que os estudantes precisam fazer para permanecerem e ainda assim a estudante revela que *“não participei de iniciação científica, projetos de extensão, porque, só tive bolsa por um semestre e precisava trabalhar”*.

Frente a impossibilidade de continuar conciliando o trabalho com os estudos e considerando outros acontecimentos favoráveis ela resolve sair do trabalho, porque

o meu pai faleceu e nos deixou um valor no banco e no mesmo período uma das minhas irmãs passou em um concurso público e nós duas começamos a fazer bolos decorados por encomenda, ensinados por nossa mãe, as coisas ficaram menos complicadas. Ai, comecei a ficar pela manhã e a tarde na UESC, levava meus almoços e lanches todos os dias. Sempre marcava estudos com colegas (grupos de estudos), porque como não estava mais trabalhando, sobrava tempo para me dedicar ao curso. Pegava carona para voltar pra Itabuna e já economiza o transporte; tirava xerox do material era sempre mais em conta ou as vezes tirava foto do material do colega e estudava pelo notebook, preferia estudar na biblioteca para ter acesso a livros. (Estudante Eng. Prod., entrevista concedida a pesquisadora, 2018)

Passou a se dedicar ao curso com exclusividade, porque, as condições materiais permitiram essa decisão. Assim, identifico uma junção entre permanência material e simbólica, que se manifesta nos estudos em grupo, uma das táticas comuns a todos os participantes desta pesquisa, a herança de resistência familiar materializada na ideia de fazer bolos por encomenda;

a solidariedade evidenciada nas “caronas” reconhecidas na região como um recurso que contribui com a economia de gastos com transporte público. Dessa forma, a estudante se encontra submetida a um ciclo cumulativo de desvantagens, então, as políticas de permanência devem de igual modo acumular estratégias, considerando os distintos sujeitos, sem inscrevê-los em categorias universais. Compreendo, que a presença de estudantes negros ingressantes por reserva de vagas em cursos, notadamente, frequentados por classes dominantes, como as engenharias, questiona o processo de exclusão racial sustentada no racismo estrutural, que mantém espaços de poder hierarquizados. Esse processo se apresenta também na fase final do curso quando o estudante deve fazer o estágio obrigatório, pois,

demorei para conseguir o estágio, as vagas normalmente pediam fluência em inglês, alguns experiência de intercâmbio como o Ciência sem Fronteira, então, essas vagas acabavam indo para outros alunos. Lembro que tranquei estágio por duas vezes, porque se tinha um período máximo para fazer, só consegui quando o estado lançou o Programa Mais Futuro com vagas para o estágio e fui selecionada para estagiar em Salvador e tive que me mudar para lá. (Estudante Eng. Prod., entrevista concedida a pesquisadora, 2018)

De acordo com Gomes (2001) a reprodução das desigualdades raciais acontece, muitas vezes, dissimulada por meio de procedimentos, socialmente, aceitos como válidos, seria a discriminação institucional manifestada nas ações, supostamente neutras. Uma forma velada, difícil de ser identificada e combatida, porque, revestidas de aspectos legais e normatizados. Na narrativa a estudante expressa os requisitos exigidos pelos estágios, que interpreto como um mecanismo para manter nesse tipo de vagas aqueles grupos, que sempre ocuparam esses espaços, porque, dentre outros, possuem fluência em Língua Estrangeira, com intercâmbio em outros países. Critérios que excluem a maioria dos oriundos de escola pública, inviabiliza e retarda a conclusão da graduação, repercutindo de modo negativo no histórico escolar e em futuros processos seletivos, indicando um processo estrutural, persistente contínuo.

Entretanto, reconhecer os mecanismos deste processo não significa admitir que sejam incontornáveis, ao contrário, políticas públicas devem considerar o racismo como parte da estrutura social, por isso, formular ações institucionais adicionadas as Táticas Negras de Permanência Simbólica podem representar possibilidades de desnaturalizar a desigualdade, dimensão fundamental para reconhecer as diferenças como potencialidades, muitas vezes, estruturalmente limitadas.

Os participantes desta pesquisa narraram suas experiências singulares, envolvendo histórias vividas em espaços sociais distintos, como a mesma origem escolar, que num dado momento convergiram para o mesmo lugar: uma instituição de ensino superior pública. São

estudantes negros que empreenderam Táticas Negras de Permanência Simbólica interligadas e imbrincadas com as demandas não atendidas pelas estratégias institucionais. Assim, busquei apresentar os variados sentidos daquilo que acontece ao “sujeito da experiência”, neste texto, interpretado como territórios de passagem, afetados de algum modo pelo racismo estrutural, que precisam encontrar no exercício ético da resistência cotidiana as condições objetivas para construir as suas experiências individuais e coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi orientada pelas seguintes questões: Quais narrativas sobre permanência foram elaboradas pelos estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC? Como essas narrativas se relacionam com as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017? Para responder estes questionamentos retomo a compreensão que o racismo estrutura as políticas de permanência, que por sua vez, moldam as estratégias institucionais, produzindo as ausências dos sujeitos negros, desconsiderando que as ações afirmativas são voltadas para este grupo, ou seja, uma dinâmica sutil e socialmente aceita como natural.

Ao passo que os sujeitos negros no interior das instituições subvertem a lógica e produzem presenças, num movimento de resistência contínuo, persistente, interativo, as vezes coletivo e público, outras restritas ao próprio sujeito, de qualquer modo, reagem as condições desiguais criadas e mantidas pelo racismo estrutural, num processo constante e permanente. Portanto, empreendem resistências em respostas aqueles – indivíduos ou instituições- que negam a existência do racismo e questionam por que e a que os negros precisam resistir. Ora, as instituições não estão apartadas dessa dinâmica estruturante, então, a população negra resiste às manifestações do racismo, dentre as quais a produção intencional de ausências desse grupo racial aos mais variados espaços sociais de prestígio - na política, na economia, na administração pública, no judiciário etc.

A centralidade desta interpretação possibilitou as seguintes compreensões, a saber: os estudantes negros cotistas desenvolveram Táticas Negras de Permanência Simbólica no ensino superior fundamentadas nas Heranças de Resistência Negras transmitidas por familiares e coletividades, refletidas na ética da solidariedade, envolvendo, empréstimo de livros; informações sobre a programa institucional de permanência por parte dos colegas; compartilhamentos de moradia; grupos de estudos organizados entre os estudantes fundamentais também para os processos formativos e constitutivos da subjetividade racial. As análises das narrativas apontaram que essas táticas também envolveram a dimensão material, complementando as estratégias institucionais, por meio de diversas adequações, como: vínculos empregatícios, estágios remunerados, apoios materiais e simbólicos de familiares e de outras pessoas do círculo afetivo.

Portanto, as lutas negras não são engenharias contemplativas, que apenas observam o mundo social a distância, como se não fossem parte dele e não buscassem mudanças estruturais.

Ao contrário, afirmam identidades específicas, como fundamentais para a construção de políticas públicas, sem, contudo, se limitar a afirmação da diferença e ao individualismo, este tão caro a abordagem neoliberal. Então, se trata de reivindicar políticas que contemplem as diferenças como um marcador conectado com as estruturas, de outro modo, poderia “servir aos propósitos de reprodução do capitalismo, que historicamente tem se mostrado capaz de metabolizar o racismo e transformá-lo em aspirações de consumo e de poder” (ALMEIDA, 2019, p.94). Nesse sentido, que ações afirmativas para o acesso de negros a universidade buscam produzir presenças e assim estilhaar, enfraquecer e provocar rupturas nessa lógica excludente, que constrói barreiras quase intransponíveis aos historicamente excluídos.

Identifico essa produção de presença em algumas situações, tais como: no perfil racial dos bolsistas do Programa Mais Futuro, o maior número de contemplados com o auxílio permanência e moradia se autodeclaram negros e são de cursos Alto prestígio; na situação acadêmica dos ingressantes de 2012 a 2016, que utilizei para fins de comparação com a quantidade de bolsas ofertadas, também apresenta percentuais de matrícula e conclusão idênticos para reserva de vagas e para processo universal. Considero esses elementos indicativos de mudanças significativas na composição racial dos cursos de graduação, inclusive, nesses de Alto prestígio, como: Medicina, Enfermagem e Engenharia de Produção provocadas pela presença desses estudantes. Nesse sentido, se faz necessário, realizar uma avaliação a partir da coleta de informações consistentes, pois, até então, os dados do Censo da Educação Superior apresentam subnotificação racial.

Em se tratando do Mais Futuro, vale salientar, que o racismo institucional se manifesta nos procedimentos, normas e regras que fundamentam a sua formulação. A sutileza é de ordem tal, que dentre os objetivos deste programa se encontra a “redução das desigualdades na educação” daqueles em situação de “vulnerabilidade socioeconômica”, ou seja, se direcionado para a população pobre, então, beneficiaria igualmente os negros, pois, a maioria nessa camada é negra. Ora, as pesquisas que examinam a desigualdade racial mostram que exclusão social e discriminação racial são fenômenos distintos, logo, um programa destinado aos pobres, não alcança a população negra de forma igual, por isso, não reduz a desigualdade racial na universidade.

Então, essas singulares formas de organizar a permanência em uma instituição pública de ensino superior com uma história marcada por lutas empreendidas por sujeitos comprometidos com a formação de uma universidade pública, numa sociedade com profundas desigualdades apontam, que dentre os papéis da universidade se encontra a necessidade de comprometer-se com as demandas da sociedade, apesar dos limites impostos pelos “cortes” nos

recursos orçamentários, revelando ausência de vontade política do Estado em formular políticas públicas voltadas para a permanência.

Essa ausência impõe dinâmicas constantes, por exemplo: uma busca contínua de diálogos entre universidade, comunidade estudantil e gestores públicos, sendo que estes detêm o poder de liberar recursos para suprir e manter os diversos programas e projetos nas instituições – Ministros da Educação, governos do estado, que supõe encontrar na redução de verbas um mecanismo para solucionar os problemas estruturais da administração pública. Desse modo, a responsabilidade com a permanência seria, tão somente, das universidades, que tem sido vistas como lugares “desprovidos de contextos”, uma espécie de oásis com abundância de recursos, que podem sofrer reduções orçamentárias sem prejuízos para o ensino, pesquisa e extensão que exigem investimentos contínuos e permanentes.

A partir das análises documentais identifiquei que as estratégias institucionais desenvolvidas pela UESC e pelo governo do Estado da Bahia em forma de programa de permanência revelaram a opção em adotar políticas de cunho social, observando, principalmente, critérios de vulnerabilidade socioeconômica, desconsiderando a dimensão racial mesmo no contexto de Políticas de Ações Afirmativas para o acesso da população negra no ensino superior. Portanto, uma perspectiva que desassocia - ingresso, permanência e qualidade na formação -. Apesar desses limites, se faz necessário, pontuar a importância dos programas institucionais de permanência material, pois, muitas vezes o estudante conta com esses recursos para custear suas despesas, como pagamento de aluguel, devido a necessidade de migrar para fixar moradia próximo a universidade. Além disso, a oferta de alimentação subsidiada é um elemento essencial, sobretudo, para aqueles que acessam os cursos de Alto prestígio ofertados no turno diurno e precisam passar todo o dia no *campus*.

Nesse sentido, confirmo o argumento tese de que as experiências de estudantes negros cotistas envolvem Heranças de Resistência Negras, transmitidas por suas famílias, sem as quais o acesso e a permanência nas instituições de ensino não seriam possíveis. Portanto, decorrem de investimentos educacionais, priorizando potencialidades, convivência social, criatividade, solidariedade e posturas éticas, ou seja, um conjunto de elementos que balizam a organização de Táticas Negras de Permanência Simbólica no ensino superior, um processo espontâneo construído no cotidiano do ambiente acadêmico, iniciado pela identificação dos limites das estratégias institucionais para atender variadas demandas que emergem ao longo dos cursos de graduação. Esse tipo de herança, tem a ver com a produção de presenças negras, pois, confronta as ausências intencionais produzidas pelos mecanismos que perpetuam o racismo estrutural, também, manifestado no âmbito das instituições.

Portanto, para efetivar uma política de permanência, se faz necessário, reconhecer o racismo como parte da estrutura social que se reproduz, porque, se alimenta e é alimentado pelas estruturas estatais, assim, o Estado tem o poder de criar os meios necessários para enfrentá-lo. Reconhecer as dimensões raça e classe, porque, esta articulação possibilita adotar na formulação de estratégias institucionais os meios para atenuar os efeitos da desigualdade racial no ensino superior. Reexaminar a perspectiva de “formação ampliada” e “redução das desigualdades pela educação” que aparecem nos objetivos do Programa Mais Futuro esvaziados de compromisso com a realidade dos estudantes. Reconhecer que o programa não tem atendido as demandas que emergem ao longo do processo de formação, por isso, as Táticas Negras de Permanência Simbólica representam potencialidades fundamentais para produção de presenças negras na universidade, sem apartá-las das estruturas sociais, sob pena de reduzi-las ao reconhecimento da diferença. Estabelecer rubrica específica para ampliar o programa de permanência, pois, até então, os recursos são oriundos do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza, indicando que esses objetivos não estão entre as prioridades e certamente não serão alcançados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio L. de. Prefácio. In: HAIDER. Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. Tradução de Leo Vinícius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019. (Coleção Baderna). E-book.
- ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2018.264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).
- ANDRADE, Maria Palma. A geografia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC): o resgate de sua história (1968-2000). In: TRINDADE, Gilmar Alves, CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira **Discutindo geografia: razões para se(re)pensar a formação do professor**/Gilmar Alves Trindade, Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti (orgs.) /. Ilhéus: Editus, 2007.426p.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BAIROS, Luiza. “III Conferência Mundial contra o Racismo. **Dossiê: Apresentação**. Estudos Feministas: Volume 10 – nº 1 – 2002, 169-170.
- BATISTA Luciene M T. **Cerqueira Quanto representa o diploma universitário para os alunos da UESC: Uma estimativa após a implantação das ações afirmativas**. Monografia (Ciências Econômicas) UESC. 2015.
- BECKER, Howard. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BENEDITO, Vera L. Ações Afirmativas à Brasileira: em busca de consenso. In: Raça e BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. v.1, São Paulo: Brasiliense, 1993.p.197-221.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOAVENTURA, Edvaldo M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BOAVENTURA, Edvaldo. *et al.* Interiorização da educação superior no estado da Bahia. **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE** - Ano XVII - Edição especial – dez,2015 Salvador, BA – p. 653 – 670.
- BOAVENTURA, Edvaldo. Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia- 1968-1991. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 1-19, jul./dez. 2005.Disponível em: <https://revistas.uneb.br> > faeaba > issue > download Acesso em: 10 jan.2020.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro** / Lindomar Wessler Boneti. 4. ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**, Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. (Org.) 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Decreto nº 4.885 de 20 de novembro de 2003. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4885compilado.htm Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 25, de 28/12/2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST.jan.2011. Disponível em: <http://www.uel.br > eventos > enem > documentos>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial (2010)**. Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico]: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, correlata. – 4. ed., 1. reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 171).

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Declaração e Programa de Ação adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul**.2001.Disponível em: [declaração e plano de ação Completo \(unfpa.org.br\)](http://www.unfpa.org.br). Acesso em: 05 nov. 2019

BRASIL. Congresso Nacional.**Projeto de Lei nº 3627/2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília – Distrito Federal. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2004/msg233-040513.htm Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos I. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>. Acesso em: 15 dez.2019.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban, **Revista Estudos Feministas**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11639.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CARNEIRO, Sueli. Estratégias legais para promover a justiça social. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CARVALHO, José Jorge. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves et al. (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a justiça econômica**. Brasília: Inep, 2003.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. 2ª ed São Paulo, Selo Negro/Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane; HENRIQUES, Ricardo. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales. Antunes. (Org.); MEC/BID/UNESCO (Eds. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**/Michel de Certeau; Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHAUÍ, Marilena de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre universidade**. Editora: UNESP, São Paulo, 2001.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2ª edição ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLLINS, Patrícia. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Acesso em: 2 mai.2020.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, Maria Couto; SERPA, Luiz. Felipe P. **Sociedade de Ensino Superior no Brasil: A diferente Trajetória do caso baiano.** 2002.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Natal: EDUFRRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. *In: SOUZA, democracia nas Américas.* Salvador: **Cadernos CRH.** p. 69-91, n. 36, jul. 2002.

DIAS, M. Henrique. Um passado para justificar o presente: memória coletiva, representação histórica e dominação política na região cacauzeira da Bahia, de Mary Ann Mahony. *Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria.* v. 10, n.18, 2007, p. 731-735.

DRAY, Guilherme. M. **O Princípio da Igualdade no Direito do Trabalho.** Coimbra: Almedina, 1999

DUSSEL, Enrique. D. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão.** São Paulo: Paulus, 2005.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI. (ENMZ) **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida.** Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1995. Disponível em: Memorial da Democracia - Memorial da Democracia.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI. **Jornal da Marcha: 300 anos da imortalidade de Zumbi dos Palmares.** Brasília, 1995. Disponível em: PJOMASP10199500X.pdf (cpvsp.org.br). Acesso em: 12 jan. 2020.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, Luiz. Augusto., DAFLON, Vêronica. Toste; and VENTURINI, Anna. Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes.** 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Josimar. **Contradições e perspectivas da Política Estadual de Assistência Estudantil.** 2010. Disponível em: <http://www.jornalbahiaonline.com.br/2018/noticia/36495/Contradi%C3%A7%C3%B5es-e-perspectivas-da-Pol%C3%ADtica-Estadual-de-Assist%C3%A2ncia-Estudantil.html>. Acesso em: 15 jan.2020.

FIALHO, Nadia. H. Universidades Estaduais no Brasil: Pauta para a construção de um Sistema Nacional articulado de Educação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade,** v. 21, n. 38, p.81-93, jul/dez. 2012.

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

FRANÇA, Egnaldo. F. **Periferia e Autoafirmação: resistência à flor da pele**. 2007. Disponível em: <http://www.redireito.org/wp-content/uploads/2013/06/Periferia-e-Auto-Afirma%C3%A7%C3%A3o-resist%C3%A2ncia-%C3%A0-flor-da-pele.pdf> Acesso em: 15 jul.2019.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**. v. 15, n. 14–15, p. 231–239, 30 mar. 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** [recurso eletrônico] / Paulo Freire; tradução Rosiska Darcy de Oliveira. - [1. ed.] - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADAMER, Hans G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Mourer. -4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1997.200.1999.

GALDINO, Daniela; DIAS, Girlene; PEREIRA, Larissa. S. O PRODAPE e as ações afirmativas: reflexões e ações de estudantes negros na UESC. *In*: Wagner. D. José (org.). **Ações afirmativas na UESC: o programa Bantu-iê** (Brasília, Ilhéus: SECAD/ Editus, 2008).

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. *In*: P. Gentili (Org) **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes. (1995).

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, 2002.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

GOMES, Joaquim B. Barbosa; SILVA, Fernanda D.L. L. da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. Disponível em: **Seminário Internacional – As Minorias e o Direito** CJF, Brasília, 2003. 272 p. (Série Cadernos do CEJ, v. 24).

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.236 p. (Coleção Educação para todos)

GOMES, Nilma L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** / Nilma Lino Gomes. – . Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. [ISBN 978-85-326-6148-7 – Edição digital]

GONÇALVES, L. Alberto; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Movimento negro e educação”. *In*: Secad/MEC/ANPED. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPED, 2005.

GONZALEZ Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Editora Marco Zero, Rio de Janeiro, 1982.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In.*: SANTOS, Boaventura. S.; MENESES, Maria. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Antonio S. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antonio S. O acesso de negros às universidades públicas. *In.*: GONÇALVES; Petronilha B Silva; SILVÉRIO, Valter R. (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GUIMARÃES, Antonio S. A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34. 1999.

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

HALL. Stuart. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/** Tomaz Tadeu da Silva (Org.) 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil** 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Iuperj; Ucam, 2005. Disponível em: https://gruponsepr.files.wordpress.com/2016/10/hasenbalg-discriminac3a7c3a3o-e-desigualdades-raciais-no-brasil-_carlos-hasenbalg.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019

HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle (eds.). (1988), **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. Rio de Janeiro, Iuperj/Vértice, 1988.

HASENBALG, Carlos, LIMA, Márcia e SILVA, Nelson do Valle. **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro, Contracapa, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes; 1988.

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

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

HERINGER, Rosana (org.). **A cor da desigualdade: desigualdades raciais no Mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil**. Rio de Janeiro: IERÊ/ Núcleo da Cor-LPS-IFCS-UFRJ, 1999.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e combate às desigualdades raciais no Brasil: o desafio da prática. *In.*: **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Ouro Preto, Minas Gerais, 2002. Disponível em: <http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PJOMASP10199500X.pdf> Acesso em: 15 jan. 2019.

HUME, David. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral.** Trad.: José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: UNESP, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **O quesito cor no Censo de 1970.** Rio de Janeiro: IBGE, 1970. ISBN: 978-85-98349

JACCOUD, Luciana de B. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental** / Luciana de Barros Jaccoud e Nathalie Beghin. - Brasília: Ipea, 2002.

JOSÉ, Wagner D.; MEIRELES, Andréa Maria B.; DIAS, Girlene Écio D; GALDINO, Daniela; GONÇALVES, Alba L.; A implantação da reserva de vagas na Universidade Estadual de Santa Cruz: uma trajetória de mobilização social. *In: Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão* / Jocélio Teles dos Santos, organizador. - Salvador: CEAO, 2012.

JOSSO, Marie- Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 32(2); **Educação & Linguagem**, 13 (22):132-152, jul-dez, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.* Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Tradução: Maria Carmem Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência.** Tradução: Cristina Antunes, João, Wanderley Geraldi – 1 ed.; 4 reimp-Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019- (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LEWANDOWSKI, Ricardo. **Voto.** Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186 – Inteiro teor do acórdão. Brasília.2012. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>> Acesso em: 20. jan. 2019.

LOTTA Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas *In: Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil* / organizadora, Gabriela Lotta. -- Brasília: Enap, 2019. 324 p.

MARÇAL, J Antonio. **Política de Ação Afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a Formação de intelectuais negros (as).** 2011- Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2011.

MEGID NETO, Jorge. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MELLO, Alex Fiúza de; ALMEIDA FILHO, Naomar de; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. **Atos de pesquisa em Educação** – Revista do PPGE//ME FURB, ISSN 1809– 0354 v. 4, n. 3, p. 292-302, set./dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf Acesso em: 15 set. de 2019.

MIDDLEJ, Moema M. B. Cartibani. **Universidade e região**: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz. 2004. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.2004.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O Lado mais escuro da Modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2017, vol.32, n.94, e329402. Epub June 22, 2017. ISSN 1806-9053. <http://dx.doi.org/10.17666/329402/201>

MINAYO, Maria C. de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p.621-26, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf> Acesso em: 12 jan. 2020.

MOEHLECKE Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - Out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12 set. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cad Pesqui.** [online]. 2002, n.117, pp.197-217. ISSN 1980-5314. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>. Acesso em: 12 mai. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cad. Pesqui.** [online]. 2009, vol.39, n.137, pp.461-487. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200008>. Acesso em: 12 mai. 2019.

MORA J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Roberto Leal Ferreira, Álvaro Cabral – 4ª ed.- São Paulo: Martins Fontes,2001. p. 478.

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

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

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001.

MUYLAERT, Camila. Junqueira. *et al.* Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, p. 193-199, 2014.

NOGUEIRA, Maria. A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. *In*: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, Maria. A. (Org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. p. 49-65. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Caio Pinheiro. **Os estudantes no processo de estadualização da FESPI: do privado ao público 1980-1988**. Monografia (Graduação em História), Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2003.

PAIXÃO, Marcelo, CARVANO, Luiz M. (orgs). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008a, p. 18.

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

PALUMBO, Denis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. *In*: Ministério da Educação e Instituto de Recursos Humanos. João Pinheiro (Org.). **Políticas de Capacitação de Profissionais da Educação Belo Horizonte**; Departamento Técnico-Pedagógico; Divisão de Materiais e Publicações; FAE/IRHJP, 1989.

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

PEREIRA, Larissa S. **Afinal, raças existem ou não?** Uma análise do discurso sobre as cotas raciais enunciado por professores universitários. 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2010.

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

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, n° 40, pp. 122-137, dez/fev., 1998-99.

PROGRAMA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES PROVENIENTES DE CLASSES POPULARES -PRODAPE, **Cotas na UESC**.2005. Disponível em: Documento sem título (uesc.br). Acesso em: 15 dez.2019.

PROGRAMA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES PROVENIENTES DE CLASSES POPULARES- PRODAPE, 2008. Disponível em: Documento sem título (uesc.br), 2006. Acesso em: 15 dez.2019.

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

QUEIROZ, Delcele M. **Raça, Gênero e Educação Superior**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2001.

QUEIROZ, Delcele M. **Universidade e Desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Líber Livro Ed., 2004.

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

QUEIROZ, Delcele M. **Desigualdade no ensino superior: cor, status e desempenho**. GE: Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação /n.21.ANPED, 2004. Disponível em: [untitled \(anped.org.br\)](http://untitled.anped.org.br). Acesso em: 15 ago. 2019.

REIS, Fernanda. T. **Política mandonista no Estado da Bahia: o fenômeno político do Carlismo e as sucessivas estratégias de adaptação da elite política baiana**. 2010. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais).

RIOS, Flávia Mateus. **Institucionalização do Movimento Negro Contemporâneo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROCHA, Carmem Lúcia A. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, 131:283-295, jul./set. 1996.

ROCHA, Carmen Lúcia A. Ação Afirmativa – O Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica», **Revista Trimestral de Direito Público** nº 15/1985, p. 86.

ROCHA, Lurdes Bertol. **A região cacauzeira da Bahia – dos coronéis à vassoura-de-bruxa: saga, percepção, representação** / Lurdes Bertol Rocha. – Ilhéus: Editus, 2008.

RODRIGUES, Marta Maria A. Políticas Públicas. São Paulo: Publifolha, 2010.

SALLES, João Carlos, 1962- **Universidade pública e democracia** [recurso eletrônico] / João Carlos Salles. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

SALLES, João Carlos. **Universidade pública e democracia** [recurso eletrônico] / João Carlos Salles. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTANA, Rita. **O quarto**. (2015). Disponível em: O quarto, de Rita Santana – Disponível em: Dênisson Padilha Filho (wordpress.com), 2015. Acesso em: 15 dez. 2019.

SANTOS, Ana M. Fontes dos. **Uma aventura universitária no Sertão Baiano: da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana**. 2016 / Ana Maria Fontes dos Santos. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez Ed., 2005.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. **A Universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS Boaventura de S.; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de S. **Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2019.

SANTOS, Dyane B. Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene G. de SASAKI, Karen. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2013, vol.94, n.237, pp.542-563. ISSN 2176-6681. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000200010>. Acesso em: 15 abr.2018.

SANTOS, João J. dos.; CÔGO, Anna Lúcia. Uma análise do movimento estudantil de nível superior no eixo Ilhéus – Itabuna -BA (1980 - 1992). **VII Semana do Economista VII Encontro de Egressos**. Departamento de Ciências Econômicas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – Bahia, 2017.

SANTOS, José R. Rosa dos. **Universidade pública e desenvolvimento local: a presença da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) no bairro do Salobrinho em Ilhéus, Bahia, no período de 1991 a 2008** / José Ricardo Rosa dos Santos. – . Ilhéus, Bahia: Editus, 2013.

SANTOS, Maria L. Silva. **Fluxos contemporâneos: capital humano e acadêmico-cultural reconfigurando a região do cacau** / Maria Luiza Silva Santos. – Ilhéus, Bahia: Editus, 2014. 286 p: Il.

SANTOS, Maria Rita. **“Quantos além de mim”?** Narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PRAAFRO em Itabuna-Bahia.2014 Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SANTOS, Renato E. dos. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras - o caso da UERJ. *In: Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro.* / Nilma Lino Gomes (Organizadora). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANTOS, Sales A. dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). –. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005 ISBN 978-85-60731-10-7 394 p. - (Coleção Educação para Todos; vol. 5).

SANTOS, Sales A. dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB.** Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SANTOS, Sales A. dos. **Movimentos Negros, educação e ações afirmativas.** 2007. p.551. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1973>. Acesso em: 20. jan. 2019.

SANTOS, Sales A. dos Ações afirmativas nos governos FHC e Lula: um balanço. **Tomo**, São Cristóvão, 2014. v. 1, p. 37-84

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica.** Tradução de Fábio Ribeiro. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Pensamento Moderno).

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCOTTI, Pedro. A. Igualdade de chances entre grupos como critério de equidade em educação. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia.** 29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife/PE.

SENKEVICS, Adriano S.; MACHADO, Taís de S.; OLIVEIRA, Adolfo S. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do INEP.** Brasília, DF: INEP, 2016.

SENKEVICS, Adriano S. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e182839, 2018. Disponível em: [Against racial silence in university data: challenges and proposals about the Federal Law of Quotas \(scielo.br\)](https://doi.org/10.1590/1982-63972018000000000). Acesso em: 15 fev.2020.

SERPA, Luiz. Felipe P; CUNHA, Maria Couto. **Sociedade de Ensino Superior no Brasil: A diferente trajetória do caso baiano.** RPAEv.18, n.2 jul./dez.2002.

SILVA, Antonia. A. **As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90: propostas e ações nas gestões de Antonio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998).**2007. 273 p.; il; Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, USP, São Paulo 2007.

SILVA, Claudia R. da; MATTOS, Ivanilde G. de; FIGUEIREDO, Otto V. Agra; PENA, Patrícia C. A.; MATTOS, Wilson R. de, **As Ações Afirmativas e a Universidade do Estado Da Bahia: Conceito e Práticas a Construção de uma Cultura Universitária Inovadora.**2010.

Disponível em:

http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/andes_artigo_2010_WRMattos_et_al.pdf
f Acesso em: 18 nov. de 2018.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. *In:* Secad/MEC/ANPED. **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO/MEC/ANPED, 2005

SILVERIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n.117, pp.219-246. ISSN 1980-5314. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300012>. Acesso em: 15 dez.2019.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. *In:* **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.: il.

SOUZA Elizeu C. de. Outras Formas de Dizer: diálogos sobre pesquisa narrativa em/com Nilda Alves. **Revista Teias** v. 13 n. 29 61-72 n. especial • 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br › download> Acesso em: 10.mai.2020.

SOUZA Elizeu C. de. (org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente.** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite.** Rio de Janeiro: LeYa, 2015.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive / Jessé Souza; colaboradores André Grillo.** [et al.] — Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPOSITO, Marília. P. (Coord.) **Juventude e escolarização (1980-1998).** Brasília: MEC, Inep, Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, n.7).

STRECK, Danilo R.; ZIKOSKI, Jaime José; REDIN, Euclides Movimentos sociais/movimento popular. STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2010, p.274 – 276.

TEIXEIRA, E. Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Salvador: AATR, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2017.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade: Identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. **Políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição** / Mário Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. – Brasília: Ipea, 2008.

TRINDADE L. Bonina; EUGENIO, Benedito. Ações afirmativas e permanência de negro/as no ensino superior: as narrativas dos estudantes. **Educere et Educare Revista de Educação** Vol. 12 n. 24 Jan./Abr. 2017.

TRINDADE, Gilmar. Alves, CHIAPETTI, Rita. J. Nogueira **Discutindo geografia:doze3** razõesparase(re)pensaraformaçãodoprofessor/Gilmar Alves Trindade, Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti(orgs.) /Ilhéus: Editus, 2007.426p.

VASCONCELOS, M Lucia; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**.6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Mack pesquisa, Fundo Mackenzie Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2014.

VELOSO, Tereza Christina M. A.; SILVA, Maria das Graças M. da; Acesso nas Políticas da Educação Superior: Dimensões e Indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, mai./ ago. 2015.

FONTES DOCUMENTAIS

Disponíveis no Centro de Documentação e Memória Regional da Universidade Estadual de Santa Cruz –(CEDOC/UESC)

Ata de reuniões do Conselho diretor da Fundação Santa Cruz, sobre o processo de estadualização da FESPI. (1980-1986). Centro de documentação da UESC (CEDOC).

Ata do Diretório Central dos Estudantes. (1980 a 1988).

DIÁRIO DE ILHÉUS (1988)

DIÁRIO DE ITABUNA (1988)

JORNAL TRIBUNA DO CACAU (1986).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Carta Consulta para Reconhecimento. Centro de Documento e Memória Regional-CEDOC-UESC**,1994

Ata da Primeira reunião pró-cotas com representantes de Movimentos Negros. 2006. (disponibilizada para esta pesquisa pela prof. Larissa Pereira e então colaboradora do PRODAPE).

FONTES DISPONÍVEIS NA INTERNET

Os Relatórios Anuais da UESC estão disponíveis em: Assessoria de Planejamento - ASPLAN (uesc.br))

A CONTRAPARTIDA. Produção de Mariana Ferreira. Ilhéus:2012. **Vídeo documentário** (29 min) Disponível em: <https://youtu.be/Ej8LRk4FoOg>. Acesso em: 10 nov.2019.

BAHIA. Secretário da Casa Civil. Lei nº 13.458/15. Institui o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia. **Diário Oficial**. Ano C No 21.835. 2015. Disponível em: [LEI N 13458 de 11 de dezembro de 2015 \(1\).pdf](#). Acesso em: 19 jul.2019.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Edital SEC/BA nº 001/2017** de abertura das inscrições do auxílio permanência (Programa mais futuro) – ano letivo de 2017. Disponível em: [Editais e manual do aluno - Mais Futuro | institucional \(educacao.ba.gov.br\)](#) Acesso em: 19 jul.2019.

NASCIMENTO, Abdias. **Projeto de Lei n.1332/83**. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro.... Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 19 jul.2019.

OITICICA, Yulo. **Projeto de Lei nº 20.928/2014** propõe instituir o Programa Estadual de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais. Sala das Sessões da Assembleia Legislativa da Bahia, Salvador, 16 de setembro de 2014. Disponível em: <http://www.al.ba.gov.br> > fserver. Acesso em: 19 jul.2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Ofício da Reitoria ao Presidente da ADUSC,2018. Disponível em: [Resposta-Reitoria.pdf \(adusc.org\)](#). Acesso em: 19 jul.2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Regimento Geral Publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia** nº 19.110, de 26 de abril de 2006. Disponível em: nbcgib.uesc.br/ppgsat/regimentos%20e%20normas/Regimento_Geral_da_UESC. Acesso em: mai.2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Resolução Consepe nº 64/2006**. Institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC e dá outras providências. UESC, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Edital nº 113/08 abertura de inscrições concurso vestibular**. 2008. Disponível em: www.uesc.br/editais. Acesso em: 20 abr. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Editais (2008-2016)** de inscrições para seleção de estudantes para programa de permanência. Disponível em: www.uesc.br/editais. Acesso em: 15 jul. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, **Relatórios anuais de atividades**. / Universidade Estadual de Santa Cruz. – Ilhéus, BA: (UESC/ASPLAN), 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Relatório de Atividades 1996-2003** / Universidade Estadual de Santa Cruz. - Ilhéus: Editus, 2003.144 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Campus da UESC completa 34 anos**, 2008. Disponível em:
http://www.uesc.br/noticias/index.php?&acao=exibir&cod_noticia=1444&sortby=cod_noticia&sortdir=ASC&begin=0&rows=2 Acesso em:12 abr. de 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Ilhéus. Editus, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. 2004-2011 **Relatório anual de atividades**/ Universidade Estadual de Santa Cruz. – Ilhéus: Editus, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Relatório anual de atividades 2015** / Universidade Estadual de Santa Cruz. – Ilhéus, BA: UESC/ASPLAN, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Ilhéus: Editus, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Relatório anual de atividades 2018** / Universidade Estadual de Santa Cruz. – Ilhéus, BA UESC/ASPLAN,2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ **Relatório da comissão de acompanhamento e avaliação da reserva de vagas da UESC no período entre 2008-2016**. Ilhéus,2017.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Estratégias e táticas de permanência no ensino superior: narrativas de experiências de cotistas na Universidade Estadual de Santa Cruz (2012- 2017) de responsabilidade de Maria Rita Santos (pesquisadora doutoranda) e da Prof.^a Dr.^a Delcele Mascarenhas Queiroz (professora orientadora) docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: conhecer as estratégias institucionais e as táticas dos estudantes cotistas para permanência nos cursos diurnos de graduação de 2012 a 2017. Os benefícios esperados com os resultados desta pesquisa são contribuir com os avanços e ampliações das ações institucionais para a permanência estudantil. Em se tratando de possíveis riscos e constrangimentos, informamos que caso a pesquisa venha lhe causar algum risco ou desconforto de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural, o senhor(a) pode comunicar as pesquisadoras para que sejam adotadas medidas cabíveis a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

Caso aceite participar, a pesquisadora marcará as entrevistas em horários conforme a disponibilidade de cada participante. Durante a recolha das narrativas para evitar constrangimentos e incômodos a pesquisadora tomará algumas medidas, a saber: a entrevista será individual e feita apenas pela pesquisadora, posteriormente transcrita e impressa para a devida assinatura do entrevistado em concordância ou possíveis alterações no teor. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e também caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para a permanência de estudantes cotistas no ensino superior. Caso

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Maria Rita Santos

Endereço: Rua B, caminho 18, nº8-Feira VI, Feira de Santana-Bahia. **Telefone:** (75) 991923430 **E-mail:** mrita.sant@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

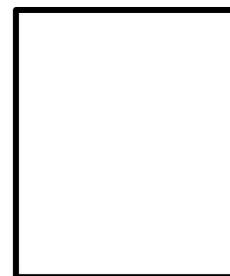
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos e benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:** narrativas de experiências de cotistas na Universidade Estadual de Santa Cruz (2008- 2019) e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação mantida em sigilo e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada a pesquisadora e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Maria Rita Santos
(orientanda)

Profª Drª. Delcele Mascarenhas Queiroz
(orientadora)