



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

VANDEILTON TRINDADE SANTANA

**ESTUDANTES COTISTAS EM CURSO DE ALTO PRESTÍGIO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA: Percepções, enfrentamentos e superações**

**SALVADOR
2016**

VANDEILTON TRINDADE SANTANA

**ESTUDANTES COTISTAS EM CURSO DE ALTO PRESTÍGIO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA: Percepções, enfrentamentos e superações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa I - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

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

Agência Financiadora: CAPES

SALVADOR
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S232e

Santana, Vandeilton Trindade

Estudantes cotistas em curso de alto prestígio social da Universidade do Estado da Bahia: percepções, enfrentamentos e superações. / Vandeilton Trindade Santana, Vandeilton Trindade Santana.— Salvador, 2019.

108 fls.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Delcele Mascarenhas Queiroz.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Ações Afirmativas. 2.Educação Superior. 3.Desigualdade.

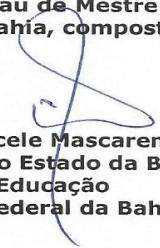
CDD: 107

FOLHA DE APROVAÇÃO

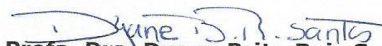
ESTUDANTES COTISTAS EM CURSO DE ALTO PRESTÍGIO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: PERCEPÇÕES, ENFRENTAMENTOS E SUPERAÇÕES

VANDEILTON TRINDADE SANTANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 11 de outubro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela 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



Profa. Dra. Graça dos Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Diversidad y cambio en educación: políticas y prác
Universitat de Barcelona, UB, Espanha



Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia e Antropologia
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França

Dedico esses escritos à minha mãe Margarida Mascarenhas que, amorosa e afetuosamente, me inspira pelo exemplo de vida, sendo quem sempre soube me apontar os caminhos a seguir. A meu pai Ismael (in memoriam), que deixou um legado grandioso a ser seguido.

À Professora Lizete Rosa, minha primeira professora. Mulher forte e guerreira que, com muito amor e dedicação, me ensinou as primeiras letras, os primeiros números, os primeiros desenhos. Em sua casa, nos bancos de madeira, aprendi, com muito rigor, os primeiros de muitos passos da vida acadêmica. Os (des)encantos que me fizeram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Dirijo meus sinceros agradecimentos aos Deuses, Orixás e Espíritos de Luz que me deram inspiração para trilhar o meu caminho na busca incansável deste título, me guiando em todas as instâncias de minha vida. Obrigado. Axé. Amém. MoDupé.

Aos meus irmãos(as), em especial à Vani e Nete, pelo apoio incondicional e imensurável.

À minha sobrinha Joisse, pelo reconhecimento e zelo.

À Professora Delcele Mascarenhas (orientadora) pela dedicação, comprometimento e leveza durante essa trajetória.

À Professora Patrícia Pena, que me encorajou a trilhar essa trajetória de reconhecimento e autoafirmação.

À Professora Cristiane Batista, minha orientadora de IC (2010) e TCC (2011), pela dedicação e paciência.

Ao Professor e amigo Adenilson Cunha, pela credibilidade e confiança.

À Professora e amiga Graça Costa, pelo caminhar de mãos dadas desde o terceiro semestre de graduação.

Ao meu grande irmão e amigo John Anderson, com quem dividi muitas angústias e alegrias.

Às minhas companheiras e amigas, Cássia Beatriz e Eliene Ascendino, pelas (in) compreensões antes, durante e após essa trajetória.

Ao Professor Almerico Biondi, pela confiança, presteza e solidariedade.

À amiga Isabel Salviano, por me escutar, por seus ensinamentos e orientações.

Às amigas Gersa Sobreira e Leide Borges e ao amigo Adenilson Argolo por me escutar, pela troca de saberes e convivência.

Aos(às) estudantes cotistas do *Campus I* que fizeram parte desta pesquisa.

Aos Departamentos de Educação, Ciências da Vida, Ciências da Terra e Exatas, do *Campus I*.

À Professora Kátia Marise, Pró-reitora de Graduação, pelo compromisso e atenção.

À Professora Sylvia Bezerril, pela colaboração e responsabilidade.

Ao PPGEduc, com destaque para Sônia Lima, Aline Pinheiro e Sr. Antônio.

Ao GREDHI, pelas trocas e experiências na vida acadêmica.

À Adylane Santos e Cátia Nery pelo apoio e confiança, pessoas que me acolheram ao chegar em Salvador.

Ao amigo Teófanis Assis, pelo companheirismo e atenção.

Às amigas Thaíse Paixão e Ritinha, pelo apoio imensurável e pelas trocas empíricas.

À Professora Bianca Becker pela atenção e reconhecimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

... àqueles e àquelas que, direta e/ou indiretamente, me estenderam a mão ao longo da caminhada de construção desta dissertação.

RESUMO

Este trabalho buscou analisar o trajeto de estudantes cotistas em cursos de alto prestígio social da Universidade do Estado da Bahia. Procurou compreender como se deu o trajeto desses estudantes, quais caminhos percorreram para chegar à universidade, buscando identificar os aspectos e as estratégias que favoreceram e/ ou dificultaram o acesso desses estudantes aos cursos escolhidos. Para os procedimentos de pesquisa, tomei como base o aporte metodológico da pesquisa qualitativa, utilizando a entrevista semi-estruturada para conhecer e analisar o trajeto desses estudantes desde a escolarização, na educação básica, até acessar o ensino superior. A investigação revelou que o trajeto feito pelos estudantes cotistas foi marcado por inúmeras histórias de dificuldades, frente às quais a política de ações afirmativas emergiu como medida que proporcionou oportunidade de superação. Assim, o que evidenciou a pesquisa é que a Política de Ação Afirmativa além de permitir, objetivamente, o acesso desses estudantes à universidade, potencializou as táticas criadas para subverter as dificuldades, permitindo vencer o medo, o preconceito e, conseqüentemente, a exclusão, que possivelmente decorreria do processo seletivo convencional. Desse modo, a pesquisa poderá contribuir para o avanço do debate em torno da temática e para a análise da pertinência da Política de Ação Afirmativa.

Palavras-Chave: Ações Afirmativas. Educação Superior. Desigualdades. Trajeto.

RESUMEN

Este estudio buscó analizar la trayectoria de los estudiantes titulares de las cuotas en los cursos de alto prestigio social de la Universidade do Estado da Bahia. Procuró comprender cómo fue el tráfico de estos estudiantes, cuáles fueran los caminos para llegar a la universidad, buscando identificar los aspectos y estrategias que favorecieran y / o dificultaron el acceso de estos estudiantes a los cursos elegidos. Para los procedimientos de investigación, tomé como base en el enfoque metodológico de la investigación cualitativa, mediante entrevistas semiestructuradas para comprender y analizar las trayectorias de estos estudiantes desde la educación básica para acceder hasta la educación superior. La investigación reveló que el trayecto realizado por los estudiantes cotistas fue marcado por innumerables historias de dificultades, frente a las cuales la política de acciones afirmativas emergió como medida que proporcionó oportunidad de superación.

Por lo tanto, lo que mostró la investigación es que la política de Acción Afirmativa también permite, objetivamente, el acceso de esos estudiantes a la universidad, potenció las tácticas creadas para subvertir las dificultades, lo que permite superar el miedo, los prejuicios y en consecuencia la exclusión, que posiblemente seguía desde el proceso de selección convencional. De ese modo, la investigación contribuirá para el avance en el debate sobre el tema y para la análisis de la relevancia de la Política de Acción Afirmativa.

Palabras clave: Acciones Afirmativas. Educación universitaria. Las desigualdades. Trayectoria.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de universidades estaduais e federais que adotaram as ações afirmativas no decorrer dos anos	42
Quadro 1 – Faixa etária dos estudantes	64
Quadro 2 – Escolaridade dos pais	67
Quadro 3 – Gênero e escolha do curso	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADM1	Estudante de Administração 1
ADM2	Estudante de Administração 2
ADM3	Estudante de Administração 3
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
DEM	Democratas
DCV	Departamento Ciências da Vida
DCET	Departamento Ciências Exatas e da Terra
DEDC	Departamento de Educação
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DIR1	Estudante de Direito 1
DIR2	Estudante de Direito 2
DIR3	Estudante de Direito 3
EUA	Estados Unidos da América
FISIO1	Estudante de Fisioterapia 1
FISIO2	Estudante de Fisioterapia 2
FISIO3	Estudante de Fisioterapia 3
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MEC	Ministério da Educação
MED1	Estudante de Medicina 1
MED2	Estudante de Medicina 2
MED3	Estudante de Medicina 3
PAAs	Políticas de Ações Afirmativas
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PMDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PRAES	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROAF	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas
PSI1	Estudante de Psicologia 1
PSI2	Estudante de Psicologia 2
PSI3	Estudante de Psicologia 3
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEPROMI	Secretaria de Promoção da Igualdade
SGC	Secretaria Geral de Cursos
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12	
1 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: NOTAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS	19	
1.1 A constitucionalidade das ações afirmativas e o princípio da igualdade	23	
1.2 Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos	27	
2 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL	32	
2.1 Panorama das PAAS no Brasil: Breves reflexões	35	
2.2 As dificuldades de acesso da população negra no ensino superior	45	
2.3 Desigualdades, raça e ensino superior	47	
3 TRAJETOS DE VIDA DE ESTUDANTES COTISTAS NA UNEB: DESATANDO NÓS	58	
3.1 Percepções acerca do campo de pesquisa	60	
3.2 O perfil dos estudantes	64	
3.3 Gênero e a escolha do curso	67	
3.4 O que dizem os estudantes sobre o sistema de cotas.....	71	
3.5 Visão dos professores (as) sobre os estudantes cotistas.....	76	
3.6 Visão dos estudantes não cotistas sobre os estudantes cotistas	79	
3.7 Razões da escolha para participar do sistema de cotas	82	
3.8 Apoio à permanência	85	
3.9 Expectativas dos estudantes com relação às medidas de permanência	90	
3.10 A autoclassificação racial dos (das) estudantes	92	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95	
REFERENCIAS	98	
ANEXOS.....	107	

INTRODUÇÃO

As Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) trazem duas questões para a universidade: o acesso e a permanência. No que tange ao acesso, as cotas são apenas uma das formas encontradas pelas instituições de ensino superior para favorecer o ingresso das camadas populares e historicamente excluídas. Quanto à permanência, é importante que as instituições públicas de ensino superior pensem quais estratégias devem ser criadas para manter esses jovens na universidade. É preciso, portanto, pensar e construir políticas que assegurem essa permanência e encontrar meios de torná-las acessíveis.

Em se tratando da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 13 anos após a aprovação da Resolução 196/2002, que tornou essa instituição uma referência no sistema de cotas no Brasil, considera-se oportuno analisar e refletir sobre essas ações afirmativas que, conforme Mattos (2010), incluiu, em 2003 (primeiro ano após a aprovação), através do vestibular, 1.532 estudantes negros no ensino superior. Em todo o Brasil esse processo se deu sob forte reação de setores conservadores sob o argumento, criticado por Guimarães, de “que a flexibilização do sistema de ingressos poderia acarretar uma perda de qualidade do ensino e de excelência das universidades” (GUIMARÃES, 2003, p.82).

Assim, considero o atual momento oportuno para analisar as políticas de ações afirmativas na UNEB, anseio que emerge com a inquietação de pesquisar o trajeto de estudantes cotistas em cursos de alto prestígio social¹. A esse respeito, quando conjugando a relação candidato/vaga no vestibular face às ofertas do mercado de trabalho, Queiroz (2004) classifica as profissões como de alto, médio alto, médio baixo e baixo prestígio. Conforme está explícito, na tabela a seguir, a hierarquia de prestígio das carreiras, elaborada pela autora:

¹ Para Queiroz (2004) são considerados cursos de alto prestígio social aqueles que têm maior valor no mercado de trabalho. A autora tomou como base um elenco de cursos oferecidos pela Universidade Federal da Bahia, a partir do qual foi realizada uma pesquisa na Região Metropolitana de Salvador, que resultou em uma escala de cinco posições de prestígio, a saber: Alto, Médio alto, Médio baixo e Baixo.

ALTO	MÉDIO			BAIXO
	ALTO	MÉDIO	BAIXO	
Medicina	Ciências econômicas	Secretariado	Filosofia	Desenho e Plástica
Direito	Jornalismo	Farmácia	Ciências Biológicas	Instrumento
Odontologia	Medicina veterinária	Agronomia	Musica	Biblioteconomia
Administração	Engenharia sanitária	Licenciatura e Bacharelado em Química	Geologia	Canto
Processamento de Dados	Enfermagem	Educação Física	Física	Licenciatura em Ciências do 1º grau
Engenharia elétrica	Pedagogia	Desenho	Geofísica	Geografia
Psicologia	Ciências contábeis	Ciências sociais	Composição e Regência	Museologia
Engenharia Civil	Nutrição	Artes Plásticas	Estatística	-----
Engenharia Mecânica	Química Industrial	Letras	Artes Cênicas	-----
Arquitetura	Engenharia de Minas	Matemática	Dança	-----
Engenharia Química	-----	-----	História	-----

Fonte: Queiroz, 2004.

É evidente que, independente do critério de hierarquização escolhido, acharemos, no plano superior, profissões tradicionais como Medicina, Direito e Engenharia, tratadas como profissões imperiais desde o século XIX (Barbosa, 2003 e Coelho, 1999) e como de médio baixo e baixo prestígio, dentre outras, todas as carreiras relacionadas às licenciaturas.

Nesse contexto, faz-se necessário saber como se deu o trajeto desses estudantes, quais caminhos percorreram para chegar à universidade e como se deu

a escolha do curso, de modo a conhecer suas dificuldades e as táticas de superação. Além disso, considero que este estudo poderá contribuir com o debate em torno da manutenção e continuidade das ações afirmativas, bem como seu fortalecimento no ensino público.

Escolho a UNEB por tratar-se de uma instituição pública, pioneira na implantação do sistema de cotas raciais. É uma universidade organizada de forma multicampi; hoje, decorridos mais de 33 anos da sua criação, é composta por 29 Departamentos distribuídos entre 24 municípios baianos, atendendo, assim, a todas as microrregiões do Estado. Cabe registrar que, desses 29 Departamentos, apenas quatro estão localizados na capital do Estado. Essa organização está apontada na sua missão inicial de, através da interiorização, colaborar para a democratização do acesso ao ensino superior, possibilitando a formação profissional universitária de cidadãos e cidadãs, baianos e baianas, cujas dificuldades de deslocamento ou transferência definitiva para os grandes centros urbanos, locais onde se concentram a maior parte da oferta de cursos superiores, são maiores.

Como assinala Mattos (2010):

De fato podemos afirmar que a UNEB, pela sua estrutura organizacional e pela forma como tem desenvolvido a educação superior na Bahia, desde o início da sua criação, fundamenta-se nos princípios políticos e sociais que recentemente convencionou-se chamar, Ações Afirmativas. A estrutura organizacional multicampi que fundamenta a opção da UNEB pela democratização/interiorização do ensino superior no estado da Bahia seguramente funcionou como pré-condição favorável ao surgimento de uma política de ação afirmativa tal qual o sistema de reserva de vagas para negros e indígenas (MATTOS, 2010, p.125)

Essa estrutura organizacional representa resultados positivos pela sua missão institucional, abarcando as diferentes culturas, valores, representações e concepções de mundo, além de oriundos das mais diversas regiões, com seus respectivos modos de vida, de trabalho, de relações interpessoais, intergrupais e sociais. Configurando, dessa maneira, um rico e, igualmente, diverso quadro de possibilidades de crescimento acadêmico e social para a UNEB, assim como de oferecimento de alternativas criativas para o enfrentamento das questões que a contemporaneidade coloca, não só para esta instituição universitária, como também

para todas as universidades brasileiras, de um modo geral. Questões relativas aos aspectos acadêmicos propriamente ditos, mas, sobretudo à necessidade de oferecer respostas breves e satisfatórias às demandas sociais por inclusão.

As ações da UNEB convergem para a promoção da institucionalização das condições de acesso e permanência dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas. O fato de escolher a UNEB, especificamente o *campus* I, localizado na cidade de Salvador, como campo de pesquisa é justamente por ser o local (*campus*) em que estão concentrados os cursos escolhidos e que, socialmente, são reconhecidos como cursos de alto prestígio social, a saber: Administração, Direito, Fisioterapia, Medicina e Psicologia. Foram escolhidos quinze participantes para a pesquisa, tendo como critério ser cotista (autodeclarado negro(a)) e estar regularmente matriculado(a) em curso de alto prestígio social da UNEB.

Nesta dimensão institucional, fui aluno na graduação, cotista, oriundo de escola pública e busquei compreender o universo que venho pesquisando desde o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), quando estudei “Trajetórias dos estudantes cotistas egressos do curso de Pedagogia da UNEB, *campus* XV – Valença - BA: impactos das ações afirmativas no mercado de trabalho”. Falar desta experiência me remete às impressões já vividas durante e depois da graduação.

Como oriundo dessa política afirmativa comungo com o pensamento de Arroyo (2014, p. 175), que diz: “Não só há tensões entre reconhecimentos, mas entre o que reconhecer [...] essa riqueza e diversidade de reconhecimentos são pautados em suas prioridades na dinâmica social, política e cultural.” Reconheço que essa medida de reparação acrescentou, significativamente, em minha vida pessoal, profissional e acadêmica, conhecimentos e oportunidades que, certamente, me conduziram a caminhos mais promissores. É neste sentido que emerge a questão de pesquisa, partindo de meu convívio e de minha história enquanto estudante de escola pública, negro, cotista na graduação e pós-graduação e pesquisador da temática desde os meus primeiros passos na universidade. Essa implicação direta, com o objeto aqui pesquisado, me remete a aprofundar a discussão acerca do trajeto dos cotistas no ensino superior.

Em 2007, quando ingressei na UNEB, no curso de Pedagogia, não sabia, claramente, o que era ser cotista. Optei por entender que teria sido aluno de escola pública, mas não tinha a clareza do que era ser cotista. Já na universidade, na

disciplina de Movimentos Sociais e Educação, quarto semestre, começaram as primeiras inquietações: O que é ser cotista? Ser negro ou não ser? O que é cotas? Foram questões que, ao longo do semestre, me fizeram pensar minuciosamente. No semestre seguinte tive a oportunidade de ingressar no Projeto Qualificando a Permanência de estudantes Cotistas na UNEB. O referido projeto teve a duração de 10 (dez) meses. Foi uma iniciativa da Secretaria de Promoção da Igualdade (SEPROMI) em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Tal projeto fez parte do convênio 013/2008, firmado entre a SEPROMI e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Presidência da República², tendo como objetivo principal contribuir para o aumento e sistematização dos conhecimentos sobre o funcionamento das políticas de promoção da igualdade racial e ações afirmativas, bem como de temas correlatos às populações negras na Bahia, além de fortalecer a prática da investigação sistemática e colaborar para a constituição e firmação de grupos de pesquisa na UNEB, com temas relativos às experiências de populações negras e ações afirmativas.

Essa experiência foi de extrema relevância para prosseguir pesquisando sobre as ações afirmativas, em especial a política de cotas. Comecei a direcionar os estudos para esta temática, eclodindo no trabalho de conclusão de curso, conforme citado anteriormente. Durante a pesquisa de TCC as angústias, percepções e superações foram se rompendo, (re)significando, (re)construindo e (re)elaborando muitos conceitos e interpretações que já estava arraigados em meu discurso. Pesquisar a trajetória dos egressos e os impactos no mercado de trabalho, no município de Valença, com estudantes de pedagogia fez com que eu me percebesse sujeito de minha própria história, contada e recontada por Outros³. Esse Outro que, outrora, não enxergava em mim. Esse “Outro” eram os sujeitos que estava pesquisando.

² Disponível em: <<http://bahia.ig.com.br/2009/08/04/sepromi-e-uneb-lancam-edital-de-iniciacao-cientifica-para-cotistas>>. Acesso em: 20 de Out. 2016

³ Na Psicanálise o Outro “Eu sou Outro/Outros” explicar-se-á, talvez, pela própria natureza desse acto criador: nada nasce apenas a partir de um Eu (empírico ou transcendental), o processo é sempre mais complexo. Nenhum Eu se constitui sem um Outro, a identidade só é compreensível em relação com uma, ou várias, alteridades (Barrento, s/d).

Após a conclusão do projeto (2010) e do curso de pedagogia (2011) me senti mais fortalecido e encorajado a continuar pesquisando sobre as políticas de ações afirmativas. Durante a graduação alguns frutos foram colhidos quando, em diversos eventos de níveis regional, nacional e internacional, publiquei artigos e resumos em anais de eventos e revistas, além das apresentações de trabalho acerca do tema. Esse movimento me fez crescer intelectualmente e, ao mesmo tempo, carregando mais inquietações, motivo pelo qual caminho rumo à pós-graduação, com a convicção de aprender e apreender mais sobre meu objeto de estudo. Debruço-me no mestrado com o desejo de pesquisar o trajeto de estudantes cotistas em cursos de alto prestígio social.

A meu ver, é de grande valia ter um lugar de fala dentro da pesquisa. Lugar este que me faz (re)pensar, a todo instante, o eu e o outro enquanto sujeitos constituintes da própria história.

É nesta sintonia que busco analisar o trajeto dos estudantes cotistas que estão inseridos em cursos de alto prestígio social da Universidade do Estado da Bahia, de modo a identificar os aspectos e táticas que favoreceram e/ou dificultaram a inserção desses estudantes nos cursos escolhidos, bem como evidenciar os fatores que têm contribuído ou dificultado o acesso e a permanência nestes.

Como percurso metodológico, optei pela pesquisa qualitativa, que:

[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem seu potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

Nesta perspectiva, a análise qualitativa permite a exploração de opiniões diversas, bem como das representações sociais sobre o tema que pretendo pesquisar dentro do mesmo seguimento social. Neste sentido, a pesquisa qualitativa 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, 2012, *apud* GERHARD E SILVEIRA 2017).

No que tange aos instrumentos de coleta de dados, utilizo, como técnica de pesquisa, a entrevista semi-estruturada, que busca obter informações, coletar

dados objetivos e subjetivos. Desse modo, conforme Boni e Quaresma (2005, p. 75), “colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos”. Além disso, permite a interação entre entrevistador e entrevistado.

Este texto está dividido em três capítulos, além da introdução e conclusão. No primeiro, intitulado “As políticas de ações afirmativas: notas conceituais e históricas”, apresento uma revisão da literatura acerca destas políticas. Apresento, ainda, as ações afirmativas sob o viés jurídico, como mecanismo para garantir o princípio da igualdade que não foi efetivado, sobretudo em se tratando do direito ao acesso a educação dos povos afro-brasileiros.

No segundo capítulo abordo “As Ações Afirmativas no Brasil” para discutir as ações afirmativas no contexto brasileiro, pontuando que a educação superior no Brasil é atravessada por expressivas desigualdades entre os segmentos raciais. Aponto, ainda, que pesquisas realizadas em universidades brasileiras revelam a seletividade racial como quesito que invisibiliza a presença do negro no ensino superior.

No terceiro capítulo, “O trajeto de estudantes cotistas da UNEB: Desatando nós”, busco conhecer e analisar o trajeto de estudantes cotistas que estão inseridos em cursos de alto prestígio social como Administração, Direito, Fisioterapia, Medicina e Psicologia.

1 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: NOTAS CONCEITUAIS HISTÓRICAS

Não se deve perder de vista o fato de que a história universal não registra, na era contemporânea, nenhum exemplo de Nação que tenha se erguido de uma condição periférica à condição de potência econômica e política, digna de respeito na cena política internacional, mantendo, no plano doméstico, uma política de exclusão, aberta ou dissimulada – pouco importa! Legal ou meramente estrutural ou histórica, pouco importa! –, em relação a uma parcela expressiva da sua população. (GOMES, 2012, *online*⁴)

As Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) tiveram sua origem na Índia, bem antes de sua independência, logo após a Primeira Guerra Mundial. Em 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar, jurista, economista e historiador, propôs uma representação diferenciada para os considerados inferiores, em pleno período colonial britânico, sendo a primeira medida a quebrar os privilégios acumulados pelas castas.⁵ Esse jurista, precursor das PAAs no país e representante das Castas Inferiores, tinha como objetivo combater as desigualdades e favorecer a ascensão e a mobilidade social dessas castas, já que se tratava de um povo marginalizado e subalterno na sociedade indiana, sem acesso a bens comuns como educação e saúde. De acordo a Moore (2007), a população que é classificada como os “intocáveis” e/ ou “inferiores”, são pessoas de pele preta, ou autóctones.

Também foram implementadas nos Estados Unidos da América (EUA), durante governo do Presidente John F. Kennedy, como forma de efetivar políticas de igualdade entre negros e brancos norte-americanos. Essa política não ficou somente nos EUA. Esse país possui, ainda, grande referência no assunto, houve, na década de 60, um processo intenso de reivindicações democráticas pelos grupos organizados pela sociedade civil norte-americana, especialmente o movimento

⁴ STF. Ministro Joaquim Barbosa afirma que ações afirmativas concretizam princípio constitucional da igualdade, 2012. Disponível em: <<https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/3101168/ministro-joaquim-barbosa-afirma-que-aco-es-afirmativas-concretizam-principio-constitucional-da-igualdade>>. Acesso em: 28 de set. de 2015.

⁵ Em linhas gerais, é um sistema de castas indiano de estrutura de opressão, embutida nos conceitos religiosos do hinduísmo. Esse sistema se articula em torno de conceitos de “superioridade” e “inferioridade”, de “pureza” e de “impureza”, que envolvem não somente critérios religiosos, mas também sócio-raciais. Cf. Moore (2007).

negro, liderados por Martin Luther King e Malcolm X, que lutava pelos Direitos Civis da população negra.

Nesse período, as leis segregacionistas vigentes começam a serem extintas, momento no qual o movimento negro surge com todo vigor, com lideranças em quase todo país, tendo o apoio de alguns liberais e progressistas brancos unidos em prol da defesa de direitos. Partindo da luta que os afro-norte-americanos travaram, em prol dos direitos civis, muitas outras categorias foram beneficiadas, como, por exemplo, as mulheres, os idosos, os homossexuais, transexuais, deficientes físicos e os imigrantes (latino-americanos e asiáticos).

O advento das PAAs nos EUA serviu para consolidar a democracia norte-americana. Em vista disso, essas políticas trouxeram para essa sociedade valiosos benefícios de ordem social e política. Na prática, buscavam que os empregadores criassem medidas para combater as ações discriminatórias. Essas medidas incluíam, também, o acesso do negro ao ensino superior e exigiam que fossem tomadas medidas compensatórias para aqueles contra os quais os empregadores tivessem feito discriminação, por meio da concessão de empregos, promoções ou, ainda, indenizações.

As discussões e a implantação das Políticas de Ações Afirmativas, em diferentes realidades⁶, emergiram de questões sociais, econômicas e políticas. Entre os países que implantaram as PAAs está a África do Sul⁷, onde foram adotadas, também, com o intuito de reduzir as desigualdades étnicas e raciais. Vale ressaltar que esse país foi marcado pelo *apartheid*⁸, uma marca negativa na história dos sul-africanos, que deixou resquícios de desigualdades raciais, principalmente no âmbito das instituições de ensino, como afirma Silva, (2010),

As ações afirmativas tiveram papel decisivo no processo de transformação, [...] assegurando que brancos ou negros, adultos e crianças, homens e mulheres tenham acesso aos benefícios dos serviços sociais necessários aos valores da cidadania. (SILVA, 2010, p. 73)

⁶ Entre as quais, países da Europa Ocidental, Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros.

⁷ Um país com a maioria da população negra, cerca de 90,4% (censo sul-africano de 2001) Cf. Silva (2006).

⁸ Política de segregação racial que surgiu, oficialmente, na África do Sul no ano de 1944, tendo seu fim somente em 1990.

Outros países do continente africano, após as suas independências, adotaram as PAAs como estratégias de superação das desigualdades étnicas e sociais, como: Gana, em 1957, e Guiné, em 1958. A partir daí colocaram em prática a “indigenização” ou “nativização” como mecanismos para garantir o acesso ao emprego pelos trabalhadores locais. Países do Caribe e do Pacífico do Sul, nas décadas de 60 e 70, utilizaram a mesma estratégia.

Em 1957 foi, também, a vez da Malásia aplicar as políticas de ações afirmativas com a perspectiva de combater a dominação existente, no país, pela minoria chinesa, em detrimento da majoritária etnia malaia. As PAAs, também conhecidas na Malásia como “Bumiputra”, foram medidas tomadas pelo governo malaio com o propósito de reverter o quadro de exclusão e marginalização do país. No entanto, o cenário só veio mudar 30 anos depois da implantação dessas ações. Na nova Política Econômica do País, em 2003, o governo pôs fim a estas políticas.

A Ação Afirmativa descrita, também, por Silva (2003) como uma ação primordial, no que diz respeito à promoção da igualdade, busca introduzir mudanças de cunho cultural e garantir aos grupos sociais discriminados as condições necessárias, sejam elas materiais e/ou simbólicas. Portanto, a intenção dessas políticas reparatórias e compensatórias de oportunidades é justamente reduzir as desigualdades sociais; trata-se de diversos mecanismos que, historicamente, a sociedade brasileira relegou do cerne das discussões políticas sociais e econômicas.

Figueiredo (2011, p. 90) afirma que “a relação trabalho e Educação Superior pode ser evidenciada também nas ações afirmativas, utilizadas como estratégia de “inclusão” de grupos sociais discriminados”. Para tanto, as PAAs têm sido consideradas como um experimento ousado nas áreas do direito e das ciências sociais no século XXI (GOMES, 2001) quando se observa os impactos sociais, políticos, pedagógicos, psicológicos e históricos, com amplos benefícios para a sociedade.

Estudos realizados por Silva (2003), Fonseca (2009), Figueiredo (2011), Queiroz (2004), Gomes (2007), Mattos (2010) e (2013) e Moehleck (2002) apontam que as políticas de ações afirmativas têm contribuído de forma efetiva para o acesso de estudantes no ensino superior, superando as desigualdades, sejam elas sociais,

raciais e/ou econômicas. Nesse sentido, em se tratando das políticas de ações afirmativas, Fonseca (2009) retrata que as universidades têm um papel social e político a desempenhar no desenvolvimento tecnológico, científico, cultural, econômico, institucional e em política de estado.

Essas ações afirmativas procuram objetivar um tratamento diferenciado na sua prática, conduzindo maior inserção no sistema educacional, na saúde e no mercado de trabalho. Esse tipo de medida, em primeira instância, foi entendida como uma política corretiva nascida do processo de desigualdade, sobretudo, social. Nesse sentido, sua definição é baseada nos pressupostos jurídicos e normativos, como ação de cunho reparatório, compensatório, que busca corrigir situações de discriminação e desigualdade a grupos socialmente discriminados. Conforme explica Santos (2012),

Se observado que as ações afirmativas são medidas, políticas e programas dirigidos a grupos e populações que estão vulneráveis a processos de discriminação, a lista de países, nos últimos anos, é a seguinte:

Bósnia – em cargos políticos, as mulheres devem estar representadas com um percentual mínimo de 29%; China – cotas para representação de minorias na Assembleia Nacional em Pequim e cotas para minorias ingressarem nas universidades; Macedônia – minorias, como os albaneses, têm cotas para acesso a universidades do Estado e no serviço público; Nova Zelândia – indivíduos descendentes de grupos polinésios e indígenas maori têm acesso preferencial para cursos universitários e bolsas; Indonésia – Programa de ação afirmativa dirigido para grupos nativos que migraram para o país; Eslováquia – ação afirmativa para indivíduos de grupos raciais ou minorias; Reino Unido – lei indica recrutamento igual de católicos e não católicos no serviço policial na Irlanda do Norte; África do Sul – cotas e metas para promover equidade no mercado de trabalho entre brancos e negros. (SANTOS, 2012, p. 403).

Nas diversas realidades em que foram adotadas as ações afirmativas, o objetivo era derrubar os privilégios que foram instituídos e mantidos (SANTOS, 2012). Torna-se evidente, portanto, que as PAAs foram criadas, também, a partir do processo de descolonização dos países, após suas independências. Sob a ótica histórica, percebemos o quanto o processo colonizador arraigou, nas nações, fortes legados que obstruíram os direitos dos cidadãos.

De modo geral, as áreas que são mais contempladas são o mercado de trabalho, visando a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, reivindicando a melhoria e acesso ao ensino superior e a representação política.

1.1 A constitucionalidade das ações afirmativas e o princípio da igualdade

A constitucionalidade das políticas de ações afirmativas é um tema de grande debate político, jurídico e social. Os embates políticos e jurídicos a respeito das ações afirmativas possuem argumentos contra e a favor da reserva de vagas a grupos sociais discriminados. A esse respeito, Sabrina Moehlecke (2002, p. 198) assegura que “[...] antes de assumir uma posição favorável ou contrária a essas políticas, seria importante conhecer e entender melhor o que são, sua história e a direção assumida por algumas das polêmicas que têm suscitado [...]”. As políticas de ações afirmativas contribuem para o estabelecimento de um ambiente acadêmico plural e corrige distorções sociais historicamente consolidadas.

No sistema educacional a implantação das cotas raciais tem sido um debate tenso e bastante polêmico. Aqueles com opinião contrária argumentam que essa medida viola a meritocracia, causando prejuízos aos estudantes bem mais preparados, argumentando, ainda, que é preciso avançar na melhoria da qualidade da educação e não na criação de cotas, porque estas acabariam segregando e também gerando preconceitos.

Os que argumentam favoravelmente às políticas de cotas e ações afirmativas, de forma geral, acreditam que são ações temporárias, com o intuito de combater ações discriminatórias de cunho racial e/ou social. Defendem, também, que um legado histórico perverso tem causado danos à população discriminada, contribuindo para o avanço da pobreza e corroborando para a perpetuação das desigualdades. Nesse sentido, Ricardo Henriques afirma que, no Brasil,

[...] a pobreza é o mais agudo problema econômico do país. A desigualdade é o maior problema estrutural do país. Erradicar a pobreza e combater a desigualdade, binômio complexo que sustenta o projeto de uma nova sociedade. [...] reconhecendo a desigualdade

como principal fator de explicação do excessivo nível de pobreza do país, devemos conceber programas de natureza compensatória com elevada focalização para enfrentar o horizonte de curto prazo e programas redistributivos estruturais, direcionados sobretudo para uma intensa redistribuição de ativos na sociedade. (HENRIQUES, 2000 p. 4)

Observo que a questão econômica no Brasil é um fator importante, no processo democrático, no que diz respeito à justiça social. É preciso identificar a desigualdade como prioridade das políticas públicas e, ao mesmo tempo, desconstruir essa naturalização, criando estratégias que redefinam os parâmetros sociais e democráticos do país. A má distribuição de recursos e ações, por parte do estado converge, também, para o aumento das desigualdades, tornando a questão socioeconômica um fator fundamental para o aumento desse contraste social no país, que se soma às desigualdades raciais, de gênero, entre outras,

Frente a essa má distribuição de recursos e ações por parte do Estado, urge as PAAs, com o intuito de corrigir e reparar danos causados aos grupos socialmente discriminados e tendo em vista que as políticas universalistas, que direcionam os recursos públicos a todos os cidadãos não têm contribuído, de forma efetiva, para redução das desigualdades, pois não tratam os desiguais como desiguais. O diferencial das políticas de ação afirmativa é que têm ações focadas e direcionadas aos grupos vulneráveis e excluídos socialmente. Nesse sentido, é tão alarmante a desigualdade que atravessa a sociedade, no cenário atual, que este é um dos fatores que justifica a implantação de políticas reparatórias como as ações afirmativas, portanto, conforme Vieira (2007), os estudos das ações afirmativas devem, tanto quanto abranger as tradicionais análises, também se inserir no plano político, estabelecendo uma necessária correlação entre Estado, políticas sociais e combate às desigualdades raciais, de forma que sejam compreendidas como reflexo da luta pela promoção de uma sociedade em que realmente se concretizem os ideais de equidade.

Há, no Brasil, uma forte resistência dos grupos dominantes, que são contrários a essas políticas, tanto que o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou as ações afirmativas considerando-as constitucionais e, por isso, moralmente válidas, estando amparada pela Constituição Federal - CF de 1988. Tal julgamento se refere à ação ajuizada, em 2009, pelo Partido Democrata (DEM), que alegava que a

reserva de vagas oferecida pela Universidade de Brasília (UnB)⁹ “feriria várias preceitos fundamentais” da referida Constituição, tais como: a dignidade da pessoa humana, o repúdio ao racismo e o da isonomia, acrescentando, ainda, que a discriminação no Brasil seria de cunho social e não racial. Essa postura do DEM não coaduna com os princípios das políticas de ação afirmativa, que é zelar pela igualdade de direito.

A partir dessa decisão do STF, atestando a constitucionalidade da política de cotas, abriu-se a possibilidade para a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012¹⁰, que determina que as universidades federais e as instituições federais de ensino deverão reservar 50% das vagas para alunos que se autodeclararem preto, pardo ou indígena. É necessário, para isso, ter cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Essas políticas buscam, de fato, efetivar direitos que, histórica e socialmente, foram negados aos grupos sociais discriminados.

Para Gomes (2007, p. 51) as ações afirmativas consistem na concretização do princípio constitucional da igualdade material, buscando neutralizar os efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de aparência física. Nesse sentido, cabe ao Estado,

a opção entre duas posturas distintas: manter-se firme na posição de neutralidade, e permitir a total subjugação dos grupos sociais desprovidos de voz, de força política, de meios de fazer valer os seus direitos; ou, ao contrário, atuar ativamente no sentido da mitigação das desigualdades sociais que, como é de todos sabido, têm como público alvo precisamente as minorias raciais, étnicas, sexuais e nacionais. (GOMES, 2007, p.53)

Dessa maneira, considera-se a constitucionalidade das cotas raciais e sociais, que possibilitam o acesso dos negros e dos mais carentes às posições sociais e profissionais até então inacessíveis, bem como o acesso à educação superior, sendo de grande valia a representatividade desses sujeitos nos diversos setores da sociedade (DUARTE, 2014).

⁹A UnB foi uma das instituições públicas pioneiras, no Brasil, a adotar as políticas de ação afirmativa.

¹⁰PLANALTO.LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 28 de set. de 2015.

A justiça social, segundo Feres Jr., advém da ideia de igualdade substantiva que “é uma concepção liberal clássica, ou pura, o Estado é o *locus* do valor da igualdade, é só no Estado, ou melhor, por meio de leis que garantem direitos universais negativos (mormente civis), que os cidadãos são verdadeiramente iguais.” (FERES JÚNIOR, 2005, p. 49). Este argumento se encaixa no princípio que justifica a oportunidade de igualdade. Com efeito, no Brasil, o aparato normativo das ações afirmativas foi construído mediante as necessidades de garantias que os grupos socialmente excluídos exigiam.

Se tratando de igualdade substantiva, o Estado desconta recursos do mercado através de taxas, impostos e tarifas e os redistribui com a intenção de promover maior igualdade. Essa seria a concepção da igualdade substantiva, porém é possível notar controvérsias no conceito. A má distribuição de recursos destinados à educação, por exemplo, é um fator histórico. Podemos verificar que as desigualdades começam a partir do momento em que esses recursos não são distribuídos de forma igualitária.

De acordo com Comparato (2004), a desigualdade é a marca registrada da sociedade brasileira, desde seus primórdios. Além da desigualdade econômica, o autor afirma que nossos costumes e nossa ordem social permitem as diferenças sociais. As ações afirmativas, enquanto estratégias orientadas com o propósito de promover um equilíbrio nas relações sociais, devem, portanto, ser consideradas como precursoras de direitos também raciais, trazendo, em seu bojo, a adoção de medidas e políticas multiculturais e/ou multirraciais. Neste contexto, Feres Jr. (2005) afirma que há duas concepções de diversidade: a essencialista e a pragmática. Na essencialista há uma similitude entre cultura e raça e tem aproximação com o termo *etnia*, sendo mais propícia nos EUA. No segundo caso, mais comum no Brasil, trata-se de uma visão mais complexa de sociedade em que há grupos de pessoas submetidas a modos de vida distintos que, no caso, é a diversidade. Assim,

Se tomarmos a ação afirmativa em seu sentido amplo, como toda e qualquer política que vise a promover minorias discriminadas, o argumento pragmático da diversidade parece correto para uma sociedade complexa como a brasileira, pois aponta para a busca de soluções que beneficiam as pessoas a partir de suas próprias experiências de vida (FERES JÚNIOR, 2005, p. 58).

A legitimidade das políticas de ação afirmativa no Brasil se assenta na própria experiência de vida desses indivíduos, cujo interesse é buscar a afirmação e reconhecimento dos modos de vida que estão expostos na sociedade. Dessa forma, a diversidade é a âncora que assegura o argumento da constitucionalidade da ação afirmativa enquanto política social pensada na defesa da igualdade. Como assinala Bobbio (2002), o respeito à diversidade cultural implica o uso da persuasão, perante os que pensam diferente de nós, e não da imposição. A capacidade de conviver com ideias opostas sem tornar as opiniões irredutíveis. Assim, a ideia de cidadania contempla direitos civis, sociais, políticos e econômicos, os quais são a base da democracia, contribuindo para os embates políticos e jurídicos a respeito deste tema, na perspectiva de alargar a defesa do Bem-Estar social para os grupos socialmente discriminados.

1.2 Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos

Em 2009 foi aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos¹¹, um marco importante na luta por direitos. Nesse documento o governo assume o compromisso de realizar estratégias de combate às desigualdades raciais por meio de políticas específicas para a população negra. Para as proposições de médio e longo prazo destacavam-se a elaboração de políticas compensatórias que promovam, social e economicamente, a comunidade negra; alteração do conteúdo de livros didáticos, bem como a ampliação do acesso de entidades da comunidade negra aos diferentes setores do governo.

Partindo do princípio da dignidade da pessoa humana, os direitos humanos emergem na tentativa de dialogar, afirmar e construir, perante o processo de (re)construção do ser humano, os direitos que compõem nossa história, fundamentados no passado e no presente, como espaço de luta e inclusão. Trazendo a concepção de direitos humanos trabalhada por Aida Monteiro Silva (2000), em que:

¹¹PLANALTO. **Ato 2007-2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em: 21 ago. 2015.

Os direitos humanos (...) dizem respeito à dignidade da pessoa humana e existem antes de qualquer lei, intrínsecos a todo ser humano; são universais porque não se referem apenas a um membro de uma sociedade política; e são históricos porque foram modificando-se e ampliando-se ao longo da história da humanidade. Os direitos humanos são comuns a todos os homens, são públicos e não privados e estão vinculados à própria condição humana (...) são, na verdade, todos os direitos fundamentais para que a pessoa tenha uma vida digna. E a dignidade, sendo uma condição inerente a todo indivíduo, está necessariamente atrelada às condições materiais e ao respeito à liberdade. (SILVA, 2000, p. 36)

Desse modo, pensar os direitos humanos numa visão contemporânea ajuda a refletir dois requisitos essenciais para a construção desses direitos: a universalidade e indivisibilidade. A universalidade trata dos direitos universais, que vê o ser humano como, essencialmente, moral, no sentido de ser único, zelando pela dignidade humana. Trata-se de um discurso que conjuga o valor da liberdade ao valor da igualdade, em que os direitos civis e políticos estão alinhados com os direitos econômicos, sociais e culturais, configurando-os, assim, como direitos indivisíveis.

Nesse sentido, Fernandes e Paludeto (2010) enfatizam que é na educação, como prática de liberdade, na reflexão, que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade. O grande diferencial, neste momento, encontra-se no processo educativo, ou seja, na transmissão de conhecimentos anteriormente obtidos em vivência social, que cada região ou país leva consigo como história; é por isso que a educação seja ela familiar, comunal ou institucional, se constitui como um direito humano. É, pois, por meio dela que reconhecemos o outro, os valores, os direitos, a moral, a injustiça, nos comunicamos, ou seja, é através dela que compreendemos os elementos que nos rodeiam enquanto indivíduos sociais. Aliás, o movimento da história se faz possível através da transmissão, às novas gerações, das aquisições prévias da cultura humana, isto é, através da educação. Entendendo que a educação é um direito, as lutas pela educação pública, gratuita, obrigatória e laica ganham espaço no contexto nacional.

Partindo desse entendimento, as ações afirmativas se direcionam na perspectiva de marcar a razão de sua existência e zelar pelo princípio da igualdade. Diante dos legados históricos, em que as discriminações sociais e raciais

preponderaram durante séculos, tendo muitos direitos negados aos grupos socialmente discriminados, torna-se essencial a criação de medidas de reconhecimento, valorização e, principalmente, de reparação.

Nesta perspectiva, os direitos humanos buscam, em sua essência, garantir as especificidades e particularidades de cada grupo dentro de seu contexto social, a exemplo da população afro-descendente, das mulheres, dos indígenas, dos deficientes e etc. Desse modo, falar em igualdade, no sentido de garantia de direitos fundamentais, é demarcar o direito ao reconhecimento às diferenças identitárias que constituem o tecido social. Nesta perspectiva,

a) igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que no seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios); b) igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios). (PIOVESAN, 2005, p. 47).

A igualdade, enquanto princípio norteador das políticas de ação afirmativa, visa que todos sejam tratados sem distinção. Nesse cenário, a atuação das ações afirmativas adota medidas cabíveis com a intenção de eliminar a discriminação racial em todas as suas formas além de qualquer tipo de manifestação dessas. Por se tratar de um direito fundamental, o direito à igualdade assume a característica principal das ações afirmativas. É importante lembrar que o Programa Nacional de Direitos Humanos faz referência a essas políticas, prevendo metas a favor dos grupos sociais discriminados e apontando para um diálogo inicial sobre políticas públicas afirmativas no âmbito da Educação. Na seção sobre educação, indica:

[...] desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta [...] formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra [...] e apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva. (BRASIL, 1996, p. 30)

A oportunidade de igualdade para todos é fundamental para romper com o estigma da exclusão social. Na esfera universitária, as políticas de ação afirmativa têm contribuído de forma significativa para a inserção dessa parcela excluída da população no espaço universitário. É um espaço de poder e de privilégios; por isso é necessário democratizar o acesso a educação, para que todos tenham e usufruam dos mesmos direitos de forma igualitária.

Garantir o direito à educação significa não só o acesso e permanência, mas a qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola e, principalmente, tornar as leis um fato, ou seja, direcioná-las para o contexto, para a realidade. Conforme Fernandes e Paludeto (2010),

o acesso e a permanência se configuram como sendo uma das discussões que permeiam os direitos humanos voltados à educação. Porém, existem aquelas que se concentram no âmbito moral e ético, defendendo que estes valores deveriam se apresentar. (FERNANDES E PLUDETO, 2010, p. 238)

A esse respeito, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005) corrobora para:

(...) criar uma cultura universal dos direitos humanos; exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (PMDH, 2005, p. 25)

É perceptível que a complexa realidade do Brasil transparece um contexto marcado por discriminação e exclusão social. Diante desse universo, as medidas adotadas pelas ações afirmativas, certamente, reduzirão e/ou eliminarão os danos causados aos grupos socialmente discriminados. Desse modo, as medidas compensatórias, adotadas pelas ações afirmativas, constituem-se como ações que promovem a concretização da igualdade racial.

A implementação do direito à igualdade racial há de ser um imperativo ético-político-social, capaz de enfrentar o legado discriminatório que tem negado à metade da população brasileira o

pleno exercício de seus direitos e de liberdades fundamentais.
(PIOVESAN, 2005, p. 53)

As perspectivas e os desafios para a implementação da igualdade étnico-racial, na ordem contemporânea, é um projeto democrático de grande escala que abre espaço para o diálogo e o enfrentamento às exclusões e discriminações sociais e raciais. Presume-se que a aderência do direito a igualdade seja uma tarefa fundamental de qualquer projeto democrático, uma vez que a democracia traduz a igualdade no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Nesse contexto, somente a igualdade é capaz de eliminar toda e qualquer forma de discriminação.

É importante acentuar, de acordo Piovesan (2005, p. 53), que os direitos humanos “não são um dado, mas um construído”. Reflete-se que as ações construtivas acerca das políticas afirmativas têm o caráter de romper com o legado da exclusão étnico-racial, que tem negado à população brasileira o direito de liberdade fundamental. Os processos de exclusões, violações, discriminações, intolerâncias e racismos são um construído histórico a ser, urgentemente, rompido. E, nesse aspecto, as ações afirmativas têm o amparo legal para combatê-los, de modo que possam propiciar o protagonismo da cidadania e da dignidade da população afro-descendente.

2 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é discutir as PAAs no Brasil, bem como as relações de desigualdades. A intenção é evidenciar a implantação dessas políticas, tal como se verifica a construção das desigualdades no cenário brasileiro. Como assinala Hasenbalg, “desigualdade social absoluta é um traço persistente da sociedade capitalista, assim como a desigualdade de oportunidades” (HASENBALG, 2005, p.112)

A desigualdade e a pobreza são dois fatores que têm causado desconforto na sociedade brasileira. São tratadas, de início, não como uma fatalidade histórica, mas como produto cultural resultado de um acordo social que não reconhece a cidadania para todos, onde a cidadania dos incluídos é diferente da cidadania dos excluídos, assim como acontece com as oportunidades e os direitos.

Os fatores geradores da desigualdade no Brasil são decorrentes das injustiças sociais e da pobreza. Sem dúvida, a perplexidade com a pobreza e o desconforto com a desigualdade têm ocasionado, na sociedade brasileira, desordens inflacionárias, angústias e descaminhos econômicos, gerando acentuados problemas estruturais no país. O problema da desigualdade no Brasil não se sustenta pelo discurso histórico, mas pela má distribuição de renda e pela questão racial. Sendo a desigualdade o maior problema estrutural do país, é necessário, portanto, a urgência de redistribuição de renda e riqueza como elementos fundamentais para erradicar a pobreza e criar mecanismos para um bom desenvolvimento social do Brasil.

Conforme explicita Henriques (2000),

O desenho das políticas de redistribuição de renda e de combate à pobreza, no entanto, não é nada trivial. Desigualdade e pobreza, apesar de serem confundidas em diversos momentos na discussão cotidiana, são dimensões radicalmente distintas de nossa realidade e solicitam, portanto, soluções diferenciadas. Soluções complexas e múltiplas. (HENRIQUES, 2000, p. 3-4).

Grosso modo, a economia do Brasil não parece demonstrar problemas com ausência de recursos, o que se observa são injustiças com os menos favorecidos socialmente. É preciso, portanto, fazer com que os recursos cheguem

aos pobres, só assim é possível enfrentar a pobreza. Desse modo, são necessárias ações, focadas e direcionadas, que assegurem a dignidade e direitos dos cidadãos, na perspectiva de incluir aqueles que estão excluídos socialmente.

Sendo assim,

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e os outros são discriminados duas vezes pela condição racial e pela condição socioeconômica (MUNANGA, 2001, p. 33).

Partindo do ponto de vista estrutural do país, a desigualdade é o principal elemento que explica a excessiva pobreza dentro da sociedade brasileira. Nesse sentido, é necessária a criação e implantação de programas e políticas focados na redistribuição de recursos e bens sociais para a população pobre. É preciso, também, avaliar, de forma criteriosa e permanente, os programas já existentes, pois assim será possível identificar hiatos e, dessa forma, resultar em um rigoroso e atuante exercício analítico destas políticas e programas. É sabido que com o advento do governo Lula¹² o índice de pobreza no Brasil diminuiu de forma considerável. Na última década, o governo conseguiu diminuir pela metade o índice de pobreza no país¹³. A questão da desigualdade também teve o nível mínimo registrado.

As ações dos últimos governos, em prol das políticas de ações afirmativas, firmaram uma parceria que implicou no fortalecimento dessas políticas ao serem implementadas, promovendo acentuada ascensão de intelectuais negros (como funcionários e professores) em diversas esferas da gestão federal e, principalmente, em diferentes instituições de ensino superior no Brasil, viabilizando tanto a institucionalização progressiva das mudanças internas nas estruturas universitárias como a valorização da temática em questão. Algumas bandeiras do movimento foram incorporadas ao Estado, se tornando propostas de governo,

¹² BIBLIOTECA PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva>>. Acesso em: 30 de set. de 2015.

¹³ PORTAL VERMELHO. **Governo Lula diminuiu pela metade o índice de pobreza no Brasil**, 2011. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/153329-1>>. Acesso em: 30 de set. de 2015.

embora muitas dessas tenham sido confrontadas com interesses e representações diversas que disputavam legitimidade e prioridade político-administrativa.

Desse jeito, revigora e reitera a desigualdade de oportunidades, tanto na educação como em outros setores da sociedade. No mercado de trabalho, por exemplo, o nível de desigualdade salarial é ocasionado pela diversidade da escolaridade da força de trabalho. Assim, fatores como renda e educação são primordiais na diferenciação social. Na mesma direção, as diferenças de renda entre grupos de cor e sexo; no que se refere aos diferenciais entre grupos de cor, a desigualdade educacional é o principal fator que explica as disparidades de renda. As diferenças no acesso, desempenho e permanência dos grupos de cor, no sistema educacional, aumentam nos níveis de ensino mais elevados.

Soares (2010) analisa que as relações de dominância entre distribuições de renda e diversas medidas de desigualdade é o maior problema estrutural do Brasil. A questão não é aumentar os gastos, mas tornar as políticas, programas e serviços focalizados; em muitos casos estão mal formatados, ou acabam se tornando massa de manobra para políticos. Infelizmente, temos visto que tais fatores têm servido como instrumentos para descentralizar recursos, favorecendo a poucos.

Conforme Henriques,

A tradição da política econômica brasileira, no entanto, reforça de forma recorrente a via única do crescimento econômico, sem gerar resultados satisfatórios no que diz respeito à redução da pobreza. Nossa desigualdade extrema, por sua vez, tem se mantido inerte, resistindo às mudanças estruturais e conjunturais das últimas décadas. Desigualdade que atravessou impassível o regime militar, governos democraticamente eleitos e incontáveis laboratórios de política econômica, além de diversas crises políticas, econômicas e internacionais (HENRIQUES, 2000, p. 3).

Ao tratar da desigualdade no Brasil, é possível perceber as notáveis estratégias que são criadas para erradicar a pobreza. É preciso, portanto, o crescimento incessante da economia; isso implica em desenvolvimento que, conseqüentemente, refere-se à melhoria de qualidade de vida. Não se trata de um país pobre, o que se observa são injustiças na distribuição de renda, vivenciadas pelo contingente de pobres da nossa sociedade.

2.1 Panorama das PAAS no Brasil: Breves reflexões

Alguns argumentos são elementares na justificação de implementação das políticas de ações afirmativas, como, por exemplo, a reparação, justiça distributiva e a diversidade. Gostaria enfatizar esses argumentos porque, no Brasil, foram intensamente debatidos e nos interessa trazê-los para a discussão.

No Brasil, esse debate se intensificou nas últimas décadas, sendo conduzido, principalmente, pelo Movimento Negro Brasileiro. As reivindicações se deram, sobretudo, no final da década de 70, momento no qual houve o enfraquecimento do autoritarismo, marco simbólico para aqueles que repudiavam as injustiças, preconceito e quaisquer formas de discriminação, principalmente as de cunho racial.

Os movimentos sociais tiveram um papel fundamental no processo de implantação e consolidação das políticas de ações afirmativas no Brasil e no mundo. No contexto brasileiro, as iniciativas do Movimento Negro Brasileiro deram-se por meio de palestras, debates, passeatas, discutindo a questão racial e expondo as desigualdades existentes entre brancos e negros. Essas manifestações fizeram parte do processo de conscientização da sociedade, assim como, também, a busca por um maior espaço para o negro na sociedade brasileira. Certamente, as reivindicações do Movimento Negro Brasileiro em prol da diversidade, igualdade de oportunidades e direitos civis, mobilizava a sociedade para refletir sobre as diversas formas de discriminação e preconceito que recaí sobre a população negra.

A reparação, enquanto elemento de justificação das políticas de ações afirmativas, emerge de um contexto histórico, entendida, nessa conjuntura, por injustiças cometidas no passado contra um determinado grupo social; esse foi um dos argumentos que impulsionou a implementação dessas políticas no país, na tentativa de assegurar aos grupos socialmente discriminados, em especial à população negra, uma participação e usufruto de oportunidades e bens, assim como o direito à cidadania, educação, trabalho digno e participação nas políticas públicas de cunho social.

No Brasil, a implantação das políticas de ações afirmativas é recente. Contudo, essas ações têm mostrado grandes diferenças em todos os setores da sociedade. No processo de redemocratização do Brasil houve grande demanda, por

parte dos movimentos sociais, para a inclusão da população negra e indígena nas ações públicas e privadas asseguradas constitucionalmente, bem como questões relacionadas ao gênero, raça e etnia. A adoção dessas políticas tem sido marcada por razões de cunho sociológico, histórico e político.

O primeiro registro encontrado, acerca das ações afirmativas no Brasil, foi em 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho mostraram-se favoráveis a criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma porcentagem mínima de empregados de cor, sendo 20%, 15% ou 10%, conforme o ramo de atividade e a demanda (MOEHLECKE, 2002). Essa medida era a única solução para tentar reduzir a discriminação racial no mercado de trabalho, contudo, essa lei não foi elaborada.

Em 1980, houve a primeira formulação de um projeto de lei que atendesse às reivindicações dos movimentos sociais, no tocante às ações afirmativas. Assim, o deputado federal Abdias de Nascimento, em seu projeto de Lei nº 1.332, de 1983, sugere uma ação compensatória para os afro-brasileiros. Nesse projeto estavam descritas as seguintes ações: 40% das vagas destinadas para a população negra em seleção de candidatos em serviço público, sendo 20% para as mulheres negras e 20% homens negros; bolsas de estudos; inserção da história das civilizações africanas e do africano no Brasil; incentivos às empresas do setor privado para combater a discriminação racial; incorporação da imagem positiva do negro no ensino da literatura, didática e paradidática. Esse projeto foi encaminhado para o Congresso Nacional, no entanto, não foi aprovado. Ainda assim as reivindicações continuaram.

Nesse cenário, o movimento negro começa a reorganizar-se e mobilizar-se, denunciando as injustiças, pressionando o Poder Público na resolução das questões raciais no país. Em 1988 é promulgada a nova Constituição, que traz, na sua redação, questões inerentes às ações afirmativas. Nessa nova Constituição, reservava-se um percentual de cargos e empregos, no serviço público, para deficientes físicos e “proteção do mercado de trabalho da mulher”.

O reconhecimento da discriminação racial no Brasil e a, obstinada, decisão de combatê-la e superá-la não define a identidade apenas das entidades negras emergentes a partir da década de 1970, mas define, também, a identidade de seus membros. As reivindicações atuais das entidades negras contemporâneas,

no campo educacional, guardam estreitas relações com as demandas apresentadas pelas entidades negras durante a primeira metade do século XX no Brasil.

O resgate histórico das lutas negras na pós-abolição, promovido pelos militantes da década de 1970, somado às influências exercidas pelos ativistas e pensadores dos movimentos de libertação dos países africanos e dos ativistas do Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos, ajudaram a moldar o novo *ethos* do movimento negro brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1970. Todavia, apesar das diferentes fontes que serviram de inspiração ao movimento negro contemporâneo, é possível afirmar que grande parte das proposições apresentadas pelo movimento negro brasileiro é tributária direta das lutas e conquistas do Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos.

Nessa ótica, a luta do movimento se intensifica à medida que o entendimento vai se consolidando em prol da construção da identidade racial no Brasil. A incansável batalha do Movimento Negro foi ganhando força e visibilidade quando passou a defender as políticas públicas criadas a partir das lacunas deixadas pelo processo histórico, principalmente, tentando superar os interesses e ideais privilegiados pela hierarquia brasileira.

Conforme Guimarães,

O protesto negro, entretanto, não desapareceu, muito pelo contrário, ampliou-se e amadureceu intelectualmente [...]. Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência. (GUIMARÃES, 2012, p. 88).

Sabemos que o Movimento Negro teve grande importância para a consolidação da identidade negra brasileira, suas contribuições fortaleceram, sobretudo, os legados da população negra para afirmação de sua história e reavivamento de memórias que foram silenciadas; primando pelas tradições e fazendo confluência com as questões contemporâneas.

O Movimento Negro Unificado elaborou, na grande manifestação Marcha Zumbi de Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, no ano de 1995, um documento pautando suas reivindicações e proposições, que foi encaminhado ao

então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Esse documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação e trabalho. Em sentido mais amplo, esse debate expandiu-se a partir das propostas feitas pelo governo brasileiro na III Conferência Mundial contra o Racismo: a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em setembro de 2001. As propostas apresentadas também advinham das reivindicações do Movimento Negro Unificado, que desenvolveu papéis importantes de negociação e pressão ao governo, no intuito de tomar medidas cabíveis no combate e/ou redução das desigualdades raciais. Consta na redação das questões gerais da Declaração e Programa de Ação, adotado pela mencionada Conferência:

1. Reconhecemos que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ocorrem com base na raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e que as vítimas podem sofrer múltiplas ou agravadas formas de discriminação calcadas em outros aspectos correlatos como sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outro tipo, origem social, propriedade, nascimento e outros;

[...]

6. Declaramos que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e têm o potencial de contribuir construtivamente para o desenvolvimento e bem-estar de suas sociedades. Qualquer doutrina de superioridade racial é cientificamente falsa, entre outros, entre outras coisas moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, e deve ser rejeitada juntamente com as teorias que tentam determinar a existência de raças humanas distintas;

[...]

13. Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os Africanos e afrodescendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas consequências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo ainda hoje. (BRASIL, 2001, p. 5-8)

A III Conferência Mundial contra o Racismo: a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância foi um marco para a sociedade brasileira. Nas propostas, descritas na declaração, o governo brasileiro reafirma o compromisso com os

princípios de igualdade, a não-discriminação, que são reconhecidos na Declaração Universal de Direitos Humanos, bem como incentiva o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião e origem nacional.

Nesse documento, o governo brasileiro reconhece, também, a necessidade de que os entes federados, ao travarem a luta no combate ao racismo, discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, levem em consideração os debates travados e os pactos firmados com organismos internacionais de proteção aos direitos humanos, visando a adesão universal.

Outras ações do governo brasileiro têm favorecido a ascensão das ações afirmativas no Brasil: o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial; a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial¹⁴, com atribuição de desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra; Seminários referentes ao tema¹⁵; um Programa Nacional de Direitos Humanos; um Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação. Estas foram algumas das iniciativas do governo para avançar nas discussões acerca das políticas de ação afirmativa no país.

As ações acima mencionadas e desenvolvidas pelo poder público foram criadas, ainda que pontualmente, visando à melhoria do acesso ao ensino superior, melhores condições no mercado de trabalho, fortalecimento dos movimentos sociais e criação de leis e decretos que regulamentassem as ações afirmativas no país. No âmbito do ensino superior, a primeira lei aprovada foi no Rio de Janeiro, através de lei estadual, estabelecendo 40% das vagas dos cursos de graduação, nas universidades estaduais, para negros e pardos e entrando em vigor a partir da seleção de 2002/ 2003. Importante destacar que,

A adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil caracterizaria a garantia de um direito ou o estabelecimento de um privilégio? Aqueles que as percebem como um privilégio, atribuem-lhes um caráter inconstitucional. Significariam uma discriminação ao avesso, pois favoreceriam um grupo em detrimento de outro e estariam em

¹⁴ Este grupo foi criado pela Presidência da República, por meio de decreto datado em 20 de novembro de 1995, com a finalidade de desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra.

¹⁵ Inicialmente foram realizados dois seminários para debater as propostas das ações afirmativas, em Salvador e Vitória.

oposição à ideia de mérito individual, o que também contribuiria para a inferiorização do grupo supostamente beneficiado, pois este seria visto como incapaz de vencer por si mesmo. Para os que as entendem como um direito, elas estariam de acordo com os preceitos constitucionais, à medida que procuram corrigir uma situação real de discriminação. Não constituiriam uma discriminação porque seu objetivo é justamente atingir uma igualdade de fato e não fictícia. Elas não seriam contrárias à ideia de mérito individual, pois teriam como meta fazer com que este possa efetivamente existir. Seria, nesse caso, a sociedade brasileira a incapaz, e não o indivíduo; seria incapaz de garantir que as pessoas vençam por suas qualidades e esforços ao invés de vencer mediante favores, redes de amizade, cor, etnia, sexo. (MOEHLECKE, 2002, p. 210)

A característica principal das PAAs é fundamentada pela garantia de direitos que, constitucionalmente, asseguram a efetivação plena da cidadania para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de valores. Diante disso, o que está em debate são as diversas formas de interpretações da Constituição Federal de 1988, bem como as diferentes opiniões no que concerne aos termos normativos com relação à igualdade e justiça. Nesse sentido, os mecanismos criados para combater as desigualdades no Brasil emergiram das forças dos movimentos sociais, na perspectiva de criar medidas no combate às práticas discriminatórias.

Dessa forma, o princípio da igualdade é o ponto crucial da determinação da constitucionalidade das PAAs. De fato, o princípio da igualdade formal, que atesta que todos são iguais perante as leis, já não é literalmente aplicável às sociedades modernas, isso é confirmado pela criação das próprias políticas afirmativas. Esse reconhecimento é, sem dúvida, permitir que os grupos socialmente discriminados alcancem postos sociais e profissionais outrora inacessíveis, podendo exigir que outros setores públicos, além das universidades, adotem políticas afirmativas para que sua representatividade seja assegurada.

Os pesquisadores Feres Júnior, Daflon e Campos, do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA¹⁶, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2011, fizeram um levantamento e avaliação das diversas modalidades das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas

¹⁶ É um grupo de pesquisa dedicado ao estudo da ação afirmativa, com inscrição no CNPq e sede no Instituto de Estudos Sociais e Políticos - IESP da UERJ, além de aglutinar um conjunto de projetos de pesquisa acadêmica acerca da ação afirmativa, a partir de uma variedade de abordagens metodológicas e objetivos, o Grupo também organiza eventos e discussões sobre o tema.

brasileiras, cruzando dados da Educação Superior oferecidos pelo INEP, juntamente com as leis que regulamentam essas políticas em cada estado.

O estudo realizado pelos pesquisadores do GEMAA é de cunho institucional e tem por finalidade demonstrar o desenho das políticas de ações afirmativas no Brasil. A pesquisa foi realizada por meio dos manuais dos candidatos e edital do vestibular de 70 universidades federais e estaduais que adotaram alguma modalidade de ação afirmativa, promovendo o acesso dos indivíduos em cursos superiores.

Foram 70 universidades, entre federais e estaduais, que adotaram as políticas de ações afirmativas em todo o Brasil. Desse contingente, cinco estão na região norte; 22 na região nordeste; sete na região centro-oeste; 23 na região sudeste e 13 na região sul¹⁷. Vale salientar, que esse estudo não envolveu universidades públicas municipais, faculdades, centros universitários, institutos superiores e qualquer instituição privada.

Vale salientar que essas políticas estão presentes na maioria dos estados brasileiros. As universidades estaduais tem sido pioneiras na implementação de políticas de ação afirmativa nos últimos anos. Cada estado da federação aderiu a modalidade que melhor adaptasse à realidade, por meio de leis, decretos e resoluções estaduais. As universidades federais têm acelerado a adoção desses procedimentos, porém somente em 2003 começaram a aderir aos programas das ações afirmativas. Em 2008 tivemos 12 universidades federais que abraçaram a causa.

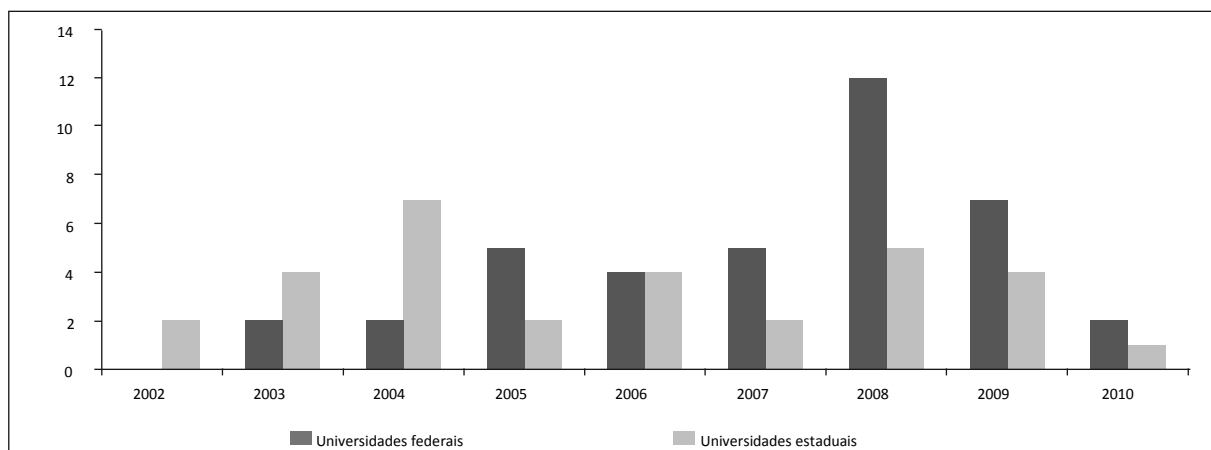
Estudos realizados por Daflon, Feres Jr. e Campos (2013) mostraram que entre as 70 universidades públicas que hoje adotam as PAAs, de um total de 96, 44% são estaduais e 56% são federais. Neste sentido, graças ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni¹⁸, em 2008, 42 universidades aderiram ao plano já no primeiro semestre e

¹⁷ Dados fornecidos pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. Disponível em: <<http://gemma.iesp.uerj.br/publicacoes/levantamento/levantamento3.html>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

¹⁸ Instituído pelo Decreto n. 6.096, em 24 de abril de 2007, tem como uma das principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvam mecanismos de inclusão social

outras 11 no segundo semestre. Foi no ano de 2008 que mais universidades federais aderiram aos programas de ação afirmativa, sendo que 68% das universidades federais contempladas pelo Reuni têm hoje essas medidas. O gráfico a seguir demonstra o número de universidades estaduais e federais a implantarem as PAAs, entre 2002 e 2010.

Gráfico 1 Número de universidades estaduais e federais (n=70) que adotaram as ações afirmativas no decorrer dos anos



Fonte: DAFLON, FERES JR, CAMPOS.

Soma-se a isso o fato de a maior parte das iniciativas de aplicação de medidas de ação afirmativa (77%) partir dos próprios conselhos universitários como, por exemplo, a UNEB. As outras 23% resultaram de leis estaduais e incidem, também, sobre as universidades estaduais.

As políticas de ações afirmativas são divididas em seis modalidades: cotas, bônus, acréscimo de vagas, cotas e bônus, cotas e acréscimo de vagas e bônus acréscimo de vagas. No que concerne aos beneficiários dessas políticas, os estudantes egressos de escola pública despontam como os maiores beneficiários. Das 70 universidades, 60 utilizam o sistema de cotas, bônus ou acréscimo de vagas, chegando a 85% dos que visam esse grupo. Em segundo lugar, despontam os

a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência, na universidade pública, a todos os cidadãos (BRASIL, 2007).

pretos e pardos¹⁹ (denominados “negros” em alguns programas), totalizando 58%, em 40 universidades que adotaram as ações afirmativas. Em terceiro lugar, aparecem os indígenas, com 51% dessas universidades. Em quarto e quinto lugares estão as pessoas com deficiência e participantes de programas de formação em licenciatura indígena e, por fim, outros grupos compostos por nativos do estado ou do interior do estado em que a universidade se localiza, professores da rede pública, pessoas de baixa renda, pessoas originárias de comunidades remanescentes de quilombos, filhos de agentes públicos mortos ou incapacitados em serviço e mulheres.

Dentre os modelos adotados pelas instituições de ensino superior, que implementaram políticas de ações afirmativas até o ano de 2007, os mais recorrentes foram os que se baseavam em reservas de vagas (com percentuais e beneficiários diferenciados) ou em adição na nota dos exames vestibulares. Universidades como UNB, UERJ, UENF, UNEB, UFMA, UFBA optaram pelo modelo de reserva de vagas, ao passo que universidades como USP, UNICAMP, UFPE e UFMG optaram pelo sistema de bônus ou pontuação adicional.

É importante reforçar que os alunos egressos de escola pública são os maiores beneficiados das políticas de ação afirmativa, implantada pelas universidades brasileiras a partir de meados de 2002, seguidos pelos pretos e pardos e indígenas. É possível sugerir que a opção preferencial por esse primeiro grupo de beneficiários vincula-se a aspectos estruturais da educação no Brasil:

Os pesquisadores Daflon, Feres Jr. e Campos (2013), apontam que:

(...) enquanto as melhores instituições de ensino básico são privadas, as instituições de ensino superior de maior qualidade são gratuitas e financiadas pelo Estado. Essa situação nega aos estudantes pobres oportunidades educacionais, uma vez que a educação básica pública não os prepara para a competição intensa com as classes média e alta por um lugar na educação superior pública de qualidade. (DAFLON, FERES JR. E CAMPOS, 2013, p. 310)

No Brasil, o sistema educacional foi idealizado e desenvolvido pela elite branca dominante, conforme a história nos conta, que usou o conceito de mérito

¹⁹Termos utilizados pelo IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf>. Acesso em: 05 de outubro 2015.

para difundir ou limitar recompensas educacionais. No entanto, a própria ideia de mérito, no Brasil, foi e continua sendo estabelecida sobre uma percepção de inferioridade de alunos não-brancos e de classe popular. Ao final do processo de escolarização básica, estudantes negros e pobres encaram inúmeras adversidades para ingressar na universidade, não dispondo de acesso a formas de treinamento e estudo comparáveis às dos estudantes das classes médias e elites.

No que tange à qualidade do ensino ofertado, fica elucidado, conforme dados levantados pelo Ministério da Educação – MEC, que nenhuma das universidades públicas que adotaram as PAAs obteve o conceito inferior a 2²⁰. Nesse caso, trata-se de um indicativo da qualidade média do ensino superior nas universidades públicas brasileiras. De acordo com as pesquisas realizadas pelo GEMAA, no ano de 2011, a pontuação avaliada pelo Índice Geral de Cursos tem sido satisfatória. Ainda conforme a pesquisa, no que se refere às cotas raciais e a composição demográfica, a região sul é a que oferta maior percentual de vagas, tendo como os beneficiários os alunos de escolas públicas. As regiões nordeste e centro-oeste são as mais que aplicam as cotas raciais. O sudeste é a que menos reserva vagas, tanto de modo geral quanto para candidatos pretos e pardos.

Tendo realizado uma análise dos principais jornais e revistas do país sobre as políticas de ações afirmativas e sobre as cotas raciais, Moyá e Silvério (2009) concluíram que 75% dos artigos e editoriais veiculados, no período de 1995 a 2006, expressavam contrariedade a tais políticas. Em certa medida, a existência de tantas divergências em relação às ações afirmativas e em relação às melhores formas de combater as assimetrias entre negros e brancos no Brasil ajudam a explicar parte dos contratempos sofridos pela população negra nos últimos anos.

Para que fosse possível traçar um panorama das produções acerca das ações afirmativas, mesmo sabendo que limitado²¹, fiz um levantamento no banco de

²⁰ Trata-se da avaliação realizada pelo Ministério da Educação através do Índice Geral de Cursos da Instituição, de 2008, que avaliou o desempenho dos estudantes no Enade.

²¹ O objetivo da pesquisa não trata do balanço da produção do conhecimento acerca do assunto e sim de um levantamento, ainda que limitado, para obter um panorama acerca do que se tem pensado no que diz respeito as ações afirmativas no Brasil.

teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)²², que possibilitou ter acesso aos autores, títulos, programas, linhas de pesquisa, área de concentração, palavras-chave, ano de publicação e resumo. Para realizar esse levantamento utilizamos como palavra-chave “Ações Afirmativas”, no item busca básica. Como parâmetro, tomamos como base as dissertações e teses publicadas entre os anos de 2010 a 2014.

Nesse levantamento foram encontrados 99 registros com a palavra-chave “ações afirmativas”. São trabalhos de dissertações e teses espalhados pelas quatro regiões do país. Nos anos de 2010, 2013 e 2014 não houve nenhum trabalho depositado no banco de dados da CAPES com esta palavra-chave. Nos anos de 2011 e 2012 foram registrados 52 e 47 trabalhos, respectivamente. Os trabalhos estão concentrados nas áreas de educação e direito, mas também em outras áreas como psicologia, sociologia, comunicação, ciências sociais, administração e letras.

No que tange ao grau acadêmico, tivemos 85 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado. Sobre o quesito região, as regiões sudeste e sul lideram o *ranking* de 44 e 25 publicações, respectivamente. Das demais, constatamos, a região norte possui 2 publicações, a nordeste tem 20 e a centro-oeste 8. É visto que as regiões sul e sudeste lideram o maior número de publicações depositadas no banco de dados da CAPES.

2.2 As dificuldades de acesso da população negra ao ensino superior

O acesso ao ensino superior está, historicamente, marcado pela manutenção de privilégios. Em vista disso, nota-se que o processo de seleção é um dos pontos que explica essa maneira profundamente seletiva. O crescimento de vagas, nas universidades, nas décadas de 60 e 70, não foi capaz de modificar essa realidade. A expansão do acesso não foi acompanhada por um processo de democratização na participação nas áreas e cursos dentro da universidade.

Nesse sentido, era preciso, portanto, uma política voltada para promover o desenvolvimento econômico do país, a partir do financiamento externo, tal

²² A escolha desse banco de dados deu-se por entender que é o maior e mais organizado banco de uma agência pública de fomento à pesquisa. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#0>>. Acesso em: set. 2015.

crescimento apontava a preparação de recursos humanos com o intuito de suprir as necessidades futuras de mão-de-obra, decorrente do processo de crescimento, por meio da formação de cientistas, pesquisadores e técnicos. Esse processo fez o caminho inverso, em vez de democratizar oportunidades parece ter conservado e intensificado a seletividade, que marca esse nível do sistema de ensino, conforme sinaliza Queiroz (2003).

A seletividade evidencia-se não somente no acesso ao ensino superior de um contingente melhor dividido em se tratando de herança familiar e educacional, mas, sobretudo, nas escolhas de determinadas carreiras por candidatos que têm perfis socioeconômicos muito similares. De acordo Sampaio (2002), é preciso:

uma política de democratização do acesso que seja viável e eficaz (...) levando em consideração o perfil socioeconômico dos estudantes universitários e sua origem étnica. Particularmente relevante é a questão dos afrodescendentes que constituem parcela considerável dos excluídos do ensino superior. (SAMPAIO, 2002, p. 1)

É certo que a questão das condições materiais que pesam, sobretudo, no acesso às Universidades brasileiras atingem muitos estudantes, independentemente da cor da pele, mas é certo também que as diferenças e desigualdades históricas incidiram de forma contundente para os negros, permanecendo à margem do processo socioeconômico, tendo-lhes sido negado, inclusive, o direito à educação. Em se tratando dos fatores determinantes para o sucesso acadêmico, os quesitos socioeconômicos e de origem familiar são apontados como sendo de grande influência.

Estudos realizados por Queiroz (2003), Fry, Maggie e Grin (2005) revelam que o modelo de seleção implantado no ensino superior no Brasil é centralizado, frequentemente, na análise dos determinantes econômicos desse processo, sem levar em consideração a implicação de outros fatores como a cor e o gênero que, assim como o *status*, são responsáveis pelo processo excludente da considerável parcela da população que carece das oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil.

Nesse sentido, a educação superior revela-se como um ponto privilegiado para analisar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades

sociais. Muitos estudos têm pesquisado o que se passa nesse espaço por considerar que aí se reflete, nitidamente, a seleção que atua ao longo da escolarização anterior (educação básica). De acordo Bourdieu (1998), os mecanismos de eliminação que operam durante o trajeto escolar evidenciam seus efeitos nessa modalidade do sistema educacional. Dessa maneira, nas oportunidades de acesso ao ensino superior, no resultado de uma seleção, seja direta ou indireta no decorrer da escolarização, há uma profunda desigualdade sobre os sujeitos.

Assim, compreender os elementos que contribuem para reforçar tais desigualdades pode contribuir para a desestabilização de processos perversos aos quais está submetida uma significativa parcela da população brasileira como, por exemplo, a condição racial dos alunos que ingressam na universidade, a escolaridade dos pais, o turno em que frequentaram a Educação Básica, a associação entre trabalho e estudos em tempo de formação, a natureza e o tipo da escola onde cursaram a Educação Básica e o gênero, etc. Nesta perspectiva, podemos verificar que pessoas mais instruídas ganham mais e estão menos expostas ao desemprego, elementos que contribuem para uma maior qualidade de vida para elas e sua família.

2.3 Desigualdades, raça e ensino superior

Conforme abordado no capítulo anterior, sobre os beneficiários das políticas de ações afirmativas, com enfoque nos estudantes pretos e pardos, fica evidente a existência de desvantagens dos estudantes negros quando comparados aos estudantes brancos, em especial no ensino superior. Também é possível perceber como a mobilização em prol da criação de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras foi importante para que fossem criadas políticas de ação afirmativa na educação, com o propósito de reduzir a grande distância entre brancos e negros nos vários espaços da sociedade. Em vista disso, observa-se que é pertinente olhar a questão sob a ótica histórica, atentando para os debates acerca de raça no Brasil e saber como foram interpretadas as relações raciais no país.

É lógico que a instituição de políticas públicas não irá acabar com a problemática das relações raciais no Brasil, contudo, é importante registrar que elas representam um avanço significativo para que, daqui para frente, possamos inscrever uma história da população negra diferente da que conhecemos, e reescrever a história que temos evidenciando as lutas e conquistas da população negras, com o objetivo de construir contra-discursos para desestabilizar discursos hegemônicos que querem dominar e silenciar a história e cultura dos grupos étnico-raciais minoritarizados. (SILVA, 2012, p. 114)

Diante deste patamar, foi visto, no estudo realizado por Queiroz (2008), na Universidade Federal da Bahia, fortes desigualdades entre brancos e negros. O estudo mostrou que tal desigualdade fazia-se presente desde a escolarização dos sujeitos pesquisados e que a condição socioeconômica das famílias é um fator que marca esse distanciamento entre brancos e negros. Certamente, os brancos frequentaram escolas privadas, no turno diurno, oriundos de pais com elevada escolaridade, enquanto os negros tinham que trabalhar durante o dia, estudar a noite e frequentar escola pública, oriundos de pais com baixa escolaridade. Predominantemente, os brancos tinham melhores condições de inserção no mercado de trabalho, ocupando lugares privilegiados. Os negros ocupavam os postos de trabalhos manuais, sem condições dignas de trabalho.

Mesmo com todas essas dificuldades, os estudantes negros que se propuseram a enfrentar os desafios conseguiam ingressar na universidade e concluir o curso superior. O debate a respeito das cotas raciais tem criado argumentos contra e a favor. Notadamente, grandes embates têm ocorrido em torno da adoção de cotas para negros no ensino superior. Conforme Santos (2012),

[...] a resistência à adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior, notadamente cotas para negros, tem se pautado nos seguintes argumentos: o do mérito (“a meritocracia individual estaria sendo negada na adoção do sistema de cotas”), o da definição de quem pode ser considerado negro (“o Brasil é um país mestiço”) ou mesmo o jurídico (“a regulamentação de cotas é o reconhecimento da existência de discriminação do ponto de vista jurídico legal”) (SANTOS, 2012, p. 405),

De acordo Silva (2003, p. 24) “A universidade, além de um espaço de produção de conhecimento, é um espaço de disputa de poder, de formação dos setores dirigentes do país [...]”. O estudo que o professor Jocélio Teles faz, acerca da produção intelectual sobre as ações afirmativas no ensino superior, representa

um expressivo avanço no que diz respeito às medidas de ação afirmativa. Nessa pesquisa, realizada em 48 cursos, com estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia, os dados apontam para a necessidade de conhecimento das histórias dos sujeitos e a compreensão das condições e possibilidades para o desempenho intelectual de cada um.

Nesse trabalho são enfatizadas questões acerca da permanência dos estudantes que optaram pelo sistema de cotas, cuja origem social revelaria a dificuldade em desenvolver, satisfatoriamente, os estudos em seus respectivos cursos. No que diz respeito à permanência, é oportuno dizer que as políticas de ações afirmativas ainda carecem de ações que garantam a formação desses estudantes de forma satisfatória.

Como já observado, a permanência no curso constitui-se um problema intrínseco na inserção de populações excluídas até então do ensino superior. Um desdobramento dessa pesquisa poderia ser a inserção do curso na estrutura formal da instituição universitária, as dificuldades, tensões e disputas no processo de institucionalização (SANTOS, 2012, p. 418)

Os trabalhos produzidos acerca das ações afirmativas tem sido de grande significância, entretanto, o número de teses, dissertações e artigos defendidos não dão conta da gama de dados e informações que a adoção das ações afirmativas, pelas universidades brasileiras, tem produzido. O tema é muito polêmico e repercute sobre todas as camadas sociais.

Conforme Reis (2007 p. 51), “estudos demonstram que somente 2% dos jovens negros chegam aos cursos superiores, o que levou a ações no sentido de reverter positivamente este quadro”. O preconceito e a discriminação são dois fatores que impedem a entrada desses jovens na universidade, mas com o advento das políticas de ações afirmativas esse quadro tem se invertido de forma positiva. É importante lembrar que a questão não é somente a entrada desses estudantes na universidade, mas a sua permanência. Neste sentido, algumas estratégias têm sido adotadas, permitindo que esses jovens superem as desigualdades e tenham uma carreira acadêmica bem sucedida.

Amparado em dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, no ano de 2008, há uma desvantagem quando se trata de jovens

brancos e negros no ensino superior. Os dados apontados revelam que em 2008 19,8% dos jovens brancos e 6,9% de negros estavam matriculados no ensino superior. Mesmo que a desigual situação de negros e brancos salte aos olhos existe, contraditoriamente, na sociedade brasileira, uma invisibilidade da raça; uma recusa em reconhecer que uma considerável parcela das desigualdades existentes no Brasil deve-se à condição racial dos indivíduos.

O pensamento acerca da desigualdade entre as “raças” chega ao Brasil no final do século XIX, com profundas implicações para a autoimagem da sociedade brasileira. Sob forte influência, os estudiosos brasileiros viram, de início, na enorme miscigenação existente no País, uma séria ameaça ao processo de constituição da nação. Conforme afirma Munanga (2004), a pluralidade racial, nascida no processo colonial, importava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e uma grande barreira no caminho da construção de uma nação que se pensava branca. Acreditava-se que os seres humanos estavam divididos em raças, assim, era fácil classificar os grupos humanos. Nessa ideia de classificação estavam presentes as diferenças, na qual facilitava a construção hierárquica entre elas. Nesse sentido, alguns atributos como os traços físicos eram levados em consideração na construção dessa hierarquia como, por exemplo, a cor da pele, tipo de cabelo, tamanho do crânio, atitudes, comportamentos, artefatos culturais e etc.

Conforme explícita Schwarcz,

O termo raça, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise. (SCHWARCZ, 1993, p. 24)

Diante desse contexto, as diferenças de cunho biológico passaram a ser vistas e a humanidade se dividiu de acordo com a cor da pele e os traços físicos. Essas diferenças entre os humanos, começaram a ser entendidas como raças. Essa ideia foi a forma encontrada, pelos intelectuais do século XVIII e XIX, para explicar a ideia de humanismo no contexto europeu. Neste caminhar, o escravo passa a ser visto como negro. Nessa conjuntura, os europeus começam a entender que a população africana é inferior gerando, assim, a exclusão e a discriminação. Ao considerar os africanos como diferentes legitimaram a segregação, uma vez que

aqueles que não pertenciam à humanidade superior eram excluídos dos princípios do humanismo. Dessa forma,

O que significa a não existência de raças humanas para a biologia? Significa que as diferenças internas, digamos aquelas relativas às populações africanas, não são maiores do que as diferenças externas, aquelas existentes entre populações africanas e populações europeias, por exemplo. Ou seja, é impossível definir geneticamente raças humanas que correspondam às fronteiras edificadas pela noção vulgar, nativa, de raça. (GUIMARAES, 2008, p. 65).

A raça é uma construção social, nesse sentido, a ideia de raça é baseada na construção dos traços fisionômicos, ou seja, na aparência e/ou expressão do indivíduo. Embora se entenda que o termo raça não desapareceu totalmente do discurso científico, a biologia e a antropologia ainda sustentam a ideia de que a raça humana poderia ser dividida em espécie.

No Brasil, o discurso racial se articulou ao projeto de cunho nacionalista. A constituição da identidade nacional demandou uma leitura e uma atenção peculiar das teorias raciais à realidade brasileira. Nessa direção, a solução encontrada foi fazer um arranjo no qual a miscigenação adquiriu um sentido positivo, contrariando os pressupostos científicos da época. De acordo Queiroz,

O fato de ser esse um “povo mestiço” criava um dilema para os cientistas brasileiros, pela defasagem entre as teorias importadas e a realidade racial do País. No entanto, aqui, tais teorias terminam por se desenvolver de um modo muito próprio, sofrendo um processo de adaptação à realidade brasileira. (QUEIROZ, 2008, p. 3)

Para fazer do país uma nação comum era preciso transformá-lo em um único povo²³. Cada grupo, com suas características e origens, seria transformado no povo brasileiro. Sendo assim, a intelectualidade da época, que pensava este projeto de nação para o Brasil, tinha muitos problemas com esse povo, sobretudo por que aqui havia povos que eram vistos, pela ciência moderna, como povos que não estavam destinados à civilização. As teorias raciais que estavam em volta diziam que os brancos eram os únicos com capacidade de tornarem-se civilizados e

²³ Portugueses, africanos e indígenas.

progredir, os demais não tinham capacidade, eram vistos como povos rudes, bárbaros e toscos.

Os intelectuais brasileiros tinham muita dificuldade com essas teses porque o país era muito miscigenado. Havia, nesse cenário, intelectuais negros, a exemplo de Nina Rodrigues, e outros, que assistiam a esse debate criando certo constrangimento, não só porque havia intelectuais negros, como por se tratar do momento da Proclamação da República, da constituição da sociedade brasileira como nação e o nacionalismo.

Nessa época, sendo a maioria da população já miscigenada, o jogo entre os colonizadores, escravizados e indígenas produziu uma população mestiça. Diante desse projeto, isso era visto como problema pelos colonizadores; era preciso, portanto, construir uma nação civilizada, moderna. A partir daí começa-se a criar teses positivas sobre a miscigenação, para defender a identidade nacional. Para fazer desse povo realmente um povo era preciso criar um imaginário que positivava a miscigenação que era combatida pelo racismo científico, pela ciência da época.

É curiosa a imagem do Brasil, no final dos anos 40, sendo escolhido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura — UNESCO como país com imagem positiva de convivência entre povos, como se o país estivesse em plena harmonia racial. A ideia de democracia racial nasce com o ideário de o país ter a melhor experiência em termos de relações raciais. É um ideário forjado à luz da elite dominante, negando e/ou retirando os direitos da população negra, revelando, assim, uma sociedade manchada pelo preconceito racial. Queiroz afirma que,

Ao revelar a realidade do preconceito racial na sociedade brasileira, contudo, esses estudos abriam caminho para a formulação de novas hipóteses. O aprofundamento dos estudos raciais, nessa vertente, irá evidenciar que o tempo decorrido, desde a extinção do trabalho escravo, já não autorizava a invocar a escravidão como fator explicativo da inferioridade social dos negros. (QUEIROZ, 2008, p. 6)

As crescentes desigualdades étnico-raciais, no contexto social brasileiro, são um elemento danoso, causador de grandes conflitos de ordem social, racial e subjetivos. As implicações relativas à população africana, em se tratando das desigualdades, são, portanto, uma maneira forte de discriminação. Guimarães

(1998) assevera que, “[...] a discriminação racial consiste no tratamento diferencial de pessoas baseado na ideia de raça, podendo tal comportamento gerar segregação e desigualdades raciais [...]” (GUIMARÃES, 1998, p. 17).

Para tanto, pontua-se as PAAs como elemento fundamental para a superação das desigualdades presentes no cotidiano dos grupos socialmente discriminados. Assim, com a perspectiva de promover a inclusão e combater a discriminação, as políticas de ação afirmativa emergem para o fortalecimento da luta destes grupos. É oportuno lembrar que a elite brasileira é formada por referenciais europeus, onde tentam buscar explicações para as questões raciais no Brasil, e, assim, vai negando a identidade africana que compõe a formação do povo brasileiro.

Nesse sentido, a ideia do termo mulato seria para descrever uma “raça intermediária”, como forma de amenizar as tensões e conflitos raciais no país. O mulato seria a negação da afrodescendência na constituição do povo brasileiro. Segundo Schwarcz (1993, p. 18): “[...] a mestiçagem existente no Brasil não só era descrita como adjetivada, constituindo uma pista para explicar o atraso ou uma possível inviabilidade da nação [...].”

Conforme notamos, na história do país, o processo de colonização foi muito severo com os africanos trazidos para o Brasil. As ideologias dominantes enxergavam nas diferenças fenotípicas, expressas pela cor de pele e porte físico, características biológicas inferiores, subjugando-os como não humanos. Para os dominantes a humanização era dada após longo período de civilização. Portanto, os que não eram brancos não eram civilizados. Dessa maneira, as questões fenotípicas estavam associadas à inferioridade biológica dos não civilizados.

Falar de mestiçagem, no Brasil, é fazer alusão à democracia racial. De acordo com Silva,

Se por um lado, a mitificação da mestiçagem proporcionou que algumas barreiras fossem ultrapassadas pelo reconhecimento das contribuições da cultura africana na formação do povo brasileiro, por outro lado, sob a égide da democracia racial, inúmeros preconceitos e estereótipos contra os negros e mestiços, se perpetuaram na cultura brasileira. (SILVA, 2010, p. 68)

A mestiçagem, no Brasil, é um assunto de ampla discussão, no entanto, é notório que o processo civilizatório preconizou, por muito tempo, a existência de raças tidas como inferiores e superiores, tecendo uma divisão hierárquica racial.

Dessa maneira, as desigualdades de cunho étnico-racial perpetuam, de forma ameaçadora, no cenário brasileiro. A mestiçagem, no Brasil, é um elemento perturbador e ambíguo.

Sob a égide sociorracial, o mestiço foi concebido como o indesejável. Reconhecer as contribuições da cultura africana na formação do povo brasileiro certamente é de grande significância, porém, não podemos conceber a mestiçagem como algo consagrado na cultura brasileira. É preciso, portanto, entendermos que a mestiçagem foi uma ideia de apaziguamento entre as culturas. Um mecanismo de “aliviar” as tensões e conflitos no processo de colonização.

A chamada democracia racial é uma falsa ideia de igualdade. Paradoxalmente, a democracia racial deixa de existir a partir do momento em que o “embranquecimento” impossibilita o reconhecimento da igualdade para todos. Até porque, essas impossibilidades imputavam, aos mestiços, incapacidades de contribuir, tanto para o desenvolvimento sociocultural do país, quanto para uma identidade nacional positiva. Moore (2012, p. 25) afirma que “[...] graças aos esforços dos perseverantes de décadas do Movimento Social Negro brasileiro, uma parte crescente da sociedade tem identificado a “democracia racial” como uma perigosa falsa visão [...]”.

A construção ideológica da democracia racial está entrosada em uma matriz de conservadorismo ideológico, na qual a unidade nacional e a paz são as principais preocupações da elite brasileira da época. A democracia racial investe numa “integração” dos racialmente subordinados deixando os negros politicamente isolados, pois se existe harmonia racial não há motivos para combater as desigualdades raciais, pois as desigualdades simplesmente não existiriam (SILVA, 2012 , p.106 -107)

A democracia racial, por sua vez, é uma tendência da elite brasileira em apoiar suas ideias na harmonia racial, visando à manutenção das hierarquias raciais que preponderavam no país, sabendo que a matriz branca europeia era a principal e dominante. Assim, trata-se de uma ideia hegemônica que procura acobertar ou dissimular práticas preconceituosas e racistas. Após o regime militar, com o início da redemocratização do estado brasileiro, as transformações sociais compõem o cenário brasileiro, influenciando a organização do movimento negro.

O movimento negro, no Brasil, assumiu um papel de fundamental importância no combate às práticas racistas e discriminatórias. Nesse sentido, as ações afirmativas ganham força, não apenas na luta contra o racismo, mas na superação da exclusão social, principalmente na luta pelos direitos humanos dos afro-descendentes. Com esse intuito, as políticas afirmativas assumem o compromisso com a democracia e o reconhecimento da igualdade e diversidade enquanto elementos fundamentais na construção social, política e subjetiva dos indivíduos. Silva afirma que,

Tratando-se de pensar a cidadania e os direitos de negros e negras do Brasil, instaura-se, sobretudo, a partir do surgimento do Movimento Negro, um momento de lutas pelos direitos dos grupos minoritizados no Brasil. Nesse contexto, as ações afirmativas são um marco na ressignificação do pensamento racial brasileiro, elas refletem o momento em que, saindo da ideia de democracia racial, o governo é pressionado a reconhecer o racismo característico da sociedade brasileira e a traçar estratégias para combatê-lo. (SILVA, 2012, p. 107)

Superar o racismo não é fácil, porém as medidas adotadas pelas ações afirmativas asseguram que todos tenham oportunidades iguais e, perante a lei, que “todos sejam iguais”. Diante desses pressupostos, entendo que as medidas adotadas pelas políticas de ações afirmativas confirmam a existência de práticas discriminatórias na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, propõem medidas capazes de superá-las por meio de ações corretivas, reparatórias e compensatórias.

Portanto, a miscigenação não é um obstáculo para o progresso, mas a expectativa dos intelectuais da época era a de que a população fosse branqueando; julgando o branco como superior, a tendência era que as pessoas ficassem brancas. Esse era o pensamento da ciência da época. No início do século XX já não existia aquela ideia racista cientificamente sustentada, sobretudo no Brasil, pois era preciso resolver o problema com a população mestiça. O que se buscava, portanto, era construir ideias que positivasse essa realidade.

Segundo Schwarcz,

Saudada pelos cientistas estrangeiros como fenômeno ainda pouco conhecido e bastante recente, a miscigenação transformara-se em tema polêmico entre as elites brasileiras, tendo como pano de fundo o determinismo racial, mais conhecido, nesse contexto, como

darwinismo social. O importante é que o problema racial se tornara a linguagem através da qual se podia apreender as particularidades observadas e reconhecidas empiricamente no país. (SCHWARCZ, 2011, p. 228)

Esse é o momento em que o país precisa resolver as contradições de um país miscigenado, de um país que exterminou a população indígena e de um país que viveu a escravidão. O Brasil não cria lei de segregação racial, estabelece que todos são brasileiros: pretos, brancos, amarelos. Porém, isso é algo formal, todos continuavam sofrendo preconceito e discriminação e esses processos não pararam com a legislação, a Lei Áurea. Essa lei foi, formalmente, um meio de dizer que, a partir daquele dia, o trabalho escravo não era mais permitido no país. Silva (2012) afirma que,

A ideia de democracia racial, ressignifica o conceito de miscigenação, que, no fim do século XIX era visto de forma pejorativa. Neste século, o Brasil miscigenado era visto pela Europa, como um país de gente híbrida, feia, degenerada, que abrigava um tipo indefinido de ser humano, deficiente no corpo e no intelecto, seres atrasado. (SILVA, 2012, p. 104)

Dessa forma, começa-se criar o imaginário de que agora somos todos brasileiros. Como não havia lei de segregação, a luta dos povos subalternos foi muito grande ao longo da história até a escravidão. Se observada a história do Brasil, nota-se que, desde 1600, acontecem revoltas nesse país. Muitas dessas eram revoltas negras, não somente nos quilombos, mas em milhões de povos subordinados da população escravizada. Isso não foi uma coisa pacífica, como a história oficial quis contar, e, quando acabam essas lutas, os escravizados lutam por liberdade. A liberdade está posta, daí a ideia de um país pacífico, onde começa a nascer o mito da democracia racial. A ideia da classe média, da elite, daqueles que não estavam em contato com a realidade, é de que aqui é um paraíso racial²⁴.

Observa-se que racismo e a discriminação produzem exclusões no acesso à educação: nas possibilidades de introduzir e concluir os ciclos formais de escolaridade; de ver, reconhecida e valorizada, a diversidade das contribuições dos diferentes grupos étnicos e raciais e suas culturas no patrimônio da humanidade. O reconhecimento desse problema, na sociedade brasileira, vem promovendo o

²⁴ Termo utilizado por Queiroz (2008).

desenvolvimento de inúmeras ações pelas organizações negras e outras instituições da sociedade civil, empenhadas na superação do racismo e das desigualdades raciais presentes no âmbito da educação, dentre essas ações destaco as Políticas de Ações Afirmativas.

3 TRAJETO DE VIDA DE ESTUDANTES COTISTAS NA UNEB: DESATANDO NÓS²⁵.

São muitos obstáculos nas trajetórias destes estudantes e também muita vontade de superar as dificuldades, tais como a exclusão e as desvantagens que historicamente vem sendo vivida por eles e seus familiares. (BELLO, 2011 p. 85).

Os obstáculos mencionados nesse fragmento, não estão distantes daqueles enfrentados pelos sujeitos desta pesquisa, estudantes que optaram pelo sistema de cotas raciais nos cursos de alto prestígio social da UNEB. Os dados, aqui analisados, buscaram identificar os aspectos e as estratégias que favoreceram e/ou dificultaram o acesso desses estudantes aos cursos escolhidos.

Esta pesquisa revelou que os trajetos de vida de muitos estudantes negros foram marcados por inúmeras histórias de insucesso. Historicamente, isso é confirmado em estudos realizados por Queiroz, na UFBA, sobre o acesso de estudantes negros, ao assinalar que diversos fenômenos “concorrem para afastar o estudante negro das oportunidades que podem advir de uma escolarização bem sucedida” (QUEIROZ, 2004, p. 74). Contudo, as políticas de ações afirmativas têm proporcionado, a esses estudantes, oportunidades de superação, a partir das quais vão criando táticas para subverter as dificuldades que tiveram durante sua escolarização básica, vencendo o medo, preconceitos e a exclusão.

Ao utilizar várias táticas²⁶ o estudante se vê em um constante movimento de ir e vir enquanto protagonista de sua própria história. Certamente, esse protagonismo, conforme Santos (2014, p. 17), provoca o “evento bifurcação”, ou seja, “o que faz efeito” exercendo um papel fundamental como referência positiva para aqueles que pretendem ingressar no ensino superior, possibilitando mudanças nas suas trajetórias. Em outras palavras, a entrada desses estudantes na universidade tende a provocar esse efeito bifurcado na vida de outros posto que eles servirão de “espelhos” para aqueles de sua comunidade e de sua família. Conforme assinala Gomes (2003), entre os processos culturais estabelecidos pelos homens e

²⁵Uso a expressão “desatando nós” como uma metáfora para exemplificar os obstáculos enfrentados pelos estudantes cotistas ao longo de sua vida acadêmica.

²⁶ Conforme Certeau (2004, p.102) “tática é a arte do fraco [...] é movimento dentro do campo de visão do inimigo”, e no espaço por ele controlado, assim o sujeito fraco joga com as forças do outro, mas não o manipula”.

pelas mulheres em sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. Assim, esses referenciais são significativos, porque o processo de afirmação identitária se fortalece mediante os conflitos, medos, dúvidas, mudanças e indagações, já que muitos deles entram na universidade e ainda não se reconhecem enquanto negros.

Vale ressaltar que devido ao acúmulo de desvantagens educacionais muitos estudantes negros deixam de cursar o ensino superior, por falta de condições econômicas e até por se sentirem “incapazes” para os estudos. O fracasso das escolas públicas e as condições socioeconômicas são alguns dos fatores que podam as pretensões de muitos que almejam acessar o ensino superior. Nesse sentido, encontramos, nos escritos de Bourdieu (2011), elementos para compreender o processo de seleção que esses sujeitos enfrentam para acessar a universidade. Trata-se de uma seleção com base social, que opera de modo a tornar-se amplamente aceita por suas vítimas e famílias, uma vez que ela parece apoiar-se, exclusivamente, nos dons e méritos dos eleitos, visto que aqueles rejeitados pela escola ficavam convencidos, especialmente pela escola, de que eram eles que não a queriam.

Entretanto, as estratégias criadas pelo sistema de ensino superior para o ingresso da população negra exige a criação de táticas para enfrentar e subverter os processos seletivos e acessar a universidade. Assim, tornam-se sujeitos da própria história, bem como referências para os demais que vivem em seu entorno. Desse modo, a entrada na universidade é um momento de descobertas e rupturas que os estudantes enfrentam com dificuldades. Muitos precisam se afastar das suas famílias, passando a ter uma vida mais autônoma. Para alguns é o primeiro contato com a universidade, sendo necessário um processo de adaptação. Neste sentido, Alain Coulon (2008) diz que,

(...) nessa novidade dos primeiros contatos, é essencialmente a descoberta de que as regras da universidade são bastante diferentes das regras que eles conheciam até ali, seja no colégio ou no trabalho. Não apenas as regras formais de inscrição, como também as regras de vida, de circulação, de orientação, de linguagem, de condutas, etc. (COULON, 2008, p. 74).

Nesse contexto de significativas mudanças, é necessário, a esses estudantes, assumirem o processo de afiliação²⁷. Este processo exige, do estudante, o reconhecimento de si e do meio acadêmico. Ainda de acordo Coulon (2008, p. 32), “o sucesso na universidade passa pela aprendizagem do ofício de estudante e a entrada nesse espaço de nada serve se não for acompanhada por um processo de afiliação, ao mesmo tempo, institucional e intelectual”. A afiliação diz respeito à adaptação dos inúmeros códigos que a universidade estabelece para o estudante adentrar no espaço acadêmico. Afiliar-se, nesse sentido, assume um caráter eminentemente epistemológico quando o estudante manifesta seu saber por meio do domínio da linguagem, do discurso e da cultura.

Em primeira instância, esse processo de afiliação requer, do estudante, uma condição de “aprendente”. Para Coloun (*ibid.*), ter sucesso significa que fomos reconhecidos como socialmente competentes. Na maioria das falas dos estudantes a competência²⁸ aparece como elemento de destaque na carreira acadêmica, sobretudo, quando mencionam que no processo de avaliação alcançaram o “melhor desempenho” e se mantiveram regular, como exemplificado no relato de DIR3 quando afirma: “Nossas turmas são regulares, todo mundo se conhece. As notas dos cotistas são, muitas vezes, maiores do que as notas dos alunos que entraram sem o regime de cotas.” (DIR3, entrevista, 2016).

Essa regularidade, somada ao destaque no desempenho, leva à universidade admitir que, ainda que haja dúvidas e resistência, os estudantes cotistas podem ter e têm bons desempenhos.

3.1 Percepções acerca do campo de pesquisa

A escolha dos estudantes levou em conta dois critérios: ser cotista (autodeclarado negro(a)) e estar regularmente matriculado(a) em um dos curso de alto prestígio social da UNEB. A intenção era buscar três estudantes cotistas de

²⁷ Para Coulon (2008, p. 31), afiliação é o método através do qual alguém adquire um *status* social novo.

²⁸ Utilizo o termo competência para me referir ao “escore”, que trata-se de uma medida de avaliação do desempenho.

cada curso, totalizando 15, e o objetivo era saber como se deu o trajeto destes estudantes desde a escolarização básica até o ensino superior. O trabalho de campo teve início em setembro de 2015 e foi encerrado em março de 2016. O espaço empírico de pesquisa foi o *Campus I* da UNEB, localizado na cidade de Salvador–BA. No referido *Campus* há quatro departamentos, a saber: Departamento de Educação – DEDC I, Departamento de Ciências da Vida – DCV, Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET e Departamento de Ciências Humanas – DCH. Recebi autorização dos departamentos e da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade para a realização desta pesquisa.

Chegando aos Departamentos, fui direcionado aos Colegiados dos cursos nos quais aplicaria a pesquisa. Em alguns Departamentos a solicitação de permissão para realizar a pesquisa foi bem acolhida, no entanto, nos colegiados dos cursos de Administração, Engenharia Civil e Sistemas da Informação, houve resistências. Os coordenadores desses Departamentos além de não serem receptivos, colocavam a burocracia como elemento de impedimento. Houve colegiado em que não foi permitido, sequer, o contato com o coordenador; fui atendido pela secretária, inviabilizando a pesquisa e me levando a abandonar os cursos de Engenharia Civil e Sistema da Informação.

No caso do curso de Administração, para localizar os alunos cotistas contei com a ajuda de uma professora do curso, com quem tenho amizade pessoal, posto que não foi possível pelas vias institucionais, como assinalei anteriormente. Nos demais cursos, Medicina, Direito, Fisioterapia e Psicologia, tive boa recepção e mantive diálogo com todos os coordenadores. Muitos me ajudaram por entender a relevância da pesquisa, se colocando à disposição no que fosse preciso. Desse modo, o acesso aos estudantes ocorreu de diversas formas. Utilizei várias táticas para abordá-los. Inicialmente, usei o *facebook* para manter os primeiros contatos, não obtive tanto êxito. Fazia buscas nas páginas dos referidos cursos e pedia permissão para fazer parte da página, muitos me aceitaram, outros não.

Outro aspecto que dificultou o acesso ao campo foi a demora do Comitê de Ética em autorizar a realização da pesquisa. Em alguns Departamentos era exigida essa autorização. Assim, pensando em um local em que pudesse ter acesso aos estudantes sem impedimentos legais, percebi que a Biblioteca Central, localizada no *campus* da Universidade, era um espaço estratégico para contactar

esses estudantes. E assim foi feito. É importante ressaltar que na Biblioteca eu me colocava, naquele momento, na condição de estudante, que estava ali em atividade de estudo. Assim, a abordagem aos estudantes era feita de modo mais espontâneo por se tratar desse espaço. Fosse nos corredores, nas mesas de estudo ou no saguão da Biblioteca, de alguma forma, conseguia estabelecer o primeiro contato com esses estudantes.

Para isso, utilizei de diversas técnicas de abordagem. Começando com um “bom dia”, “boa tarde” ou “olá”, puxava assunto ao ponto de estabelecermos um diálogo. Estabelecido o diálogo, me apresentava e falava da pesquisa. Após apresentar a proposta da pesquisa, indagava: 1) Qual curso você faz aqui na UNEB? 2) Você ingressou no curso que está fazendo por meio do sistema de cotas? 3) Você tem interesse em participar da pesquisa?

Acontecia também, quando fazia a primeira indagação, de o estudante não ser da universidade ou de não ser de nenhum dos cursos selecionados ou de, no segundo questionamento, descobrir que não era cotista. Todos os estudantes que atenderam os critérios, no entanto, aceitaram participar da pesquisa.

Outra tática utilizada para conseguir encontrar os estudantes condizentes com o perfil dos sujeitos da pesquisa foi através de colegas e amigos que trabalham e/ou estudam em outros setores e cursos da UNEB. A colaboração desses sujeitos foi imprescindível nesse processo de busca e identificação dos estudantes cotistas. Esta foi uma das estratégias que mais deu certo, em muitos casos essa pessoa me passava o contato de imediato. A partir daí, fazia contato com o estudante, me identificava e falava da pesquisa. Os contatos eram feitos por meio do *WhatsApp*. Após esse contato inicial, marcávamos a realização da entrevista. Assim, foram escolhidos como sujeitos desta pesquisa 15 estudantes cotistas, sendo três para cada curso, assim distribuídos: Direito, Psicologia, Medicina, Fisioterapia e Administração. Os outros dois, no caso, Engenharia Civil e Sistema da Informação, abandonei pelos motivos citados anteriormente.

Geralmente, as entrevistas aconteciam na própria biblioteca e/ou em outro espaço dentro da universidade, em horário e dia agendado pelo estudante. Antes da entrevista apresentava o roteiro e, em alguns casos, dialogávamos sobre a temática. Alguns estudantes solicitavam maiores esclarecimentos acerca do assunto. A intenção era que eles se sentissem a vontade para falar. Foram sete

meses para a coleta desses dados. Saliento que, neste intervalo de tempo, houve paralisações feitas pelos servidores da universidade, logo depois veio o recesso natalino, seguido das férias docentes, retornando às aulas apenas uma semana antes das festas carnavalescas. Como meu campo de pesquisa era os cursos da Universidade, as paralisações interferiram, diretamente, no cronograma previsto para a pesquisa.

Existia, ainda, um público muito grande de estudantes que têm famílias no interior do estado, assim sendo, os mesmos só retornariam quando as aulas comesçassem e esse foi um dos motivos pelo qual não tive como realizar as entrevistas. Com os estudantes que residiam em Salvador ou na Região Metropolitana, mesmo durante o recesso, marcamos e realizamos as entrevistas. As entrevistas seguiram um roteiro previamente apresentando aos participantes, composto por nove perguntas abertas (Cf. anexo).

Percebi que ao falar de cotas, instantaneamente, as questões de raça e cor vinham à tona nos discursos, evidenciando, em alguns deles, o processo de consciência racial, de autoafirmação de sua identidade enquanto mulheres e homens negros. Outros ainda estavam (des)construindo conceitos que lhe foram ensinados ao longo vida.

Muitos estudantes traziam sua história de vida como uma contínua jornada e, inevitavelmente, a emoção tomava conta. Houve casos em que foi preciso parar a entrevista para o estudante se refazer. Estavam imersos em uma jornada na qual, apesar das dificuldades, estavam lutando em busca de seus sonhos. Nos discursos estavam explícito que o entrar na universidade é a “chave de ouro”, ou seja, uma oportunidade, um caminho possível para galgar novos horizontes.

Para esses estudantes, o acesso ao ensino superior se deu por diversas táticas. Oriundos de escolas públicas, de famílias com origem pobre, as histórias de vidas desses estudantes se cruzam com a de milhares de brasileiros(as). Aliados por um sistema segregador e desigual, alguns deles utilizaram-se dos cursinhos pré-vestibulares, gratuitos ou baratos, para conseguir acessar o curso superior desejado, outros recorreram a outras táticas, como estudar em casa, trabalhar e estudar, entre outras estratégias.

Muitos estudantes pesquisados vieram do interior e outros residem em Salvador, onde está localizado o *campus* I da UNEB, porém, em ambos os casos, os

obstáculos persistem. Para os estudantes que deixaram suas famílias para vir estudar na capital as dificuldades são maiores no que diz respeito à ausência da família, a solidão (morar sozinho(a), dividir apartamento com outrem ou morar com parentes), o lidar com os afazeres domésticos, a falta de familiaridade com a universidade, etc. No que tange à permanência destes estudantes dentro do espaço acadêmico, tem sido trabalhoso lidar com questões como alimentação, moradia, transporte, xerox, compra de livros e outros instrumentos necessários para as aulas práticas e teóricas, apoio psicológico e etc.

3. 2 O perfil dos estudantes

A idade é uma variável que subsidia a análise do trajeto dos estudantes. A faixa de maior concentração de estudantes entrevistados é a de vinte a vinte e cinco anos, na qual se localizam onze dos quinze entrevistados; o que era previsível. Contudo, encontramos uma entrevistada com idade mais elevada.

Quadro 1 - Faixa etária dos estudantes entrevistados

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE (ESTUDANTES)
20 a 25	11
26 a 30	00
31 a 35	02
36 a 40	01
41 a 45	00
46 a 50	00
51 a 55	01

Fonte: Organizada pelo pesquisador

Com relação ao quesito raça/cor, a maioria dos estudantes entrevistados se autodeclararam negros (as).

Após responder às questões da entrevista pedia aos estudantes que falassem um pouco mais de seus trajetos desde a escolarização básica até chegar ao ensino superior e ao curso que estão fazendo. Este era o momento em que o estudante mergulhava, inteiramente, em sua história para contar, com mais detalhes, quais caminhos percorrera até chegar à universidade.

Nos dados coletados, os estudantes que optaram pelo sistema de cotas são estudantes com renda familiar baixa, negros e oriundos de escolas públicas. Com relação à escolaridade básica, cinco, dos quinze entrevistados, cursaram o Ensino Fundamental I em escolas privadas e do Fundamental II ao Ensino Médio em escolas públicas federais e/ou estaduais. Estes assinalam que não puderam continuar em escola particular porque os pais não tinham condições de mantê-los, mas que o desejo era fazer toda a educação básica na rede particular. A maioria (dez estudantes) cursou desde o Ensino Fundamental I ao terceiro ano do Ensino Médio em escolas públicas. O argumento dos que fizeram a primeira etapa da sua escolaridade em escolas particulares é o de que o valor da mensalidade escolar, nesse nível de ensino, é mais reduzido que nos níveis posteriores, principalmente em pequenas escolas de bairro ou nas cidades do interior, lugares onde residem e/ou residiam quando criança. A esse respeito, é possível supor que algumas razões conduzam a essa realidade. A opção pelo ensino privado, nesse nível escolar, pode também significar uma medida de proteção às crianças.

Estudos como o de Cavaleiro (2000) têm demonstrado que crianças de determinados grupos sociais, como os negros, por exemplo, vivem experiências de discriminação desde muito cedo. Talvez, para esses pais, a escola privada seja um espaço no qual eles podem ter um controle maior sobre isso; uma maior proximidade com a gestão da escola, que lhes permitiria contornar dificuldades dessa ordem. Há outra situação que pode, também, ter levado algumas famílias a optar por pagar pela educação dos filhos nesse nível de ensino. Sabemos que algumas “escolas de bairro” oferecem educação em dois turnos, o que resolve o problema de mães que precisam trabalhar e que não têm quem cuide dos seus filhos em sua ausência. Essa é, do mesmo modo, uma medida de proteção, por resguardá-los dos riscos de ficarem sozinhos grande parte do dia.

Contudo, à medida que eleva o nível de escolaridade aumenta o valor da mensalidade, o que impede às famílias de renda reduzida o acesso ao ensino privado. Isso tem sido recorrente nas falas dos estudantes que passaram por essa situação. Falam de forma saudosa da escola privada, porque ao chegar à escola pública viram o quanto é diferente. Neste sentindo, uma estudante do curso de Direito expõe sua angústia com relação à escola pública,

Então, pra mim, foi um sofrimento, assim, porque eu queria muito estudar em colégio particular... é sério! Eu sempre fui uma criança normal. Quando eu via as crianças indo para o colégio particular, eu sentia aquilo dentro [...], meu Deus, eu tinha que tá ali também. Sério! Eu queria muito aquilo. Não por inveja, não por nada, mas por que sempre acreditei que a oportunidade igual tem que ser pra todos. Não deveria haver essa diferença, de colégio público e particular e quem tá no particular ser privilegiado. (DIR2, entrevista, 2016)

A fala da estudante remete à precariedade do ensino público por compreender que, naquele espaço, são menores as chances de uma escolarização bem sucedida. Ela chama atenção, justamente, para essa diferença existente entre escola pública e a particular e para a necessidade de compreender a qual ensino privado a maioria dos estudantes cotistas tiveram acesso, já que afirmar que estudaram em escolas particulares poderia levar a pensar que se tratam das mesmas escolas às quais o grupo social privilegiado tem acesso. Mas, em se tratando de estudantes negros, cabe considerar o pensamento de Bourdieu (2011), que afirma:

os estabelecimentos improvisados, cuja multiplicação fez-se, de maneira precipitada nas periferias desafortunadas, para acolher populações de alunos cada vez mais numerosos e mais desprovidos do ponto de vista cultural. (BOURDIEU, 2011, p. 219)

Outro aspecto que devemos considerar é que os estudantes das camadas populares, majoritariamente negros, de modo geral, começam a trabalhar muito cedo. Enquanto que em uma família de classe média ou alta as crianças e os jovens estudam em colégio particular, podendo se dedicar somente a essa função, podendo, ainda, nas horas vagas, dedicarem-se a outras atividades que completam sua preparação como, entre outras atividades, os cursos de idioma ou os esportes.

Assim, sobre a relação trabalho e estudo, dos quinze estudantes participantes da pesquisa, nove não trabalham e ou não exercem qualquer atividade remunerada. Seis deles trabalham ou exercem alguma atividade remunerada, como estágio. Dos estudantes entrevistados que não trabalham, apenas dois recebem algum tipo de bolsa auxílio que a universidade oferece, os demais não usufruem de nenhuma política de permanência que a universidade dispõe. São mantidos pelos pais ou cônjuges.

A tabela abaixo mostra o grau de escolaridade do pai e da mãe, respectivamente.

Quadro 2 - Grau de instrução do pai e da mãe dos estudantes entrevistados

Grau de instrução	Pai	Mãe	Total
Fundamental completo	01	01	02
Fundamental incompleto	05	04	09
Ensino Médio completo	04	07	11
Ensino Médio incompleto	00	00	00
Superior completo	02	00	02
Superior incompleto	00	01	01
Sem escolarização	01	01	02
TOTAL GERAL	12	13	25

Fonte: Organizado pelo pesquisador

Conforme dados acima, na modalidade do Ensino Médio completo está concentrado o maior número de pais e mães. Temos, também, um pai e uma mãe sem escolarização; dois pais com o ensino superior completo e uma mãe com o ensino superior incompleto. Nesta pesquisa os estudantes negros são maioria entre os estudantes cujos pais possuem entre o primário incompleto e o colegial incompleto. Isto significa, por um lado, que os pretos estão em desvantagem; em contrapartida, eles estão, diferentemente dos seus pais, conseguindo chegar à universidade. Em relação ao turno de estudos na Educação Básica dos selecionados, os brancos estão em maiores proporções entre os que estudaram no diurno, seguido dos pardos; os pretos formam o maior contingente dos que tiveram seus estudos interrompidos neste turno. Essas informações confirmam o que os estudos têm demonstrado acerca da escolaridade da população negra entre outros (QUEIROZ, 1999).

3.3 Gênero e a escolha do curso

As mulheres foram maioria entre os sujeitos entrevistados, apesar de não ter sido resultado de uma escolha do pesquisador. Dos quinze estudantes entrevistados, onze são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, o que, mesmo sem se controlar a participação por gênero, na pesquisa, revela, de algum

modo, a realidade da participação desses segmentos no conjunto da população estudantil. Uma questão que emergiu das entrevistas foi a escolha do curso.

Os estudos realizados a partir das décadas de 70 e 80, sobre as questões de gênero, permitiram acrescentar novos temas aos então chamados estudos sobre a mulher, alargando as formas convencionais de fazer ciência ao abrir espaço às experiências pessoais e subjetivas das mulheres (MENEGHEL, FARINA, ROMÃO, 2005). Desse modo, as relações de gênero como construção social, fomentadas a partir das relações de poder entre homem e mulher, evidenciam um novo modo de pensar as relações sociais.

Nesse sentido, no que tange à participação de mulheres e homens no ensino superior, historicamente, o homem sempre teve mais vantagens, tanto na participação em cursos mais valorizados socialmente, como nas profissões que confeririam valor social e possibilidades econômicas. A desigualdade de gênero, nesses quesitos, era bem acentuada, contudo, no início da década de 1970 o ensino superior no Brasil cresce e, com isso, a presença feminina se eleva, evidenciando uma expressiva participação das mulheres nos cursos de ensino superior, principalmente nas áreas de humanas e sociais, conforme aponta diversas análises, entre elas Queiroz (2008). No caso desta pesquisa, as entrevistadas são mulheres negras, cotistas, de camadas populares, oriundas de escolas públicas e que estão inseridas em cursos que, tradicionalmente, eram ocupados por homens.

O quadro a seguir mostra a escolha de cursos por gênero:

Quadro 3 - Gênero e escolha do curso

CURSO	MULHER	HOMEM	TOTAL
Administração	02	01	03
Direito	03	00	03
Fisioterapia	02	01	03
Medicina	02	01	03
Psicologia	02	01	03
TOTAL GERAL	11	04	15

Fonte: Organizada pelo pesquisador

Os estudos realizados por Queiroz (2008) e Santos (2013) revelam que, no Brasil, o número de mulheres no ensino superior é mais elevado do que o número de homens.

Uma estudante do curso de Medicina diz que estudar nesse curso sempre foi seu sonho. Ela possui graduação em História e mestrado em Estudos Interdisciplinares da Mulher, mas o sonho de fazer medicina nunca a abandonou:

Eu fiz o mestrado por que era uma oportunidade como estudante, sem apoio de familiar, por que eu saí de casa cedo; meu pai praticamente me botou pra fora de casa (risos). Eu tinha que me sustentar. Eu vi que não ia conseguir fazer medicina logo. Por que meu sonho sempre foi, na verdade, a medicina. Mas eu sabia que a escola pública não ia me dar a base de conhecimento para eu fazer medicina. Então, eu disse... por insistência de minha orientadora, eu fiz o mestrado, passei e resolvi cursar. Até por que é uma área que gosto muito, de história. Me apaixonei por história. A pesquisa, a pesquisa em humanas, ela é visceral em mim [...] foi um curso que me trouxe uma humanidade muito grande. Mais eu não me esqueci da medicina. Achei até que era um pouco de orgulho meu e pretensão, depois, praticamente já, depois de formada, fazer medicina. E aí, eu chorei muito. Passei por uma crise emocional muito grande, quase depressão mesmo. Em que eu nunca tinha esquecido a medicina (neste momento a entrevistada se emociona e chora). Eu disse: eu vou me testar. Desculpe a emoção! E aí, lembrei que tinha um curso de instrumentação cirúrgica. O que instrumentação cirúrgica? São profissionais técnicos que auxiliam os médicos na hora da cirurgia. Eu disse, então, eu vou fazer um curso que é de saúde e vou entrar nesse ambiente médico pra tirar essa dúvida, vamos ver se é pretensão mesmo minha, né, por toda... medicina é um curso socialmente reconhecido e eu mesmo me questionando: poderia fazer enfermagem, poderia fazer fisioterapia, poderia fazer qualquer outra coisa pra entrar na área de saúde. Mais medicina, nunca saiu de minha cabeça. Então, eu fui fazer o curso de instrumentação cirúrgica, entrei e trabalhei como supervisora em instrumentação cirúrgica no hospital Ernesto Simões Filho, me apaixonei mais ainda pela medicina e pela cirurgia. Eu disse: é praga na minha vida. (MED1, entrevista, 2016)

A fala da estudante evidencia o quanto foi tortuoso seu trajeto até chegar a um curso de elevado prestígio social. Se, para as mulheres em geral, o acesso a determinados espaços sociais é difícil, isso se torna mais perverso em se tratando das mulheres negras, com toda a carga de exclusões que implica ser mulher, ser negra e ser oriunda das camadas populares.

“Eu fiz o mestrado, passei e resolvi cursar [...] Então, eu fui fazer o curso de instrumentação cirúrgica” destaco esses dois trechos para pensar esse trajeto de recuos e avanços que compreendo como uma forma de resistência para seguir em busca do grande objetivo: cursar medicina. Assim, a estudante se permitiu outras

experiências que poderiam ser interpretadas como desistências, mas prefiro entendê-las como movimentos para cultivar/proteger e realizar seus objetivos.

Uma estudante do curso de Psicologia diz, sobre a escolha do curso:

Eu sempre tive desejo, vontade de fazer o curso de psicologia, mas eu nunca tinha tido a oportunidade antes. Então, eu cuidei de família, de filhos e resolvi tentar o vestibular [...] tô fazendo o curso que almejo, por que também sempre eu tive vontade de ajudar as pessoas carentes. Eu tenho o objetivo de atender dois dias na semana as pessoas carentes, sem cobrar absolutamente nada. Sempre almejei e acho bonito você ter o olhar diferenciado para o outro e foi isso que fez com que eu voltasse a estudar. (PSI3, entrevista, 2016)

“Eu nunca tinha oportunidade”, destaco essa expressão para assinalar sua entrada “tardia” na universidade. Ingressante na primeira turma do curso psicologia na UNEB, em 2011, hoje, aos 55 anos, está concluindo o curso. Primeiro ela precisou cuidar da família e dos filhos, para depois pensar em uma faculdade. Essa estudante teve um trajeto escolar absolutamente acidentado, o primeiro ano do Ensino Médio fez em 1982, o segundo em 1990 e o terceiro em 2009. Conforme Queiroz (2008, p. 133), “o acesso da mulher ao ensino superior é, no Brasil, um fenômeno tardio. Somente a partir do final do século XIX, as mulheres brasileiras adquirem o direito de ingressar no ensino superior”.

Outra estudante de Medicina também declarou que a escolha do curso se deu por que:

eu não quero uma profissão que eu seja assediada moralmente, não posso, não tenho autonomia nenhuma. Não posso tomar decisão nenhuma. Nada que eu aprendi na faculdade. Eu tive que me sujeitar a outras pessoas, o que aquele sistema queria. Não era isso que eu queria pra mim. Queria uma profissão que me sentia realizada, que eu tivesse autonomia, que eu fosse feliz no que eu fizesse, mas que fosse da área de saúde. Daí eu pensei em fazer Medicina. (MED2, entrevista, 2016)

Como vimos, a área de Saúde era o seu foco principal, além de uma carreira que lhe permitisse conquistar autonomia e sentir-se realizada. Portanto, essa estudante conseguiu aliar realização pessoal à autonomia profissional como recusa à subordinação imposta, frequentemente, às mulheres no ambiente de

trabalho, inclusive na área de Saúde, onde predominam cursos ditos “femininos”. Com relação ao caráter “feminino” das carreiras dessa área, Queiroz (2001), assinala:

as mulheres têm também participação elevada na área de saúde, onde se encontram profissões tradicionalmente femininas, voltadas para o cuidado com os demais, atividades com forte conteúdo daquilo que tem sido historicamente tarefa da mulher no mundo privado (QUEIROZ, 2001, p. 264).

3.4 O que os estudantes dizem sobre o sistema de cotas

A respeito das Políticas de Ações Afirmativas, especialmente sobre a importância do sistema de cotas, os estudantes declararam:

Eu não consigo definir as cotas, mais do que necessárias... É um direito nosso. E que a gente tem que cobrar. A gente não pode deixar que suma, que se acabe como muitas pessoas querem. Por que é um direito nosso. Então, eu acho que a maioria das pessoas que são cotistas, geralmente são de classe média baixa. (FISIO2, entrevista, 2016)

Necessário, tendo em vista tudo a nossa rotina que foi construída historicamente. O dia a dia de uma pessoa negra. Tendo em vista as dificuldades que são colocadas no caminho de uma pessoa negra, por que ter acesso não é fácil sendo negro. Só sendo negro pra pessoa saber como é. Eu não vou dizer que vivencio, que eu já vivenciei situações muito trágicas, não. Mas quando criança as mínimas coisas machucam, seja falar do cabelo, seja, é... através disso eu me senti inferior por isso. Seja, é... em relação aos estudos que eu não tive um estudo muito bom... Mais sendo negra, é... não ter tido essa oportunidade de estudo e, é... sabendo da dificuldade que é um negro ocupar cargos altos, de preconceitos mesmo que existe, é uma via necessária pra que pessoas negras possam ter acessos, possam estudar numa universidade, possa conseguir conquistar uma profissão, ter uma vida digna. (DIR1, entrevista, 2016)

Eu acho necessário e que é um direito meu. É... coloquei lá como cotista, porque eu realmente era de escola pública, mas depois, através de conversas, lendo um pouco, percebi que era um direito meu. E... uma oportunidade, mesmo, de entrar na universidade. Algo

que atenda mais em relação ao público de instituição pública. Eu tirei uma nota que seria suficiente para passar sem o sistema de cota, mas é um direito meu. Então, optei por utilizar as cotas. Então, a política de cotas é uma forma de igualar. E que a maioria dos estudantes cotistas vêem também como oportunidade de acesso social. É você ter oportunidade de se mover na pirâmide social da sociedade. (PSI1, entrevista, 2016)

Nesses fragmentos, encontrei argumentos semelhantes para justificar a necessidade do sistema de cotas, qual seja: é um direito que deve ser mantido, sobretudo porque os negros ainda encontram obstáculos para acessar a universidade, tendo em vista o processo histórico que demarca as posições sociais, hierarquiza e exclui a maioria dos negros dos espaços de prestígio social. Nesse sentido, a percepção dos entrevistados vai ao encontro da análise de Barbosa sobre o tema:

As ações afirmativas constituem, pois, um remédio de razoável eficácia para esses males. É indispensável, porém, uma ampla conscientização da própria sociedade e das lideranças políticas de maior expressão acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias, notadamente as minorias raciais. E mais: é preciso uma ampla conscientização sobre o fato de que a marginalização sócio-econômica a que são relegadas as minorias, especialmente as raciais, resulta de um único fenômeno: a discriminação. (BARBOSA, 2001.p. 6)

Como já assinalamos, em diversas partes desse trabalho, as políticas de ações afirmativas, dentre elas o sistema de cotas, obedecem ao princípio constitucional da igualdade e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade e de origem nacional. Barbosa (2001) chama atenção para a competição, presente no mundo social, como um elemento que atinge principalmente as camadas desprovidas das condições socioeconômicas. No sistema educacional essa realidade se acentua principalmente no ensino superior, já que a disputa pela educação superior é mais acirrada. Daí a importância de tais medidas de reparação.

Outro aspecto referente à importância do sistema de cotas fica evidente quando o entrevistado afirma que o ingresso no ensino superior oferece a “oportunidade de se mover na pirâmide social da sociedade” (PSI1), referindo-se à

possibilidade de concluir os estudos e conquistar uma profissão. Nesse sentido, estudos realizados por Figueiredo (2012) apontam que a ascensão do negro, no Brasil, tem sido atravessada por estratégias de mobilidade social. Os estudos sobre ascensão social, *status* e prestígio apontam para a importância da educação no processo de mobilidade dos grupos e/ou indivíduos, principalmente para a população negra.

Portanto, na visão dos entrevistados, o sistema de cotas cumpre uma função importante, visto que tem por objetivo possibilitar o acesso dos grupos discriminados, majoritariamente negros, às instituições de educação superior. O objetivo desse tipo de política é democratizar a educação, criando oportunidades para esses grupos que tiveram seus direitos negados. Nas falas a seguir os estudantes ressaltam a importância das cotas:

Bom, eu conheço as políticas de ações afirmativas sim, eu acho necessária porque é uma forma de igualar a questão do ensino. Os estudantes eles saem da escola pública com defasagem de aprendizado e da escola privada eles não saem com tanto. (PSI1, entrevista, 2016)

Eu conheço as políticas de ações afirmativas, afinal eu faço parte, sou cotista. E eu considero necessária sim, até para reverter um dano do passado que nós fomos excluídos, escravizados e hoje eu acho que é mais que um direito. É quase um dever da sociedade trazer esse... nem posso falar um benefício, né, porque é um direito da gente. (FISIO2, entrevista, 2016)

Olha, Vander, eu não conhecia até o processo pra eu entrar aqui na faculdade. A partir do momento que eu conheci, eu achei super importante. Por que eu vi como é o preconceito da sociedade e se não fosse essas cotas, a minha raça, a minha cor, não teria tanta oportunidade. Então, por isso que eu acho importante o sistema de cotas. (ADM3, entrevista, 2016)

Não sei se conheço todas as políticas de ações afirmativas, mas algumas eu delas eu conheço e sei que essas políticas elas são, é... fomentadas pelo Estado, muitas vezes pela União, às vezes até pelo próprio... pelos Estados que são entes federados e... sei também que elas são resultados de muita luta, sobretudo dos movimentos sociais diversos que lutaram, não foi simplesmente uma decisão política, puramente de governo pra que elas tivessem acontecido, foi necessário todo um contexto social de movimentos que

impulsionaram o surgimento e a institucionalização dessas políticas afirmativas e dentre elas está, exatamente, a política de cotas, que considero como uma medida importante. (DIR3, entrevista, 2016)

Nas falas apresentadas, os estudantes expõem sua percepção sobre o sistema de cotas, evidenciando a importância desse instrumento para a superação da desvantagem oriunda de uma escolarização básica mais precária, além de controlar a competição que exclui uma parcela expressiva dos estudantes que vêm desse espaço do sistema de ensino. A estudante de Fisioterapia (FISIO2) ressalta o caráter de reparação histórica das cotas, reparação do direito da população negra, atingida no primeiro momento pela escravidão e, posteriormente, pelo racismo e discriminação no pós-abolição. Do mesmo modo, a estudante de Administração (ADM3) destaca a importância das cotas como elemento de correção de desigualdades na medida em que propicia a oportunidade para indivíduos e grupos que estiveram excluídos do acesso ao ensino superior. Sobre a medida, diz, enfaticamente, a estudante de Direito:

[...] sei, também, que são resultados de muita luta, sobretudo dos movimentos sociais diversos que lutaram, não foi simplesmente uma decisão política, puramente de governo pra que elas tivessem acontecido". (DIR3, entrevista, 2016)

Ao contrário do que ocorre nas entrevistas anteriores, a estudante do 8º semestre do curso de Medicina (MED3), embora declare concordar com o sistema de cotas, discorda da política quando essa se dirige a negros e indígenas:

É... Ok. Então, eu acredito que sim. Que o sistema de cotas ele seja extremamente importante, entretanto, eu acredito que o sistema de cotas, ele venha pra tapar alguns buracos de base que nós temos no sistema educacional [...] eu sou a favor do sistema de cotas, entretanto, eu acho que alguns aspectos deveriam ser melhor geridos. A exemplo da cota racial. É, por que hoje em dia a gente sabe, sim, obviamente, nós temos uma dívida histórica com o negro, nós temos uma dívida histórica com diversas minorias, só que atualmente, no contexto que nós temos, nós vemos que existem pessoas que são negras, que são indígenas que são muito bem sucedidas. Que tem acesso à educação de qualidade, que tem acesso, enfim, né?! Todas essas nuances que o pessoal da classe média tem. E a gente vê, muitas vezes, pessoas brancos e negros, de escolas particulares, competindo em situação de igualdade,

entretanto, a pessoa só por ela ser negra, tem acesso as cotas. Então, nesse sentido, eu acho que deveria haver alguma reforma, entendeu?! (MED3, entrevista, 2016)

Da sua perspectiva, em que pese à “dívida histórica” para com esses segmentos, ressaltada por ela própria, e na contramão dos estudos sobre o tema, considera que “atualmente existem pessoas que são negras, que são indígenas que são muito bem sucedidas” (MED3, entrevista, 2016).

De acordo com as pesquisas realizadas por Celia Maria Haas e Milton Linhares (2012):

Nas estatísticas relativas à educação, fator mais importante de mobilidade social, a diferença entre brancos e negros existe com significativa quantidade de estudos que comprovam a demanda por políticas corretivas raciais na educação brasileira. (HAAS e LINHARES, 2012, p. 847)

Ainda que a escolaridade média de negros e brancos tenha aumentado, de forma contínua, durante todo o século XX, quando se confrontam as condições e trajetórias dos dois grupos, notamos que as desigualdades ainda são maiores no grupo negro.

Citando análise de Henriques (2001), este assinala que:

a escolaridade de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo. Um jovem branco, por sua vez, com a mesma idade, tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial, portanto, é de 2,3 anos de escolaridade. (HENRIQUES, 2001, p. 26)

Embora o estudo seja do início da década passada, sabemos que essa realidade não mudou substancialmente. A população negra sempre esteve alijada dos direitos básicos necessários, como saúde, educação, esporte e lazer. A disparidade de ensino entre brancos e negros é acentuada, de modo que as oportunidades não são as mesmas entre os dois grupos. As diferenças no acesso e permanência na escola têm colaborado para que negros e negras permaneçam em desvantagem em diferentes aspectos de suas vidas, quer seja no mercado de trabalho ou nos demais direitos básicos, como saúde, habitação, saneamento, segurança, alimentação, lazer, etc. Desta maneira, não é mais possível negar que o sistema educacional brasileiro é excludente.

A fala de uma estudante do curso de Direito, fazendo uma comparação entre brancos e negros, destaca que:

A gente não vê, é... muitos estudantes negros em escolas particulares. A gente não vê, é... pessoas negras em altos cargos. Então é realmente necessário pra que, é... seja implantada, seja possibilitada a igualdade entre brancos e negros. (DIR1, entrevista, 2016)

Sobre a distância na situação dos dois grupos, o trabalho de Ângela Figueiredo é esclarecedor. Diz a autora:

A esse respeito, em comparação com o grupo branco, os empregados negros são menos escolarizados, a maioria 48,2% tem entre quatro a oito anos de estudo, contra 31% dos brancos na mesma posição. Em contrapartida, os empresários brancos com mais de 12 anos de estudo chegam a 35,8%, enquanto apenas 15,8% de negros possuem esse nível de escolarização. Os negros são originários de famílias mais humildes; 36,1% são filhos de trabalhadores agrícolas e 34,6% de trabalhadores manuais, contra 25,3% e 24,7% na mesma ordem. Entretanto, 50,1% dos brancos são filhos de trabalhadores não manuais em oposição a 29,3% de negros na mesma categoria [...] estas características perpassam as diferenças de cor. (FIGUEIREDO, 2012, p. 99-100)

As cotas raciais, enquanto direito, aparecem na fala de seis dos quinze participantes da pesquisa. A questão perceptível, nos relatos, é que esses direitos lhes foram negados durante séculos. Um dado importante que os estudantes destacaram foi o perverso processo histórico vivenciado pela população negra na sociedade brasileira.

3.5 Visão dos professores(as) sobre os estudantes cotistas

O sistema educacional brasileiro tem sido atravessado por uma dimensão conservadora da sociedade que, ao relegar e menosprezar os grupos sociais discriminados e suas especificidades, evidencia as desigualdades de acesso conferido pelo racismo institucional, que inviabiliza a mobilidade social da população negra e indígena. Nessa perspectiva, formulei a seguinte questão com o intuito de perceber o tratamento dos professores(as) dispensado aos estudantes cotistas:

1) Em sala de aula, os professores(as) tratam os estudantes cotistas da mesma forma que os não cotistas?

Conforme a fala da estudante do 4º semestre do curso de Fisioterapia, os(as) professores(as) não demonstram interesse em discutir e/ou falar sobre o sistema de cotas em sala de aula. Porém, a prática docente explicita indiferença, pois não leva em consideração a diversidade presente em sala de aula.

Durante toda essa situação, ingresso meu na UNEB, foram bem diversas situações em relação a professores. Alguns eram imparciais, não queriam demonstrar que não era a favor das cotas, mas pra não gerar um conflito em meio à sala, ficavam mais superficiais, mas dava pra ver que não eram muito a favor das cotas, é... através da metodologia que ele aplicava. Que... por ter muita dificuldade, os estudantes de escola pública, é... alguns tinham menos facilidade em relação aos assuntos, e eles achavam que era necessário entender tudo isso como se fosse super simples. E eu acho que a forma superficial dele agir, era que explicitava isso. E em relação aos estudantes, na minha sala eu acho bem tranquilo, e não tenho problema com isso. (FISIO1, entrevista, 2016)

De acordo Munanga (1996), o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado.

Compreendemos que essa indiferença pode ter vários significados, destaque, aqui, dois: a discordância do sistema de cotas ou resistência à presença do estudante cotista em um curso de alto prestígio. Em qualquer uma das hipóteses, trata-se de um comportamento que tende a causar desestímulo ao estudante e comprometer o seu desempenho. .

Indagados acerca da diferenciação no tratamento dispensado pelos(as) professores(as) aos estudantes cotistas e não cotistas, em sala de aula, dez entrevistados disseram que não há diferenciação no tratamento: os(as) professores(as) tratam de forma igual. Porém, cinco estudantes consideram que existe diferenciação no tratamento. Um desses, aluno do 4º semestre do curso de Administração, observa o seguinte:

Notei, em alguns casos, que determinados professores, ao dar aula, olhavam mais para um lado onde estavam os abastados ou de pele clara. Mas não especificamente havia ou há uma divisão ou autoafirmação dos cotistas. (ADM2, entrevista, 2016)

Nesse caso, percebe-se que a diferença se dá por dois aspectos: primeiro pela condição socioeconômica e segundo pela cor da pele. Portanto, como assinala Nascimento (2005), há uma:

lógica social, ou seja, um conjunto de valores, preconceitos e práticas socioculturais que parecem atuar na produção e manutenção das assimetrias e hierarquias que podem ser observadas nas relações sociais no Brasil, aliada à dinâmica de acumulação e expansão do capitalismo, que Francisco de Oliveira interpretou como um modo de acumulação de base pobre, é um elemento que impõe aos estudantes oriundos dos setores populares barreiras sociais e, como observou Florestan Fernandes, impõe também “barreiras raciais que são obstáculos à sua participação na economia, na sociedade civil, na cultura, no Estado” e, mais especificamente, no âmbito do ensino superior. (NASCIMENTO, 2005, p. 149)

O relato desse estudante é revelador e fornece pistas para apontarmos essas “barreiras raciais”, também, como obstáculos durante o trajeto do estudante negro no ensino superior, pois, ao afirmar que não há uma “*autoafirmação dos cotistas*”, pode significar que o estudante cotista encontra resistência à sua presença, por isso escolhe silenciar-se sobre a sua condição de cotista.

A ausência do recorte racial em pesquisas que têm as desigualdades sociais e populações como foco indica que o “mito da democracia racial” foi, igualmente, aceito e assimilado pelo meio acadêmico. Outro fator a ser considerado é a leitura clássica de que a explicação para as desigualdades são as relações de classe e o branqueamento²⁹ existentes na sociedade brasileira. São elementos que corroboram para a reprodução de uma elite. Nesse aspecto, dá para observar que “as desigualdades de classe se legitimam através de uma ordem estamental que está intrinsecamente ligada ao racismo” (GUIMARÃES, 1999).

²⁹ Termo utilizado por Skidmore (2012) em que o ideal do branqueamento baseia-se na presunção da superioridade branca.

3.6 Visão dos estudantes não cotistas sobre os estudantes cotistas

Para saber como ocorre o tratamento dos estudantes não cotistas para com os estudantes cotistas formulei a seguinte questão:

1) Como é o tratamento dos estudantes não cotistas para com os cotistas?

Um dos estudantes entrevistados disse que o segmento dos estudantes não fala sobre cotas raciais dentro de sala de aula. Não há uma discussão, na universidade, sobre isso. Por último, declara uma estudante que não vê diferença de posturas, porque não vê os estudantes se posicionando sobre o assunto.

No que se refere ao tratamento dos estudantes que não são cotistas para com os estudantes cotistas, conforme o relato de onze entrevistados, não há diferenciação no tratamento. Em sala de aula são tratados de forma igual, não existe nenhuma diferença entre os colegas de sala. Por outro lado, quatro estudantes argumentam que existem diferenças. Três estudantes percebem que há diferenciação na sala e ressaltam que essa diferença ocorre pela classe social. Uma estudante, do 9º semestre do curso de Psicologia, diz que a discriminação é bem visível.

O relato da estudante de PSI2 explicita a contrariedade de alguns estudantes em relação àqueles que optaram pelas cotas, dizendo que eles (os não cotistas) estudam mais e que, por isso, a oportunidade que os estudantes cotistas têm, eles não têm. Certamente, as oportunidades de estudos na educação básica, a classe social e as histórias de vida não são as mesmas, logo, as chances para ingressar no ensino superior também não são iguais.

Não, não. É... a gente costuma levantar essas questões em sala e, é... às vezes são sempre discordantes. Muitos alunos não concordam, dizem que é injusto, porque a gente tem oportunidades que eles não tem, que eles estudam mais que a gente para ingressar, que eu acho que não seja assim. Pelo menos na minha sala o reflexo que vejo, é... os cotistas são os que mais se esforçam em relação a tudo. Não desmerecendo os outros, mas acho que a visão não é a mesma. Se diferem. (PSI2, entrevista, 2016)

Os estudantes consideram que o assunto do sistema de cotas não é muito discutido entre gestores e funcionários. Não há posicionamentos por parte dessas duas categorias. Quanto aos professores(as) e estudantes, foi percebido que são as categorias que tem mais proximidade com o tema, embora, em determinadas ocasiões, a temática não seja discutida para não gerar conflito, conforme afirma alguns estudantes, por isso evitam essas discussões em sala de aula.

Na pergunta 2, sobre o tratamento dos estudantes não cotistas para com os cotistas, os entrevistados revelam que:

Eu não consegui ver ainda essa segregação não. Aqui na UNEB, onde a gente, na minha sala, por exemplo. Se existe isso, é em grupinhos. Mas, no geral, eu nunca vi ninguém é... ninguém julgar o outro por ser cotista. (DIR1, entrevista, 2016)

Não vejo muito essa diferenciação. Eu percebi um pouco no começo das aulas, quando eu entrei na universidade que tinha uns grupinhos, né. Os cotistas acho até por essa questão de afinidade, é, um história muito parecida, é, acostumar a ficar mais juntos. A medida que os semestres vão passando isso vai se diversificando. (PSI2, entrevista, 2016)

Não. Aqui na UNEB, eu nunca percebi isso não. Como eu te falei, o que eu percebi é independente de ser cotista ou não. É igual aqui. Nem todo mundo se declara negro. Nem todo mundo tem a cor da pele mais escura. Às vezes é negro e não tem a cor da pele mais escura. Tem a questão da miscigenação. (MED2, entrevista, 2016)

Esses estudantes afirmam não perceber tratamento diferente para com os cotistas. Já outros vêem diferenciação nesse tratamento e assim relatam:

Eles tentam, até se esforçam a tratar a gente da mesma forma, mas não tratam. Existe aquela diferenciação sim, por que as pessoas que estudam em colégio particular elas tem o conhecimento mais aprofundado, já tem o hábito de leitura, já tem uma condição melhor, na fala, na estrutura de texto, na estrutura de artigo, e a gente não. Tem assuntos que a gente tem na faculdade que não tem nem ideia. Então os colegas, até que se esforçam, mas muitos fazem essa discriminação e ela é bem visível, é bem notória. (PSI3, entrevista, 2016)

Acredito que sim. Eu, como estudante de administração, acho isso, noto isso bem visível, na minha turma. Há certo tratamento diferente. Há uma divisão. Não que seja assim, tão clara, mas pra quem vive diariamente isso, nota sim. (ADM1, entrevista, 2016)

É possível perceber a organização dos grupos, as famosas panelinhas em que as pessoas se agrupam de acordo com seus interesses e isso inclui classe social. Como na UNEB a gente tem uma diversidade maior quanto ao aspecto cultural e social dos estudantes, isso não reflete muito no curso de Psicologia, mas nos outros cursos de Saúde acho que pode ser bem possível, ainda mais que as pessoas que costumam adentrar tem alta renda e são cursos com maior privilégio social. (PSI1, entrevista, 2016)

Elegi dois blocos de relatos com percepções distintas, o primeiro afirma não haver tratamento diferenciado dos não cotistas para com os cotistas, enquanto o segundo apresenta um ponto de vista contrário, ou seja, para esse último existem diferenças no tratamento. Nesse caso, são apenas duas formas de interpretar a mesma realidade ou o preconceito racial evidenciado, muitas vezes, no modo de tratar está naturalizado, impedindo que os sujeitos percebam? Para buscar compreender essa questão, retorno ao argumento utilizado pelo estudante de administração (ADM2) quando ele evidencia que alguns professores “*olhavam mais para um lado onde estavam os abastados ou de pele clara*”. Não considero apressado dizer que tanto *o habitus* desses professores, como desses estudantes transcende ao indivíduo, ou seja, se trata de um conjunto de disposições duráveis operadoras de uma racionalidade prática, ora consciente, ora inconsciente inerente a um sistema histórico de relações sociais (BOURDIEU, 1998). Compreendo que essa perspectiva se encontra sintetizada no relato de (PSI3) ao revelar que há uma diferenciação de tratamento ou “eles tentam, até se esforçam a tratar a gente da mesma forma, mas não tratam”.

Destaco alguns fragmentos para discutir as negativas no que tange a diferença no tratamento, quando dizem: “Eu não consegui ver ainda essa segregação”. “Não. Aqui na UNEB, eu nunca percebi isso não”. “Não vejo muito essa diferenciação”. Compreendo que esses estudantes não descartam a possibilidade de existir diferenciação, pois em seus relatos aparecem termos que revelam incertezas, talvez decorrentes, como descrito por Setton (2002, p. 63), de “um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam”. Em outras palavras, esses argumentos fazem parte de um conjunto de fatores (sociais, econômicos, culturais, científicos e etc.) que fornecem elementos para a construção de uma perspectiva de pensamento.

3.7 Razões da escolha para participar do sistema de cotas

Para um dos entrevistados, do curso de Administração, a decisão de participar do sistema de cotas decorre do reconhecimento da própria identidade racial, como podemos perceber em sua fala: “Por uma questão de autoafirmação. Eu me considero negro” (ADM2, entrevista, 2016).

Esse reconhecimento visa à resistência dos sujeitos para que sejam reconhecidos. Em vista disso, o processo de reconhecimento é marcado por uma sociedade que, para discriminar negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana, como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. A demanda por reparações intenta que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os afro-descendentes dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para alguns grupos.

Do mesmo modo, pensa um dos entrevistados do curso de Psicologia:

Porque sinto como um direito que tenho. É porque eu me encaixo em todos os pré-requisitos para fazer parte das cotas. Então, vi as ações afirmativas como um direito que eu tinha e uma forma de ingressar na universidade. Então, assim que eu decidi. (PSI2, entrevista, 2016)

Para outro entrevistado, do curso de Direito, a política de cotas foi um encorajamento:

Eu confesso que, pra mim, o regime de cotas foi uma segurança, foi uma certeza. Foi o plus que me deu o impulso pra eu poder acreditar que poderia entrar aqui, considerando as minhas dificuldades de escola pública. Eu não sei matemática, eu não sei física, eu não sei química. [...] talvez seja também em virtude do estudo fraco que eu tive, de escola pública. (DIR3, entrevista, 2016)

Alguns estudantes justificaram o fato de terem optado pelas cotas explicando que tiveram muitas desvantagens no ensino da educação básica e o conhecimento construído não foi suficiente para competir com os demais estudantes, oriundos da rede particular de ensino. Um entrevistado do curso de Direito declara:

Eu decidi colocar cotas porque, de certa forma, eu me senti, tô sendo aqui super sincera, eu me senti inferior àquelas pessoas que estudavam a vida inteira em colégio particular, que puderam ter uma boa educação, entendeu?! E com certeza, a gente sabe que existe a diferença. É um peso totalmente diferente, uma pessoa que estudou em colégio particular e uma pessoa que estudou a vida inteira no colégio público, que foi o meu caso. Então, realmente, eu me sentia inferior. Eu falei: meu Deus, minha única chance é pelas cotas (risos). (DIR2, entrevista, 2016)

Esses depoimentos revelam pontos fundamentais para discutir a importância e a urgência do sistema de cotas para o acesso de estudantes negros, oriundos da escola pública, à universidade. Desse modo, dentre os pontos fundamentais, destaco a desigualdade de ensino entre escola pública e particular; às ações afirmativas como um direito e, também, a descrença do estudante sobre sua capacidade frente ao processo seletivo de uma universidade pública.

No que tange à desigualdade entre os sistemas de ensino, os depoimentos revelaram que essas diferenças são provenientes do acúmulo de escolarização entre ricos e pobres, o que, consequentemente, vai resultar no acesso ao ensino superior. Nesse sentido, em uma análise de 2007, Reis apontava que “somente 2% dos jovens negros chegam aos cursos superiores, o que levou a ações no sentido de reverter positivamente este quadro” (REIS, 2007, p. 51). O preconceito e a discriminação, que estão na base dessa desigualdade, são fatores que impedem a entrada dos jovens negros e oriundos de escolas públicas na universidade. Porém, com o advento das políticas de ações afirmativas, esse quadro tem se revertido de forma positiva.

Outro ponto evidenciado nos depoimentos acima diz respeito às PAAs como um direito. Afirmar as Ações Afirmativas como um direito é buscar reverter a representação negativa dos negros para promover igualdade de oportunidades e para combater o preconceito e o racismo, principalmente no acesso ao ensino superior. A descrença que a estudante acima aponta, em seu depoimento, revela que o processo de seletividade social, que se verifica no sistema superior de ensino, no caso, o vestibular, é responsável pela exclusão de uma considerável parcela da população das oportunidades de acesso ao ensino superior.

A fala dos estudantes ajuda a compreender a reversão desse quadro de profunda desigualdade a partir da implementação das cotas, sem as quais eles não

teriam ingressado na universidade. Entretanto, estes persistiram, com o objetivo de estudar em uma instituição de ensino superior público, como explicita uma estudante de Medicina:

[...] fiz o primeiro vestibular assim que eu terminei o ensino médio que foi em 2002 ou foi em 2003, fiz pra Engenharia de Alimentos. Não passei. Fiquei, tipo, 43, e era 40 vagas, mas ninguém desistiu (risos). Ai eu falei: eu vou fazer de novo. Ai eu fiz do meio do ano. Por que lá o vestibular é no início e no meio do ano. Também não passei. [...] Ai comecei a pesquisar sobre outro curso. Foi quando eu pensei fazer Educação Física. Eu não tinha mais dinheiro pra pagar cursinho. Ai falei: agora vou ter que estudar em casa, pra passar neste vestibular. Fiz dois vestibulares pra Educação Física. No primeiro, eu fiquei em 40º posição e só tinha 30 vagas. O segundo, eu já não consegui mais isenção. Minha vó que pagou a inscrição. E ai, no terceiro, eu consegui passar pra fazer Educação Física. (MED2, entrevista, 2016)

Essa estudante cursou até o segundo semestre de Educação Física e viu que não era o curso que queria. Transferiu-se para o curso de Enfermagem. Com muitas dificuldades, conseguiu concluir o curso. Conforme segue, em seu relato, o desejo de fazer Medicina nasceu das dificuldades encontradas e vividas no curso de Enfermagem, bem como no campo profissional.

Quando foi que eu pensei em fazer Medicina? Não fiz Enfermagem pensando em Medicina. Eu fiz Enfermagem, por que eu quis fazer Enfermagem, de amar Enfermagem, eu gosto de Enfermagem. Mas quando eu cheguei no final de meu curso, a realidade de Enfermagem mudou. Assim, o índice de desemprego estava muito grande. Não tinha perspectiva. Tinha aberto muita faculdade de Enfermagem. E ai comecei a pensar: Meu Deus, vou ficar desempregada. Eu não posso ficar desempregada. Por que eu fiz faculdade pensando em melhorar minha realidade financeira e eu queria uma profissão que eu sentisse realizada. Foi a partir daí que fui tentar o vestibular pra Medicina. Fiz dois anos de cursinho, optei pelas cotas e passei. (MED2, entrevista, 2016)

Não se pode desconsiderar o enfrentamento, os desafios que estes estudantes encontram para acessarem o ensino superior. Trata-se de continuar sob todas as adversidades. Sobre essa persistência, Queiroz (2002) afirma que o acesso de estudantes provenientes de escolas públicas na universidade, sobretudo em instituições e cursos mais concorridos, está, em muitos casos, relacionado à

persistência em tentar várias vezes o exame vestibular, o que exige investimentos de tempo e dinheiro, dificultando o acesso para a maioria deles.

3.8 Apoio à permanência

Os estudos têm demonstrado que as políticas de acesso, implantadas por universidades brasileiras, têm contribuído para a efetiva democratização do acesso (SANTOS, 2013). Dados do Portal Brasil dão conta de que em três anos, isto é, desde a promulgação da Lei de cotas,³⁰ 150.000 estudantes negros ingressaram em universidades. Contudo, as dificuldades não acabam quando os estudantes, de grupos sociais historicamente discriminados, ingressam na universidade. Existem questões relativas à permanência que precisam ser observadas; principalmente, do ponto de vista das condições materiais, realidade que tende a dificultar o trajeto dos estudantes no curso. É certo, também, que as desigualdades históricas afetam, de formas distintas, os indivíduos e grupos.

Nesse sentido, Reis (2009) afirma que,

Permanência é duração e transformação. É o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é de espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um. (REIS, 2009, p. 68)

Pretende-se, nesse tópico, discutir a questão da permanência dos estudantes cotistas na UNEB. O estudante cotista negro precisa garantir sua permanência e lidar com dificuldades com relação à preparação insuficiente na escola pública, falta de recursos materiais e discriminação racial. Neste contexto, entram em cena as políticas institucionais de garantia de permanência e/ou as táticas informais e articulações dos estudantes a fim de continuar estudando.

³⁰PORTAL BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: <<https://www.brasil.gov.br/educacao/2015/11/cotas-elevam-presenca-de-negros-nas-universidades-federais>>. Acesso em: 01 de set. de 2016.

A UNEB oferece Programas de Bolsa Auxílio cujo objetivo é garantir a qualidade de permanência, além de fomentar a participação do discente em atividades de ensino, pesquisa ou extensão, destinadas, especificamente, a estudantes de graduação. A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAES/UNEB, criada em 2009, por meio da Resolução nº 733/2009, constitui-se como órgão da Administração Superior da Universidade, responsável pelo planejamento, gerenciamento, assessoramento, controle e avaliação da Política Institucional e ações relacionadas à assistência estudantil da UNEB. A Pró-Reitoria prima pela execução de recursos públicos visando o envolvimento dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de contribuir para sua formação acadêmica³¹.

O Programa de Assistência Estudantil (PAE) está dividido em subprogramas: Bolsa Auxílio; Residências Universitárias; Transportes/Viagens/Eventos e Atenção Biopsicossocial. No que tange às Bolsas, são divididas em três modalidades: Bolsa Auxílio-Residência – até 500 bolsas individuais; Bolsa Auxílio-Permanência – até 500 bolsas e Bolsa Auxílio/Emergência – até 50 bolsas. Essas bolsas objetivam materializar a política de permanência do estudante de graduação na universidade, visando assegurar a melhoria na qualidade de vida deste, além de promover a participação do discente em atividades de ensino, pesquisa ou extensão. Vale ressaltar que essas bolsas são destinadas aos estudantes com baixa renda comprovada por meio de documentos.

As Residências Universitárias são destinadas a estudantes, regularmente matriculados nos cursos de graduação da universidade, que não residam na cidade onde o *Campus* está situado. Estão disponíveis, também, para estudantes que não optaram pelo sistema de cotas. O processo de seleção é realizado através de critérios estabelecidos pelo Estatuto das Residências da UNEB, por meio da Resolução nº 133/2001.

No que se refere a Transportes/Viagens/Eventos, passagens nacionais e internacionais são concedidas, conforme comprovação de aceitação de trabalho e/ou do estudante em eventos acadêmicos, possibilitando, ao discente, trocas de

³¹ A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil — UNEB. Disponível em: <<http://www.uneb.br/praes>>. Acesso em: 10 de nov. de 2016.

experiências culturais, científicas, sociais e políticas que potencializem o processo de formação.

Por último, a Atenção Biopsicossocial visa o apoio aos estudantes diante de desafios psicossociais enfrentados durante a vida acadêmica. Dos estudantes cotistas, que foram entrevistados nesta pesquisa, onze informaram que a UNEB oferece auxílio permanência à comunidade acadêmica de modo geral. Contudo, afirmaram que não existe nenhum tipo de apoio para o estudante cotista, especificamente. Os demais estudantes disseram que não conhecem nenhum tipo de apoio, tanto para os estudantes cotistas como para os não cotistas. Conforme relata a estudante,

Até onde eu tenho informação, a UNEB oferece apoio aos estudantes de modo geral, que é uma bolsa equivalente aos que fazem pesquisa. Só que eu acho assim, é difícil entrar como cotistas e o mais difícil ainda é permanecer. Eu tiro por mim, entendeu?! por que acredito que a luta começa não é ver seu nome na lista, é você permanecer na universidade, pelo menos onde eu moro, é o difícil acesso para chegar aqui, é o transporte, alimentação, livros que não são baratos, principalmente o curso de Direito, entendeu?! Requer uma demanda financeira. Então, muitas das vezes, eu acredito assim, se implementou o sistema de cotas, implantava juntamente no sistema de cotas na universidade, nem que fossem todos, faziam uma triagem dos principais, dos que precisam mais, não sei, alguma coisa do tipo e beneficiar com uma bolsa. Nem que não fosse uma bolsa em dinheiro, mas olha ... colocar todo mês um transporte, enfim ... eles precisam criar alguma coisa porque a gente sabe que tem como fazer isso. E até para conseguir esse benefício aqui na UNEB, que é dado a qualquer aluno, é difícil. Não é uma coisa simples e não é uma coisa divulgada. Que eu acho isso um erro muito grande, que aqui na UNEB, as coisas não são muito bem divulgadas. (DIR2, entrevista, 2016)

Mediante o depoimento da estudante, entendo que a permanência na universidade é o maior entrave encontrado pelos estudantes cotistas. Como a estudante relata, as dificuldades perduram ao longo do curso porque necessitam de transporte, pois muitos moram longe e dependem de um, dois ou mais transportes para chegarem à universidade. Outro fator apontado é a questão da alimentação, pois a UNEB não dispõe de Restaurante Universitário (RU). Os cursos, muitas vezes, são em tempo integral; o estudante não tem estrutura financeira para pagar a própria alimentação. Por causa disso há, em alguns departamentos, geladeira e

micro-ondas para aqueles(as) que trazem a alimentação de casa. Foi o que relatou uma estudante do curso de Direito:

[...] às vezes o aluno cotista, que realmente não tem condições de custear um nada; que às vezes só tem o dinheiro do transporte e a merenda diária, que geralmente a gente almoça aqui com quentinha. Lá embaixo, tem um micro-ondas, que a gente esquenta e se vira. Raros são os alunos aqui que tem a condição financeira, assim, baixa e almoça aqui todos os dias. São 10, 11 reais; fica caro. Eu trago, minhas colegas trazem, todos trazem. Faz filinha e esquenta. (DIR3, entrevista, 2016)

Como aponta a estudante de Direito, as dificuldades dos estudantes cotistas são muito grandes, demandando, da Universidade, políticas mais consistentes de permanência. Teixeira (2003), analisando outro contexto, identifica situação similar à encontrada na UNEB. A autora observa que, de modo geral, na fala dos estudantes entrevistados “paira certa atmosfera de vulnerabilidade, de aleatório e imprevisível quanto à continuidade dos estudos, que se manifesta em intensidades e frequências diferentes mesmo quando o apoio familiar se configura”. (TEIXEIRA, 2003, p. 53). É certo que o apoio familiar é fundamental para a permanência desses estudantes na universidade, mas é também, extremamente, importante que a Instituição ofereça políticas de permanência que garantam a possibilidade e a qualidade da formação.

A estudante do 4º semestre do curso de Fisioterapia observa que:

A universidade não tá nem fornecendo, pelo menos no meu curso de Saúde, algumas coisas que são básicas pra minha formação acadêmica, muito menos, em especialmente a nós que somos cotistas. Porque eu acho que o sistema de residência aqui na UNEB é quase um sorteio na loteria. Por que uma universidade que tem não sei quantos mil estudantes, uma residência, que tenha vaga para vinte pessoas?! Isso não existe. É uma loteria. Deixa eu ver se eu vou passar. Vou apostar um número e ver se eu vou passar, por que tá assim agora. (FISIO3, entrevista, 2016)

Diante do exposto pela aluna, percebe-se que os programas de assistência estudantil que a UNEB oferece não contemplam a maioria dos estudantes, em particular os cotistas. Uma aluna do curso de Direito, em seu depoimento, disse que mora em uma localidade de “invasão”; sai de casa pela

manhã e só retorna para casa à noite. As dificuldades que ela encontra em permanecer no curso começam desde o transporte até alimentação. Ainda assim, ela declara que se sente privilegiada, pois tem o apoio familiar. Quanto à existência de programas de apoio ao estudante, observa:

Olha, diretamente assim, para o cotista, que eu saiba não. E eu acredito, inclusive, que deveria existir. Porque qual é a razão do sistema de cotas? A razão do sistema de cotas não é atender apenas que seja, que se declare afro descendente ou de origem indígena, mas também aquela pessoa que não tem condições financeira de se sustentar dentro da universidade. Então, o que é que ocorre: tem pessoas que, visivelmente, não tem condições de continuar no curso. Os livros são caros, os congressos são caros. Não tem nada menos que cem reais e tem pessoas que ficam assim, pedindo ajuda um aos outros. 'Oh, fulano, me ajuda, não tenho dinheiro, não posso fazer isso', e o aluno, acho que ele não quer dinheiro. Ele quer facilidade, ele quer fomento. Porque se ele entrou aqui tem um objetivo. Então eu acho que a Universidade deveria aumentar as passagens para o aluno viajar para os congressos. [...] eu tenho batalhado para conseguir um curso de férias com intercambio, porque eu sei que isso vai ajudar em meu curso. Vai ser um diferencial que eu vou ter no curso de Direito lá fora, então eu acho que universidade deveria investir mais neste contexto. De buscar medidas. Aumentar a quantidade de livros novos na biblioteca, para que esses alunos que não tem condição de comprar possam obter o conhecimento aqui dentro da universidade, porque esse é o papel da universidade e, na maioria dos casos, aqui no curso de Direito a gente fica estudando com livros velhos. Ou sai pra comprar de algum jeito ou, então, tem que usar livros velhos, por que os livros atualizam com muita facilidade e são muito caros. (DIR3, entrevista, 2016)

Como é possível perceber, os relatos das estudantes afirmam, claramente, a necessidade de ampliação das políticas de permanência da universidade, pois não basta ter acesso ao ensino superior para que se configure o sucesso escolar. Neste sentido, Reis e Tenório (2008) assinalam que:

Quando as políticas públicas inexistem ou são insuficientes para dar conta da demanda de estudantes ingressos no sistema universitário, mas que não têm condições econômicas de se manter, entram em cena as estratégias e disposições práticas, incluindo aí as redes de solidariedade, núcleos de estudantes universitários negros e grupos de cooperação. Em muitos casos estes estudantes negros são os primeiros da família a ingressar na Universidade. Então, a família se reúne para ajudar nos custeios de sua manutenção, sobretudo, quando o jovem ingressa em cursos de alto prestígio. A Universidade

é, para estas famílias, uma possibilidade concreta de mobilidade social e consequentemente a garantia de um futuro melhor, Daí serem “tecidas” estas redes de solidariedade, aqui chamadas de estratégias informais de permanência. (REIS & TENÓRIO, 2008, p. 13)

Desse modo, não raro, as dificuldades econômicas associam-se a outras, relacionadas ao quadro complexo da condição estudante, como, por exemplo, as de ordem cultural e social condicionadas pelos baixos recursos.

Além da UNEB não oferecer as condições necessárias para os estudantes cotistas se manterem, as bolsas, criadas para auxiliar esses estudantes, têm valores muito baixos e não contemplam o universo dos alunos do *Campus*, segundo dados da Secretaria Geral de Cursos — SGC da Universidade.

Alguns estudantes apontam, ainda, a burocracia como um elemento que dificulta a concessão da bolsa auxílio, como o estudante PSI1 ao falar da dificuldade encontrada para a obtenção da bolsa:

é um pouco complicado de conseguir, porque a pessoa tem que mostrar que é miserável pra conseguir essas coisas, mas... a universidade vem tentando, é... construir essa questão da permanência do estudante cotista dentro da universidade. (PSI1, entrevista, 2016)

3.9 Expectativas dos estudantes com relação às medidas de permanência

Quando questionados sobre o que a universidade deveria fazer pelos estudantes cotistas, a maioria considera que, além de ampliar o número de bolsas, algumas demandas devem ser atendidas, conforme pontuaram: 1) criar projetos voltados para a visibilidade dos estudantes cotistas; 2) discutir as políticas de ações afirmativas no âmbito da universidade, 3) aumentar o número de vagas para cotistas; 4) criar um restaurante universitário, não somente para os cotistas, mas visando atender, principalmente, esse estudante. 5) incluir as cotas como critério de seleção para as Residências Universitárias; 6) apoio psicológico; 7) ouvir os estudantes cotistas; 8) apoio acadêmico/educacional.

Em se tratando dos itens 1, 2 e 7, segundo a UNEB, por meio da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROAF, está sendo discutida a criação do “Fórum de Estudantes Cotistas”, cujo objetivo é tratar da implementação das políticas afirmativas que priorizem não só o acesso, mas, também, a permanência dos estudantes negros e indígenas³². Têm-se realizado videoconferências com todos os *campi* da Universidade como forma de ouvir os estudantes e traçar o planejamento do Fórum.

Com relação ao apoio acadêmico/educacional, três estudantes referem-se às dificuldades que encontram ao chegar à Universidade por desconhecerem as exigências que lhes seriam demandadas nesse espaço.

[...] porque a gente chega dentro da faculdade e não sabe nem o que é um artigo científico e a gente já recebe nos peitos que tem que escrever. Tem que escrever artigo científico, entendeu? (PSI3, entrevista, 2016)

Nesse sentido, o estudante do 5º semestre, do curso de fisioterapia, em seu depoimento, diz que:

FISIO4 - Geralmente essas pessoas que entram por cotas, não é que elas não têm capacidade, por que elas não viu e quando você não vê na base, você não consegue assimilar na Universidade, que é um ensino avançado. Assim, eu acho que deveria ter esse apoio, não só em termos financeiro, mas um apoio mais educacional, psicológico. (FISIO4, entrevista, 2016)

As falas dos estudantes evidenciam que a educação básica pública não oferece um ensino de qualidade e que, por isso, ao acessarem a universidade, encontram inúmeras dificuldades para se adaptarem aos novos códigos da academia. Nessa perspectiva, quando apresento o termo “trajeto acadêmico” refiro-me não somente a sala de aula, disciplinas, currículos, mas, também, considero a universidade como um lugar de pesquisa, discussões, debates, atividades e, principalmente, um espaço de construção do conhecimento. E embora

³² Cf. CASSIO, Elvis. **Estudantes cotistas se reúnem para discutir realização de fórum**. Assessoria de comunicação Núcleo de Jornalismo. Disponível em: <<http://www.uneb.br/2016/02/23/estudantes-cotistas-se-reunem-para-discutir-realizacao-de-forum/>> Acesso em: 01.jul.2016.

esta realidade pareça tão acessível a todo e qualquer estudante, na prática da labuta acadêmica, muitos, por sua condição socioeconômica e pelas desigualdades raciais e educacionais historicamente acumuladas, não podem vivenciar este ambiente em sua plenitude. Assim, somente uma política efetiva de permanência – no sentido de existir, de estar na universidade – poderá propiciar esta experiência (REIS & TENÓRIO, 2013)

Os depoimentos dos entrevistados evidenciam a necessidade de um olhar cuidadoso e atento para os estudantes cotistas uma vez que as políticas de assistência estudantil não contemplam, de forma efetiva, esses estudantes. A universidade vem tentando (re)discutir as políticas de permanência³³ já existentes, com o foco voltado aos estudantes cotistas e, também, às condições materiais de permanência desses estudantes, tais como: transporte, alimentação e aquisição de textos e livros (permanência material), bem como as condições de inserção ou de sobrevivência no sistema de ensino. Há, portanto, um ambiente hostil dentro da sala de aula, assim como nas práticas discriminatórias pelas quais os negros são percebidos de modo negativo no que se refere às suas possibilidades intelectuais. Dentro de um ambiente que desqualifica sua identidade racial ou que põe em cheque sua capacidade ou mérito em cursar uma universidade, estes indivíduos recorrem às práticas de resistência que vão da passividade ao enfrentamento agressivo, passando mesmo pela tentativa de branqueamento, através da negação da sua cor ou da manipulação dos símbolos da chamada negritude (cabelos alisados, roupas “discretas” e etc.), configurando como a “permanência simbólica”³⁴.

3.10 A autoclassificação racial dos (das) estudantes

Dos quinze estudantes entrevistados, treze se classificaram como negro(a); uma como índia e um estudante se classificou como “multiétnico”. Uma das entrevistadas, do curso de Medicina, diz, a esse respeito:

³³ CASSIO, Elvis (2016).

³⁴ Termos utilizados por Reis e Tenório (2008) em um trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de Junho em Porto Seguro — BA.

Eu sempre me achei negra. Mais nova eu tinha dificuldade de dizer que era negra. Eu dizia que eu era moreninha, café com leite, canela... mas por quê? Da sociedade que eu vivia, até na minha família... meu pai não é negro. A família de meu pai não é negra. E tinha um certo preconceito da família de meu pai. Então, já vem de casa, né. E aí depois tem que lidar na escola, na faculdade... então, eu tive dificuldade de me aceitar. Hoje tá mais fácil. Tô mais consciente, tô mais velha também (risos). Mas hoje eu falo que sou negra. (MED2, entrevista, 2016)

Pelo depoimento é possível perceber que, para driblar a imagem negativa, a estudante enxergou no branqueamento uma possibilidade de fugir da condição de negra. No entanto, a história não se projetou conforme a família de seu pai quisera: de ser “moreninha”, “café com leite”, “canela”. Análises mostram que a questão da classificação racial da população brasileira é um tema presente na sociedade há muito tempo, evidenciando a complexidade que a envolve. Assinala Resende (2005) que:

A questão da classificação de quem é negro no Brasil é recorrente. Ela surgiu no período que antecedeu à implantação das primeiras leis, reapareceu no momento da divulgação dos resultados e insiste em estar presente nas discussões sobre a inclusão das populações negras e nas medidas que viabilizam as leis que possibilitam a inclusão [...] Os processos de seleção nas universidades que já adotaram tais medidas tem fomentado o surgimento de metodologias diferenciadas de reconhecimento da população beneficiária (RESENDE, 2005, p. 161)

A classificação racial, utilizada em algumas instituições de ensino superior no Brasil, no ato da inscrição do vestibular, como no caso da UNEB, é a mesma utilizada pelo IBGE em suas pesquisas.

A estudante do 7º semestre do curso de Direito, quando indagada a respeito de sua cor/raça, responde:

Com certeza sou negra. Corpo, alma, espírito. Tudo que há em mim grita ‘eu sou negra’. Isso eu não tenho dúvida, que sou negra. Amo minha cor. Não tenho problema nenhum. Já sofri preconceito por ser negra, na cara, sabe?! Uma coisa muito deslavada. Já sofri preconceito no Shopping. Em lojas, em restaurantes. Assim, eu nunca baixei minha cabeça. Sempre bem assim, firme. Antes de entrar, você se empodera mais ainda, entendeu?! Ainda mais nesse curso. (risos). Sempre mantive uma posição forte, mas assim, já sofri

preconceito, uma coisa que acho ridículo, numa cidade onde praticamente todo mundo é negro. (DIR2, entrevista, 2016)

A fala da estudante revela o enfrentamento do preconceito racial a partir da afirmação da sua identidade racial, destacando que estar no curso de Direito é um fator que corrobora para sua autoafirmação e reconhecimento de sua identidade negra, bem como para o reconhecimento dos seus direitos enquanto cidadã. Suas afirmações contrariam o silenciamento que, frequentemente, cerca a questão racial no Brasil. No decorrer da entrevista essa estudante relata que, antes de iniciar seus estudos na UNEB, cursou o primeiro semestre de Direito em uma faculdade particular na cidade de Salvador e conta ter sido discriminada, pelos seus colegas de curso, devido à sua raça. Em um trecho de sua entrevista afirma que:

[...] lá eu pude sentir de perto, eu senti de perto mesmo a questão do olhar diferente por ser negra. Eu estava dentro da universidade que a maioria das pessoas eram brancas [...]. É tanto que eu cheguei (a) um tempo em que as pessoas que faziam trabalho comigo me excluíram do grupo. (DIR2, entrevista, 2016)

Esses depoimentos evidenciam que o acesso de estudantes negros e pobres à universidade demanda reflexão permanente e coletiva, além de medidas no sentido de combater os mecanismos de dominação e exclusão. Assim, percebemos como a questão da raça/cor é um fator que influencia, diretamente, no trajeto acadêmico do estudante. A questão racial revela-se um problema permanente, tanto para o indivíduo quanto para a coletividade.

Percebi, nas falas de alguns estudantes, a timidez em falar de si quando se tratava de cor/raça. Houve aqueles(as) que falaram de si como muita propriedade, com altivez, levantando a questão da negritude como uma bandeira; falavam com sentimento de pertencimento, de um lugar, de uma história. Outros, porém, revelam um discurso frágil e constrangido, como se o fato de optar pelas cotas os obrigasse a se tornar negros (as); como se tivessem vergonha de assumir sua identidade negra. Compreende-se que, em uma sociedade racista como o Brasil, ser negro(a), para alguns, é motivo de profundo constrangimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi pesquisar como se deu o trajeto dos estudantes cotistas em cursos de alto prestígio social da Universidade do Estado da Bahia, quais caminhos percorreram para chegar à universidade, como se deu a escolha do curso, além de identificar os aspectos e as estratégias que favoreceram e/ou dificultaram o acesso desses estudantes aos cursos escolhidos.

Constatou-se, nos depoimentos, que os trajetos escolares são marcados pelas reprovações e interrupções, confirmando que as desigualdades raciais compõem o cenário dos processos de escolarização e de vida dos negros(as).

Os dados apresentados revelaram que os trajetos de vida dos estudantes negros foram marcadas por inúmeras histórias de insucesso, haja vista diversos fenômenos, como as dificuldades que tiveram durante a escolarização básica, a insegurança, o preconceito e a exclusão. Entretanto, a inserção desses estudantes na universidade serve de “espelho” para aqueles de sua comunidade e de sua família. Nos depoimentos dos estudantes, o processo de afirmação identitária se fortalece mediante os conflitos, dúvidas, mudanças e indagações.

Diante dos relatos, atesta-se que a entrada na universidade é um momento de descobertas e rupturas que os estudantes negros, com renda familiar baixa e oriundos de escolas públicas, enfrentam com muitas dificuldades. Nessa direção, foi constatado que os estudantes entrevistados passaram pelo processo de afiliação, que exige, do estudante, o reconhecimento de si e do meio acadêmico, em querer, do estudante, uma condição de aprendente. Dessa forma, evidenciou-se, nos relatos, que os estudantes cotistas têm bons desempenhos acadêmicos. Nesse quesito, uma das explicações para o melhor desempenho é que a universidade pode representar maior possibilidade de mobilidade social.

Os estudantes consideram que a precarização da escola pública é um dos fatores que dificulta o acesso ao ensino superior por compreender que, naquele espaço, são menores as chances de uma escolarização bem sucedida. No entanto, criaram táticas de resistência, de modo a superar tais dificuldades. Outro fator apontado pelos estudantes é a diferença de condições entre a escola pública e a particular, o que acaba provocando uma grande desigualdade nas possibilidades de acesso.

Uma questão que emergiu nas falas dos estudantes entrevistados e que não estava previamente descrita no roteiro foi sobre a escolha do curso. Autonomia profissional e realização pessoal foram as razões que os levaram a optar pelos cursos. Tais escolhas foram, contudo, atravessadas por inúmeros obstáculos e fortes resistências, principalmente nos cursos de alto prestígio social.

Os estudantes entrevistados vêem o sistema de cotas como um direito que deve ser mantido, principalmente porque os negros ainda encontram barreiras para acessar a universidade, tendo em vista o processo histórico que demarca as posições sociais e que exclui a maioria dos negros dos espaços de prestígio social. Destacam sua importância para a superação da desvantagem proveniente de uma escolarização básica mais precária, assinalando que essa política impacta na correção de desigualdades à medida que propicia a oportunidade para indivíduos e grupos socialmente discriminados.

Questionados sobre qual a percepção dos professores(as) em relação aos estudantes cotistas, apresentam opiniões divergentes. Para alguns não há diferença de tratamento. No entanto, alguns percebem, explicitamente, a diferença na prática de alguns professores(as). Para esse grupo de estudantes entrevistados, os cotistas são tratados de forma diferente, seja pela cor da pele e/ou a condição socioeconômica. Percebem que alguns professores(as) tem conhecimento do assunto, mas preferem se calar. Não demonstram interesse em discutir ou falar sobre o sistema de cotas em sala de aula.

A mesma configuração se verifica em relação à visão dos estudantes não cotistas para com os estudantes cotistas. No que tange ao tratamento dispensado, há duas posições distintas: A primeira diz que não há diferenciação no tratamento dos estudantes não cotistas para com os estudantes cotistas, não percebem nenhuma atitude preconceituosa e/ou discriminatória; para esses, todos na sala são tratados igualmente. O segundo grupo diz que os estudantes não cotistas tratam de modo diferente os estudantes que são cotistas e que, nas poucas vezes em que esses estudantes falam sobre o tema, se mostram contrários.

De modo geral, há um silenciamento por parte de ambos os seguimentos, cotistas e não cotistas. Os entrevistados observam que estudantes e professores pareceram desconfortáveis, temerosos. Apesar da visível mudança pela qual seu curso passa, no que tange à crescente heterogeneidade do corpo discente, parece

que, para alguns, seria melhor não evidenciar essa diferença, não a problematizando.

Para os cotistas a permanência é um desafio. Na Universidade do Estado da Bahia os Programas de permanência são destinados a toda comunidade acadêmica. Não existe, portanto, programas cujo foco seja os estudantes cotistas. As bolsas existentes são insuficientes para o número de estudantes e a burocratização é um entrave que faz com que muitos desistam de tentar concorrer a alguma delas. Quanto a outras modalidades de apoio à permanência, ficou constatado que são, também, precárias. Como a Instituição não dispõe de um Restaurante Universitário, em alguns Departamentos existe somente geladeira e micro-ondas para esquentarem a alimentação que trazem de casa. Além de pagar o transporte, os estudantes arcam com material de estudo (livros, xerox, vestimentas, etc.), e alimentação. Alguns, dos que recebem a Bolsa Auxílio, dizem que precisam ajudar em casa. No entanto, mesmo com todas as dificuldades de permanência no curso, alguns estudantes declaram sentir-se privilegiado, por ter conseguido ingressar em uma universidade pública.

A abordagem da questão racial mostrou que, para esses estudantes, conviver com um ambiente que desqualifica sua identidade racial ou que põe em cheque sua capacidade ou mérito em estar cursando uma Universidade, demanda práticas de resistência que vão da passividade ao enfrentamento agressivo.

No que se refere à identidade racial, muitos destes estudantes, por sua história familiar ou de seu grupo social, não se enxergavam como negros(as). É possível inferir, portanto, que existe uma tentativa de branqueamento, através da negação da cor, como forma de driblar o preconceito racial. No entanto, percebe-se que, ao acessarem a universidade, criaram táticas de resistências, de enfrentamento ao racismo institucional, propiciando a elevação de sua autoestima, que decorre, inclusive, dos conhecimentos que passam a acessar sobre a questão racial e pela construção de laços afetivos e contatos com professores e intelectuais negros. É esta interlocução e seu debate que poderá promover a reflexão e, até mesmo, a mudança. O contato com outros estudantes negros(as) também reforça a luta, cria grupos e fortalece o movimento contra práticas discriminatórias no espaço acadêmico, permitindo a afirmação da identidade negra, o que, provavelmente, irá impactar o próprio desempenho acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Afirmção de identidades étnicas e raciais**. In: _____. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAHIA. **Secretaria da Educação. Projeto Universidade para Todos**. Salvador, 2016. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/universidadeparatodos>>. Acesso em: 20 mai. 2016.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. As profissões no Brasil e sua sociologia. In: **Dados**. Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, 2003.
- BARRENTO, João. **Identidade e literatura: o eu, o outro, o há**. (S/d). Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/dia/v26n3/v26n3a02.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016
- BELLO, Luciane. **Políticas de ações afirmativas na UFRGS: O processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. 2011. 141f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1371478460Dissertacao_Luciane_Bello.pdf>. Acesso em: 02 out. 2015.
- BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 147-202
- BONI, Valdete. QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/ 2005, p. 68-80.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** (NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. Orgs). Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANE, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996b.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Ensino Superior. Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas**. Brasília, 2012. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2005.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Fernando Henrique Cardoso. – Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. **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**. Brasília, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Discursos e práticas racistas na educação infantil: A produção da submissão e do fracasso escolar. In: QUEIROZ, D. M. et. al. **Educação, racismo e anti-racismo**. Salvador: Novos Toques, Programa A Cor da Bahia, UFBA, 2000, p.193-219.

CERTEAU, Michel de A. **Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

COELHO, Edmundo. **As profissões imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLOUN, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de Georgina Gonçalves dos santos, Sonia Maria Rocha Sampaio. – Salvador: EDUFBA, 2008.

COMPARATO, F. K. **O princípio da igualdade e da escola**. In: CARVALHO, J.S. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 66-84.

DAFLON, Verônica Toste. FERES JR, João. CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico**. Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.302-327 jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

DUARTE, Allan Coelho. **Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2014 (Texto para Discussão nº 147). Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de->

estudos/textos-para-discussao/td-147-a-constitucionalidade-das-politicas-de-acoes-afirmativas>. Acesso em: 12 jul. 2015.

FERES JÚNIOR, João. DAFLON, Verônica Tostes. CAMPOS, Luiz Augusto. **A ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro -RJ, 2011. Disponível em:<<http://gemaa.iesp.uerj.br/publicacoes/levantamento/levantamento3.html>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

FERES JÚNIOR, João. ZONINSEIN, Jonas. **Ação Afirmativa e Universidade. Experiências nacionais comparadas.** Universidade Federal da Bahia – Salvador, 2005. Disponível em:<http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/unb_capliv_2005_JFeresJunior.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. PALUDETTO, Melina Casari. **Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai./ago. 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

FIGUEIREDO, Ângela. **Classe média negra: trajetórias e perfis.** – Salvador: EDUFBA, 2012.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. **As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão ou exclusão?** Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

FRY, Peter. **Ciência social e política “racial” no Brasil.** Revista USP, São Paulo, n. 68, dez/fev., 2005-2206, p. 180-187. Disponível em:<<http://www.journals.usp.br/revusp/article/viewFile/13492/15310>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. SILVA, Fernanda Duarte Lopes da. **Ações Afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva.**Série Cadernos do CEJ, 24. Brasília, 2001. Disponível em:<<http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/Artigos/var02.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro.** In: Sales Augusto dos Santos (Org.). Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas. Coleção Educação Para Todos. Brasília, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

GRIN, Mônica. **A celebração da nova diversidade no Brasil**. Revista USP, São Paulo, n. 68, dez/fev., 2005-2006, p. 36-45. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13481/15299>> Acesso em: 05 jul. 2016

GUIMARAES, Antonio. Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Cor e raça**: Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo. SANSONE, Livio. (Orgs.). Raça novas perspectivas antropológicas. 2 ed. Ver. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

GUIMARÃES, Antonio S. A. **O acesso de negros às universidades públicas**. In: Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Orgs. Petronilha B. Gonçalves da Silva e Valter Roberto Silvério. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. **Preconceito e discriminação**: Queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. Publicação do Programa A cor da Bahia / Mestrado em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. n. 3 – Salvador: Novos Tempos, 1998.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HAAS, Celia Maria. LINHARES, Milton. **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/15.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Traduzido por Patrícia Burglin – 2 ed. Belo Horizonte. Editora UFMG – Rio de Janeiro. IUPERJ, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Universidade Federal Fluminense. RJ, 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4061>. Acesso em: 10 jul. 2015.

HENRIQUES, Ricardo. **Desnaturalizar a desigualdade e erradicar a pobreza**: por um novo acordo social no Brasil. Diretoria de Estudos Sociais do IPEA. Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense. RJ, 2000. Disponível em: <http://empreende.org.br/pdf/Programas%20e%20Pol%C3%ADticas%20Sociais/Por%20um%20novo%20acordo%20social%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

MAGGIE, Yvonne. **Uma nova pedagogia racial?** Revista USP, São Paulo, n. 68, dez/fev., 2005-2206, pp.112-129. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13487/15305>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

MATTOS, Wilson Roberto de. MACEDO, Kize Aparecida Silva de. MATTOS, Ivanilde Guedes de. **10 anos de ações afirmativas na Uneb**: desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009. Revista da ABPN. v. 5, n. 11. jul.– out, 2013, p. 83-99. Disponível em: <file:///D:/Documents/Downloads/400-1477-1-PB.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

MATTOS, Wilson Roberto. **O Ano do Começo**: Características e Aspectos Iniciais da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Plurais Revista Multidisciplinar da UNEB. Salvador, v. 1, n. 1, p. 120-142, jan./abr. 2010. Disponível em: <file:///D:/Documents/Downloads/7-6-1-PB.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

MENEGHEL, Stela Nazareth. FARINA, Olga. RAMÃO Silvia Regina. **Histórias de resistência de mulheres negras**. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/ 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a06v13n3.pdf>>. Acesso em: 20 jul.2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. GOMES, Romeu. DESLANDES, Suely Ferreira. (Orgs). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 31. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOEHLECKE. Sabrina. **Ações Afirmativas: História e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/2002, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

MOORE, Carlos. **A Democracia Racial**: Mito ideologia de autoengano. In_____. (Org.). Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2ed – Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOORE, Carlos. **Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa**. In: SANTOS. Sales Augusto dos. (Org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Ministério da Educação: UNESCO, Brasília, 2007.

MOYA, Thais Santos. SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo**: um debate sobre a redefinição simbólica da nação. Soc. e Cult., Goiânia, v. 12, n. 2, p. 235-250, jul./dez. 2009. Disponível em: <<file:///D:/Documents/Downloads/9097-35004-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil**: um ponto de vista em defesa de cotas. Sociedade e cultura, Vol. 4, Núm. 2, jul.- dez, 2001, p. 31-43. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311216002>>. Acesso em: 28 ago. 2016

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Alexandre do. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

PIOVESAN, Flavia. **Ações Afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Faculdade de Direito e Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

QUEIROZ, D. M. **Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo**. Novos toques, Salvador, v. 5, p. 13-77, 2002.

_____. (s. d.) **Desigualdades Raciais no Brasil e Políticas de Ações Afirmativas na Universidade**. [2008]. Disponível em: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174654_archivo.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. 1999. **Raça' e educação na Bahia nos anos 90**. Revista da FAAEBA. Jul./Dez. N. 12. p. 199-221.

_____. **Desigualdade no ensino superior**: cor, *status* e desempenho. 26ª Reunião Anual da ANPED. Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas. 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/delcelemaascarenhasqueiroz.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

_____. O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs). **Levando a Raça a Sério**: ação afirmativa e universidade/– Rio de Janeiro: PD&A, 2004, p.137-156.

_____. **Raça, Gênero e Educação Superior**. 2001. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA.

_____. **O negro e a universidade brasileira**. HAOL, Núm. 3 (Inverno, 2004), 73-82. Disponível em: <<file:///D:/Documents/Downloads/Dialnet-ONegroEAUniversidadeBrasileira-829437.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: Lopes, Maria Auxiliadora. BRAGA, Maria Lúcia de Santana. (Orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007. 358 p. (Coleção Educação para Todos; v. 30).

_____. Dyane Brito. Tenório, Robinson Moreira. **Ações afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de Junho, Porto Seguro, Bahia, Brasil, 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2032/dyane%20brito%20reis.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Dyane Brito. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214f. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2009_DBRsantos.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

REZENDE, Maria Alice. **A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. In: ROMAO, Jeruse. (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SAMPAIO, Helena. **A desigualdade no acesso ao ensino superior**: Observações preliminares sobre os afro-descendentes. Documento de Trabalho. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0202.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

SANTOS, Carlinda Moreira dos. **A mulher negra no ensino superior**: trajetórias e desafios. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Salvador – BA.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Ações Afirmativas e educação superior no Brasil**: um balanço crítico da produção. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 93, n. 234, p. 401-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2687/1830>>. Acesso em 10 jul. 2015.

_____. **O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012).** SANTOS, Jocélio Teles (org.) O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012). Salvador: CEAQ, 2013.

SANTOS, Maria Rita. **“Quantos além de mim”?**: Narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PREAFRO em Itabuna-Bahia. 2014.148f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/115/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Maria%20Rita%20QUANTOS%20ALEM%20DE%20MIM.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Previsões são sempre traiçoeiras:** João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p. 225-242.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:** uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação da USP, Nº 20, p. 60-70, maio/ago, de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 18 de abr. 2016.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Ações afirmativas:** uma proposta de superação do racismo e das desigualdades. Revista Políticas Públicas. São Luís, v.14, n.1, p. 67-76, jan./jun. 2010. Disponível em: file:///D:/Documents/Downloads/A%C3%87%C3%95ES_AFIRMATIVAS-_uma_proposta_de_supera%C3%A7%C3%A3o_do_racismo_e_das_desigualdades.pdf. Acesso em: 02 jul. 2015.

SILVA, Cidinha. **Ações Afirmativas em educação:** um debate para além das cotas. In _____ (org.). Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2. São Paulo, nov. 2006, pp. 131-165. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a07v18n2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

SILVA, Aida Maria Monteiro da. **Escola Pública e a formação da cidadania:** possibilidades e limites. 2000. 222f. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/teses/edh/br/pe/teseaida.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. **Lei 10.639/03**: por uma educação antirracismo no Brasil. Ano VII, V.16, jul-dez de 2012, p. 103-116. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_16/INTER16_008.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930); tradução Donaldson M. Garschagen. 1 ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **O ritmo na queda da desigualdade no Brasil é aceitável?** Revista de Economia Política, vol. 30, nº 3 (119), pp. 364-380 julho-setembro/2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/Vander/Desktop/Sergei%20Soares%20desigualdades.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ministro Joaquim Barbosa afirma que ações afirmativas concretizam princípio constitucional da igualdade**. Supremo Tribunal Federal, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206023>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na Universidade**: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS I*

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA (ESTUDANTES)

- 1) Você conhece as políticas de ações afirmativas, dentre elas o sistemas de cotas raciais? Considera importante uma medida como essa? Por quê?
- 2) Você acha que todos, os professores, estudantes, funcionários, gestores têm a mesma visão sobre o sistema?
- 3) Em sala de aula, os professores tratam os alunos cotistas da mesma forma que os não cotistas?
- 4) Qual sua visão em relação às cotas?
- 5) Como é o tratamento dos estudantes não cotistas para com os estudantes cotistas?
- 6) A universidade oferece algum apoio aos cotistas? Qual(is)?
- 7) O que você acha que a universidade deveria fazer pelos estudantes cotistas e não faz?
- 8) Como você se classifica, sua cor?