

Amélia Tereza Santa Rosa Maraux
Dina Maria Rosário dos Santos
Iris Verena Santos de Oliveira
Organizadoras

**SÉRIE
AÇÕES
AFIRMATIVAS
EDUCAÇÃO
E DIREITOS
HUMANOS**

**Ações Afirmativas:
Políticas Institucionais
e Experiências de
Estudantes Cotistas**

**SÉRIE
AÇÕES
AFIRMATIVAS
EDUCAÇÃO
E DIREITOS
HUMANOS**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho

Reitor

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

Vice-Reitor

Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Diretora

Sandra Regina Soares

Conselho Editorial

Titulares

Suplentes

Cláudio Alves de Amorim	Marluce Alves dos Santos
Maristela Casé Costa Cunha	Natan Silva Pereira
Rudval Souza da Silva	Mônica Beltrame
Reginaldo Conceição Cerqueira	Marcos Antonio Vanderlei
Nilson Roberto da Silva Gimenes	Maurício Azevedo de Araújo
Lícia Maria de Lima Barbosa	Carmélia Aparecida Silva Miranda
Agripino Souza Coelho Neto	Jussara Fraga Portugal
Alan da Silva Sampaio	José Ricardo Moreno Pinho
Cesar Costa Vitorino	Leticia Telles Cruz
Rosemary Lapa de Oliveira	Baktalaia de Lis Andrade Leal
Monalisa dos Reis Aguiar Pereira	Neila Maria Oliveira Santana
Elizeu Clementino de Souza	Minervina Joseli Espínola Reis
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Marilde Queiroz Guedes
Simone Leal Souza Coité	Ana Lúcia Gomes da Silva

Volume 2

Comitê Científico

Carmélia Aparecida Silva Miranda	Joana Maria Leoncio Nunez
Dina Maria Rosário dos Santos	Karine Teixeira Damasceno
Dirceu do Socorro Pereira	Karolaine Nascimento de Santana da Silva
Francisco Eduardo Torres Cancela	Marcelo Pinto da Silva
Isabele Batista de Lemos	Michele Barcelos Doebber
Jeronimo Jorge Cavalcante Silva	Rodrigo Correa Teixeira

Amélia Tereza Santa Rosa Maraux
Dina Maria Rosário dos Santos
Iris Verena Santos de Oliveira
Organizadoras

**SÉRIE
AÇÕES
AFIRMATIVAS
EDUCAÇÃO
E DIREITOS
HUMANOS**

Volume 2

**Ações Afirmativas: Políticas
Institucionais e Experiências
de Estudantes Cotistas**

EDUNEB
Salvador
2021

© 2021 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida
ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional.
Impresso no Brasil em 2021.

Coordenação Editorial

Fernanda de Jesus Cerqueira

Coordenação de Design

Sidney Silva

Capa e Diagramação

Rodrigo C. Yamashita

Revisão Textual e Normalização

Tikinet

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Fernanda de Jesus Cerqueira – CRB 162-5

Ações afirmativas: políticas institucionais e experiências de estudantes cotistas/ Organizado por
Amélia Tereza Santa Rosa Maraux; Dina Maria Rosário dos Santos e Iris Verena Santos de
Oliveira. – Salvador: EDUNEB, 2021.

319 p.: il. – (Série Ações afirmativas: educação e direitos humanos, v. 2)

ISBN 978-65-89492-08-5

1. Ações afirmativas. I. Maraux, Amélia Tereza Santa Rosa. II. Santos, Dina Rosário dos. III.
Oliveira, Iris Verena Santos de.

CDD: 342.0873

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.uneb.br
portal.uneb.br



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA SÉRIE	7
AÇÕES AFIRMATIVAS: POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES COTISTAS	9
AÇÕES AFIRMATIVAS: POLÍTICAS INSTITUCIONAIS	
POLÍTICAS DE ACESSO, PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS	39
Otto Vinicius Agra Figueiredo	
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFRJ: DEFESA DA PERMANÊNCIA COM VISTAS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	73
Ana Paula Gomes de Lima	
A PREGNÂNCIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: APONTAMENTO ACERCA DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO	97
Natanael Conceição Rocha Rita de Cássia Dias Pereira Jesus	
UNEB/CAMPUS XVIII: PIONEIRA EM AÇÕES AFIRMATIVAS NO COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL	125
Marcelo Nascimento Dias	

AÇÕES AFIRMATIVAS: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES COTISTAS

ENTRE HISTÓRIA, TRADIÇÃO E EDUCAÇÃO: IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES NO DOCUMENTÁRIO OLHO A'DENTRO – POVO CIGANO 155

Roi Rogeres Fernandes Filho
Débora Karpowicz

O SOFRIMENTO PSÍQUICO DE ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS E O CUIDADO PSICOSSOCIAL COMO ESTRATÉGIA DE APOIO À PERMANÊNCIA EM UNIVERSIDADE PÚBLICA 189

Marília Martins de Araújo Reis

O DESAFIO DE ALÇAR NOVOS VOOS: ACESSO E PERMANÊNCIA DE COTISTAS QUE MIGRARAM PARA CURSAR O ENSINO SUPERIOR 217

Hustana Maria Vargas
Ellen Patrícia Braga Pantoja
Amanda Gonçalves da Silva

VIVÊNCIA ACADÊMICA E AÇÕES AFIRMATIVAS: CONSTRUÇÃO DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS(AS) DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 247

Cleber Lázaro Julião Costa
Diego Conceição Miranda

QUILOMBOLA, PRETA, MÃE, MULHER, MILITANTE, UNIVERSITÁRIA, FUTURA PSICÓLOGA: MINHA TRAJETÓRIA DE RESISTÊNCIA E LUTA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO 283

Charlene da Costa Bandeira
Letícia Cao Ponso

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) 313

APRESENTAÇÃO DA SÉRIE

A SÉRIE AÇÕES AFIRMATIVAS: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS representa para a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão, a originalidade de uma produção que tem como princípio o respeito às diversas identidades e modos de vida das comunidades tradicionais, indígenas, negras, quilombolas, LGBTQIA+, ciganas, pessoas com deficiência, pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades, no sentido de refletir e dar visibilidade às reflexões e narrativas construídas por estas populações nos diferentes territórios de identidade da Bahia.

Considerando essa premissa, a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), a Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB), o Mestrado Profissional “Educação e Diversidade” (MPED), em colaboração com o Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos (CEPAIA), o Centro de Estudos e Pesquisas Intercultural e da Temática Indígena (CEPETI), o Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH), o Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação (OPARÁ), o Centro de Estudos em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade (CEGRES/DIADORIM) e o Núcleo de Educação Especial (NEDE), imbuídos do ideal de um projeto societário decolonial, apresentam a SÉRIE AÇÕES AFIRMATIVAS, coletânea de textos representativos da pluralidade dos diversos grupos sociais e culturais da população baiana e de outros estados.

Construída majoritariamente a partir das pesquisas desenvolvidas no PROGRAMA AFIRMATIVA, ainda na gestão da Profa. Amélia Maraux, à época Pró-Reitora de Ações Afirmativas da UNEB, a quem aqui

se referenda pela importante contribuição no processo de ampliação e consolidação desta insigne política de permanência, assim como se congratula e se rende agradecimentos à Profa. Iris Verena Oliveira, à época Gerente de Projetos Estratégicos da PROAF, a qual prestou *incontinenti* e irrestrito apoio até a conclusão desta obra, a SÉRIE AÇÕES AFIRMATIVAS é, pois, fruto desse inarredável processo de institucionalização, sedimentação e avanço das Ações Afirmativas em nossa universidade.

A série reitera, ainda, a vocação da UNEB, junto à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, de promover, no âmbito das ações afirmativas, a produção e publicação de um material impresso que traduza de forma plural a insurgência de temas que tensionam a desigual sociedade brasileira: direitos humanos, racismo estrutural, preconceito racial, discriminação de gênero, intolerância religiosa, capacitismo, homolgbtqifobia e sexismo.

A SÉRIE AÇÕES AFIRMATIVAS reafirma o ideário da Universidade do Estado da Bahia de refletir, contextualizar e dialogar sobre as experiências humanas, percursos formativos dos(as) pesquisadores(as) e extensionistas, a partir da publicação de textos acadêmicos, biográficos e literários que potencializam reflexões e práticas em contextos históricos, culturais e educacionais no campo dos direitos humanos e da epistemologia intercultural, um provocativo convite à leitura e reflexão dos textos.

Marcelo Pinto da Silva
Pró-Reitoria de Ações Afirmativas

AÇÕES AFIRMATIVAS: POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES COTISTAS

Amélia Tereza Santa Rosa Maraux
Dina Maria Rosário dos Santos
Iris Verena Santos de Oliveira

As lucubrações apresentadas ao longo desse texto são reflexões derivadas de *Pensar Nagô*, de Muniz Sodré (2017), e da noção de poder em obras de Deleuze e Guattari, em diálogo com os textos que integram o capítulo do segundo volume da Série Afirmativa. Entendemos que a articulação entre os textos elencados permitirá problematizar as condições de acesso e permanência de estudantes no ensino superior no Brasil.

Atualmente no Brasil a desigualdade social é a expressão das vantagens estruturais historicamente construídas no país, e suas raízes estão relacionadas ao passado escravocrata e principalmente às barreiras construídas no pós-abolição para populações negras e indígenas. Ainda hoje, permanece no imaginário social a ideia de que há brasileiros como os negros(as), indígenas, quilombolas, ciganos(as), pessoas com deficiência, pessoas LGBTQI+, mulheres, nordestinos(as), nortistas e moradores das zonas rurais que não deveriam ter os mesmos direitos que outros – brancos, homens, ricos –, ainda que o texto constitucional afirme que todos são iguais perante a lei.

O racismo, enquanto nefasta herança colonial, legou ao país e à sua gente a naturalização de hierarquias sociais, assimetrias regionais, injustiças, pré-conceitos e violências com corpos não brancos – consequência da

história de escravidão de mais de trezentos anos e mais de 5 milhões de pessoas escravizadas. As desigualdades sociais, a pobreza e a pouca escolarização da nossa população são, ao mesmo tempo, o fruto dos racismos e a força que os perpetua.

Ações afirmativas são políticas públicas para a promoção de oportunidades para pessoas empobrecidas, negros(as), indígenas, quilombolas, ciganos(as), pessoas com deficiência e LGBTQI+ que se propõem a construir estratégias de reparação às discriminações historicamente produzidas no país, ao passo que buscam romper o ciclo de reprodução das desigualdades.

Atualmente, como resultado de tais ações, pela primeira vez na história da educação brasileira o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pôde publicar um dado que revela uma luz no horizonte das desigualdades sociais: em 2018, 50,3% dos estudantes de universidades brasileiras eram pretos ou pardos. Até então, as universidades, sobretudo as públicas, eram frequentadas por jovens brancos, oriundos de escolas privadas, cujo contato social com os subalternizados era na condição de prestadores de serviços domésticos.

As Ações Afirmativas são uma política pública de reconhecimento das mazelas produzidas pelos racismos, assim como pelo classismo, sexismo, LGBTfobia, patriarcado, capacitismo e pelas estigmatizações, que resultaram em séculos de vulnerabilidade e de desvantagem para negros, indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, travestis e transsexuais que são, hoje, estudantes presentes no ensino, na extensão e na pesquisa universitária e, futuramente, poderão ocupar os espaços dos quais foram expulsos nos mais de 500 anos da história desse país. O ingresso no ensino superior é apenas o começo. Há que se avançar na garantia da permanência e da produção científica das minorias subalternizadas desse país, para que, além de graduados e pós-graduados, elas estejam presentes, também, nas posições de liderança do mercado de trabalho e entre os representantes políticos no Legislativo e Executivo.

Em consonância com Joaquim Barbosa Gomes (2001) e corroborando a certeza de que o cerne da Constituição Cidadã (Constituição da

República Federativa do Brasil de 1988) é a dignidade humana, entende-se ações afirmativas como políticas públicas voltadas à concretização de direitos fundamentais sociais e de direitos fundamentais individuais a grupos sociais historicamente subalternizados e marginalizados na sociedade brasileira.

As frentes de trabalho para implementação das políticas afirmativas são muitas e os desafios, hercúleos. As desigualdades sociais, raciais, de gênero e educacionais se atravessam e se entrelaçam, agudizando a complexidade dos problemas brasileiros. Dentre as muitas desigualdades brasileiras existentes estão as de caráter socioeducacional. Tais desigualdades referem-se às condições de produção do acesso ao sistema escolar e/ou aos processos de exclusão no interior do sistema, que impedem a permanência e a conclusão da escolarização e/ou a qualidade do ensino ofertado. Some-se a estes aspectos os recortes de raça, etnia, classe e gênero que produzem distanciamentos abissais entre as pessoas no Brasil.

Da Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em 20 de novembro de 1995, até a promulgação da Lei nº 12.711 no dia 29 de agosto de 2012, muitas disputas ocorreram, muitas conquistas foram alcançadas, e muito há ainda por fazer para que a justiça sociorracial, política e econômica possa se tornar realidade no Brasil. Escolhe-se aqui a destacar, no contexto brasileiro: o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra), criado em 20 de novembro de 1995 como consequência da Marcha Zumbi e revogado em 5 de novembro de 2019 através do Decreto Federal 10.087; a criação de cotas para ocupação de cargos no Supremo Tribunal Federal, iniciada em 2001; o Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto Federal 4.228/2002) criado no dia 13 de maio de 2002, quando se completavam 114 anos da Abolição da Escravatura; a Lei das Cotas para negros em concursos públicos da administração federal (Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014); a criação, por meio do Decreto Federal de 8 de setembro de 2000, do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas – e

revogado em 5 de novembro de 2019 através do Decreto Federal nº 10.087–, composta por representantes governamentais e não-governamentais, com destaque para a atuação da Fundação Cultural Palmares e da Secretaria de Direitos Humanos e a participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas em Durban, na África do Sul, entre 31 de agosto a 8 de setembro de 2001; a Lei Estadual nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que define 50% de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, e a nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, que estabelece o sistema de cotas de 40% de vagas para negros e pardos no acesso ao ensino superior público estadual; criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), por meio da Lei Federal nº 10.678, de 23 de maio de 2003; a implementação das cotas na Universidade do Estado da Bahia (Resolução CONSU nº 196/2002), na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (atendimento às leis estaduais 3.524/2000 e 3.708/2001) e na Universidade de Brasília (Resolução CEPE nº 38/2003), instituições pioneiras na adoção das cotas enquanto ação afirmativa para o acesso ao ensino superior; a aprovação da Lei Federal nº 12.711, promulgada em 29 de agosto de 2012, que institui a obrigatoriedade da adoção de ações afirmativas raciais e sociais nas universidades federais; a adoção do sistema de cotas para a pós-graduação, com destaque para a UNEB (2002), a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Piauí (ambas em 2015), a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal do Amazonas (ambas em 2016); a assunção da política de permanência como ação afirmativa fundamental para a superação das desigualdades socioeducativas, com destaque para o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia (Lei Estadual nº 13.458/2015).

Hoje, no Brasil, existe um conjunto de políticas públicas voltadas para o combate às desigualdades socioeducacionais na educação básica que não são objeto desse texto. No âmbito do ensino superior, as ações se concretizam através de políticas de cotas, políticas de preferência e políticas de permanência. Aqui pretende-se lucubrar as ações afirmativas de combate

às desigualdades socioeducacionais no âmbito do ensino superior instituídas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

As ações afirmativas se concretizam por meio de estratégias para a remoção de barreiras, formais e informais, que dificultam o acesso e a permanência de pessoas, grupos e comunidades à universidade, ao mercado de trabalho e a posições de liderança. No ensino superior, assim como em outros campos do social, as ações afirmativas se voltam para “[...] diferentes segmentos da população que por questões históricas, culturais ou de racismo e discriminação foram prejudicados em sua inserção social e participação igualitária no desenvolvimento dos países” (CARNEIRO, 2011, p. 27).

A Universidade do Estado da Bahia foi pioneira na adoção de ações afirmativas, raciais de equidade para o acesso ao ensino superior, por meio da Resolução nº 196, de 2002, que estabeleceu a reserva de 40% das vagas para a população afrodescendente nos seus cursos de graduação e pós-graduação. Em 2007, a Resolução nº 468 instituiu cotas para indígenas na forma de uma reserva de 5% e, em 2011, a Resolução nº 874 as modificou para sobrevivagem. No ano de 2018, o sistema de cotas foi ampliado, passando a acolher outros sujeitos sociais também atingidos pelas desigualdades socioeducacionais. A Resolução nº 1.339/18 manteve a reserva de 40% para negras(os) e os 5% de sobrevivagens para indígenas e ampliou o escopo ao acrescentar 5% de sobrevivagens para quilombolas; 5% para ciganos(as); 5% para pessoas com deficiência, 5% para transtorno do espectro autista, 5% para altas habilidades; 5% para travestis e transexuais. Na ampliação do sistema de cotas não há sobreposição dos sujeitos sociais.

As cotas viabilizaram o ingresso dos estudantes oriundos das escolas públicas à universidade. Na Bahia este público está composto majoritariamente por pessoas das periferias das grandes cidades e da zona rural dos municípios menores. As ações afirmativas proporcionam e garantem o direito ao ensino superior público e gratuito. O sistema de cotas, enquanto ação afirmativa, objetiva ampliar o acesso ao ensino superior de grupos historicamente sub-representados a quaisquer cursos de graduação

e pós-graduação da universidade. Por meio do sistema de cotas, sabe-se, há a promoção da pluralidade no meio acadêmico, de forma a requerer o redimensionamento ontológico, epistemológico e metodológico na produção de conhecimentos.

A histórica sub-representação de estudantes negros; quilombolas; indígenas; ciganos; com deficiência e TEA, altas habilidades; e travestis e transexuais, decorrente das desigualdades socioeducacionais e da estrutura excludente universitária, faz com que a percepção dos que atuam no ensino superior acerca desses sujeitos sociais esteja atravessada por preconceitos. Ristoff (2014, p. 741) alerta que “[...] as políticas de inclusão dos últimos anos estão trazendo ao *campus* legiões de estudantes que representam a primeira geração da família a ter oportunidade de ser aluno de graduação.” É sabido que ingressar na universidade; permanecer nela com uma formação que garanta experiências no ensino, na pesquisa e na extensão; e concluir a formação dentro do prazo estipulado para a integralização curricular não é tarefa fácil para os sujeitos sociais partícipes da política de ações afirmativas numa universidade estadual. No âmbito das ações afirmativas é fundamental a compreensão de que o direito à educação está intrinsecamente aliado, e alinhado, à garantia de outros direitos fundamentais como moradia, transporte, saúde, trabalho, assistência social e jurídica.

Sobre a importância de acesso à educação, por populações historicamente excluídas, Luandi José Vicêncio, personagem de um romance de Conceição Evaristo (2017, p. 110), nos deixa a seguinte lição:

Não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentimentos de tudo que ficara para trás. E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam.

Corroboramos com Luandi; não nos basta saber ler e assinar o nome, urge autorizarmo-nos no texto das nossas próprias vidas e nas narrativas desse país, posto que, cada vez mais conscientemente, travamos lutas nas quais construímo-nos, a um só tempo, na vida dos nossos que se foram, dos que estão sendo e dos que virão.

EXU MATOU UM PÁSSARO ONTEM COM A PEDRA QUE ATIROU HOJE¹

Na obra *Pensar Nagô*, o jornalista, sociólogo e tradutor baiano Muniz Sodré (2017, p. 16) propõe “[...] um modo afro de pensar tipificado no sistema nagô”, por meio do qual é possível ler mundos e se posicionar na contramão da colonialidade². *Pensar Nagô* apresenta-se como alternativa frente aos limites epistemológicos e ontológicos que a filosofia cristã-platônica traz para nós, sobreviventes diaspóricos das tentativas de genocídio e epistemicídio. Muniz Sodré (2017, p. 16) rejeita abordagens essencialistas ao afirmar que tal pensamento “[...] ‘Afro’ não designa certamente nenhuma fronteira geográfica e sim a especificidade de processos que assinalam tanto diferenças para com os modos europeus quanto possíveis analogias”.

Na medida em que elabora uma epistemologia para além dos centros hierárquicos e hegemônicos, o “Pensar Nagô” pode ser entendido como uma máquina de descolonização intelectual, política e econômica (MIGNOLO, 2013) que acolhe a diferença e celebra as singularidades. Nas palavras de Sodré (2017, p. 21), enquanto constructo teórico, o pensar nagô “[...] se estende a outras formas étnicas presentes na diáspora escrava do Brasil”.

¹ Aforismo nagô.

² A colonialidade é aqui entendida à luz de Walter Dignolo (2013) e Aníbal Quijano (2007), que a ela se referem como dimensão simbólica do colonialismo que estabelece, aprisiona e perpetua relações de poder nascidas das narrativas eurocêntricas criadas para manter a exploração dos povos colonizados.

Apresentando o Pensar Nagô como uma forma intensiva de existência (SODRÉ, 2017, p. 16), com processos filosóficos próprios que dão “[...] lugar a instituições e formas de pensar originais” (SODRÉ, 2017, p. 21), o autor organiza a obra em cinco capítulos: “O pretense espírito do mundo”; “Filosofia a toques de atabaques”; “Exu inventa o seu tempo”; “As astúcias da crença”; e “Indeterminação e narrativa”. Aqui tomaremos de préstimo o terceiro capítulo para lucubrar sobre as ações afirmativas no âmbito do ensino superior baiano, tomando a Universidade do Estado da Bahia como exemplo.

Muniz Sodré inicia o terceiro capítulo da obra supracitada com um aforismo que lhe servirá de fio condutor para apresentar uma epistemologia centrada na temporalidade de uma divindade nagô enquanto princípio cosmológico: “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje” (SODRÉ, 2017, p. 171). Sob a ótica da racionalidade cristã-platônica, o aforismo expressa uma contradição temporal que lhe torna sem sentido. Tomamos o pensamento Nagô e o aforismo como expressão de um mundo libertário e emancipatório, como entendido pelo educador Paulo Freire. Lemos o mundo por meio do aforismo como estratégia para promoção da consciência sobre as condições de opressão, assentadas nas relações hierárquicas de poder e saber ao mesmo tempo que buscamos caminhos possíveis para a superação. O aforismo é tomado, portanto, como princípio e ato político. As dimensões epistemológica e ontológica do aforismo são espaço aberto onde o novo se instala posto que o “[...] acontecimento é o começo de algo *que vem*, de um *a vir*, mas um começo que está no meio, já que é produzido por um contexto mundano com o qual rompe por trazer *singularidade* [...]”. (SODRÉ, 2017, p. 186, grifos do autor).

Èsù (Exu), em língua iorubá, significa esfera. Exu, portanto, é a referência ao princípio de tudo e, de forma análoga, à força da criação. Sendo esfera, encarna a força que gera o infinito. Para Sodré (2017, p. 175), “[...] Èsù é o princípio da existência diferenciada, que o leva a propulsionar, a desenvolver, a mobilizar, a crescer, a transformar, a comunicar [...]”. É exúlico tudo o que mobiliza, tudo o que transforma. Está em Exú a

origem enquanto potência de começos posto que contém em si todas as possibilidades de ser, sentir e agir.

O sociólogo Reginaldo Prandi (2001), ao ler Exu como potência transformativa capaz de romper estruturas, padrões e relações de poder socioeconômico e cultural historicamente cristalizadas, politiza a demonização da divindade ao afirmar que:

Exu é aquele que tem o poder de quebrar a tradição, pôr as regras em questão, romper a norma e promover a mudança. Não é pois de se estranhar que seja considerado perigoso e temido, posto que se trata daquele que é o próprio princípio do movimento, que tudo transforma, que não respeita limites e, assim, tudo o que contraria as normas sociais que regulam o cotidiano passa a ser atributo seu. (PRANDI, 2001, p. 50).

Por meio de Exu, o pensamento Nagô articulado no texto de Muniz Sodré tensiona a temporalidade ocidental, lançando mão das noções de acontecimento, reversibilidade e restituição para romper as disjunções radicais que consolidam as hierarquias do poder. Em lugar dos binarismos, da linearidade e do “ou”, o aforismo convida à multiplicidade, aos ritornelos³, ao “e... e... e...”

Na condição de princípio para acessar e criar as estruturas e as evoluções das realidades, Exu constrói o seu tempo em acontecimento atravessado de reversibilidade. A temporalidade exúlica “[...] não é constituída, mas constituinte, isto é, uma dimensão da experiência que inventa o tempo por meio da articulação de eventos regidos pela origem [...]” (SODRÉ, 2017, p. 188). Enquanto acontecimento, Exu é inaugural, e a reversibilidade é instaurada na medida em que “[...] é ele mesmo que faz a história de seu grupo, logo constrói seu tempo [...]” (SODRÉ, 2017, p. 188). O pensar nagô se opõe à individualização e restaura o “[...] enraizamento holístico [...]” (SODRÉ, 2017, p. 177) como princípio de pertença e alteridade. O aforismo exúlico, inserido no sistema simbólico Nagô e assentado na restituição,

³ Não há tempo como forma *a priori*, mas o ritornelo é a forma *a priori* do tempo que fabrica tempos diferentes a cada vez (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 168).

promove, cria e espelha equilíbrio e harmonia nascidos do “[...] movimento coletivo de trocas – dar, receber, restituir – regido pelo princípio da reversibilidade [...]” (SODRÉ, 2017, p. 189).

O aforismo “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje” (SODRÉ, 2017, p. 171) convida à relativização da racionalidade ocidental, pois o que dá sentido ao evento é o “presente” (a pedra jogada hoje) sustentando o passado (matou o pássaro ontem). Como acontecimento inaugural, “[...] não há começo nem fim porque tudo é processo e, ao se constituir, cada realidade afeta outra além do espaço-tempo [...]” (SODRÉ, 2017, p. 187). É a pedrada o que cria o tempo inaugurando a ação de forma tal que “[...] ele começou a matar ontem com a pedrada de hoje, ou seja, a pedra atirada está no meio de uma ação que faz o presente transitar para o passado” (SODRÉ, 2017, p. 187).

A pedrada é concebida em um princípio dinâmico, no qual a gira da ação não tem começo nem fim, posto que “[...] só há tempo quando algo acontece nele” (SODRÉ, 2017, p. 183). A pedrada é acontecimento e, como experiência, é o que origina a temporalidade. Há que se atentar ao fato de que no pensamento Nagô o tempo não é linear, portanto, sua interpretação se opõe às compreensões definidas por relações lineares causa-efeito. A temporalidade exúlica é espiral e, por isso, faz com que tudo esteja/seja ao mesmo tempo. É essa circularidade o que gesta a redescoberta dos mundos, a criação de outras realidades, a reinvenção de si por meio do enraizamento holístico (p. 176), a produção de decolonialidades. Exu é o poder.

Como força subversiva, Exu é, a um só tempo, ruptura, deslocamento e encontro (REIS NETO, 2019). Enquanto ruptura, Exu é multiplicidade polifônica; na condição de deslocamento, ele convida o olhar para as margens da colonialidade, para as fronteiras e, principalmente, para o que não há além delas; como encontro, promove a religação ancestral por meio da circularidade enraizante que alavanca a redescoberta de mundos por vir.

A ancestralidade da qual trata a epistemologia Nagô é agregadora e disruptiva. Não convoca a consanguinidade como fundamento. A ancestralidade aqui se refere aos modos de ser, saber, existir e estar no mundo

recriados na diáspora dos excluídos. Trata-se de modos de vida cujos valores comunais não coadunam o neoliberalismo e, justamente por isso, dão acesso a outros modos de ler o mundo, a si e ao outro. A ancestralidade aqui é epistemologia criadora de estruturas sociais geneticamente decolonial. A ancestralidade

[...] gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. (OLIVEIRA, 2009, p. 3-4).

Exu é arauto da resistente ancestralidade Nagô e, portanto, vetor ético, estético, político de criação da novidade. A pedra, o arremesso, o choque, o pássaro, a morte, são indivisivelmente Exu polifonicamente múltiplo deslocando-se ao encontro dos Eus-outros na gira dos tempos.

“Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje” (SODRÉ, 2017, p. 171).

O PÁSSARO, A PEDRADA, A TEMPORALIDADE OU AÇÃO AFIRMATIVA ENQUANTO ACONTECIMENTO, REVERSIBILIDADE E RESTITUIÇÃO

Cada ação afirmativa (pedrada trans-forma-ção), como princípio inaugural, funda um tempo prenhe de possibilidades que não lhe preexistiam. Por ser acontecimento, inaugura o novo no presente por meio dos movimentos de retrospecção (modificando o passado) e prospecção (produzindo o “a vir”).

As ações afirmativas (cada programa, projeto, atividade) tensionam as relações de forças que perpetuam a produção de conhecimentos eurocentrados e consolidam as hierarquias do poder. Ao encarnar o lugar de

acontecimento, de reversibilidade e de restituição, a ação afirmativa rompe as disjunções radicais que negam as sabenças genuinamente brasileiras. Em lugar dos binarismos, da linearidade e do “ou” característicos da ciência cristã-platônica, as ações afirmativas convidam à multiplicidade, aos ritornelos⁴, ao “e... e... e...” e à criação de pensares outros encharcados de sabenças ancestrais.

Na condição de princípio para acessar as estruturas e os processos da academia, cada ação afirmativa, e os sujeitos dos quais ela se compõe, constrói o seu tempo em acontecimento atravessado de reversibilidade. Enquanto acontecimento é inaugural, e a reversibilidade é instaurada na medida em que “[...] faz a história de seu grupo, logo constrói seu tempo.” (SODRÉ, 2017, p. 188). As ações afirmativas restauram o “enraizamento holístico” (SODRÉ, 2017, p. 177) como princípio de pertença e alteridade e, assentadas na restituição, promovem/criam/espelham equilíbrio e harmonia nascidos do “[...] movimento coletivo de trocas – dar, receber, restituir – regido pelo princípio da reversibilidade” (SODRÉ, 2017, p. 189).

Cada cotista é fundante de si enquanto acontecimento inaugural e, por isso, “[...] está ao mesmo tempo atrás e adiante de si” (SODRÉ, 2017, p. 188). Ser/Estar/Permitir-se ser atravessado pelo princípio da restituição e regido pela reversibilidade faz com que cada sujeito social participe do “a vir” não esteja “[...] dentro do tempo, ela(e) o inventa” (SODRÉ, 2017, p. 188).

Parafraseando Sodré (2017), as a es afirmativas, e cada cotista, são o princípio de existências diferenciadas na academia. Tais existências impulsionam, desenvolvem, mobilizam, crescem, transformam e comunicam os outros mundos, até então alijados da produ o das ciências.   ex lica a assun o da existência do atravessamento da raça, da classe e do gênero, e dos sujeitos que os encarnam, na produ o dos conhecimentos acadêmicos. Reconhecer e fomentar as A es Afirmativas e os saberes advindos delas, ciente de que trazem   tona que a ciência tem raça, classe

⁴ Não há tempo como forma *a priori*, mas o ritornelo   a forma *a priori* do tempo que fabrica tempos diferentes a cada vez. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 168).

e gênero, é potência de outros começos. São políticas que promovem a re-descoberta de mundos, a criação de realidades, a reinvenção de si por meio do enraizamento holístico (p. 176) da produção de decolonialidades e a inovação científica. Elas são o poder.

Enquanto potência transformativa capaz de romper estruturas, padrões e relações de poder socioeconômico e culturais historicamente cristalizadas, as Ações Afirmativas no ensino superior, por meio do sistema de cotas, têm sido politicamente demonizadas pelos setores conservadores da academia. A narrativa de perigo e o sentimento de temor advêm da suspeita, que se concretiza em cada cotista, de que, como acontecimento inaugural, são políticas contestadoras das normas sociais que regulam a academia de forma tal que o cotidiano passa a ser atributo seu. Elas são o espaço aberto para a “[...] ocupação dos latifúndios do saber” (ARROYO, 2012).

As Ações Afirmativas, e os seus atores sociais, disputam diuturnamente os lugares de poder e as narrativas dos conhecimentos hegemônicos historicamente construídos com e para o apagamento de tudo e todos que não sejam espelho eurocêntrico. Cada programa, projeto ou atividade que as concretiza expressa a resistência às injustiças cognitivas e sociais, bem como o anúncio do rompimento dos discursos unívocos e o convite à transgressão.

A academia contemporânea, e sua estrutura medieval, esvanece diante das investidas das minorias que a ela agora chegam. Seus pilares de barro se dissolvem pela força do rio de mudanças que irrompe suas bases. Seus falaciosos argumentos classistas, racistas, misóginos, LGBTfóbicos, capacitistas não se sustentam. É o poder o que está no centro das lutas travadas por meio das ações afirmativas e “[...] tratar do poder, neste contexto, requer pensar no molar, no molecular e nas segmentaridades do processo hodierno de educação escolar.” (SANTOS; RASCO, 2018, p. 214).

Assume-se aqui a noção de poder como proposta por Deleuze (2014), para quem poder é relação de forças. O poder é relacional e como tal perpetua-se na ignorância acerca da rede que o sustenta. Enquanto relacional, o poder não é posse, há que exercê-lo. Na tomada de consciência

do seu caráter relacional e na compreensão da dinâmica das suas linhas de força está a chave para o seu exercício. As forças que o conformam e suas relações não são estáveis. As relações de poder compõem-se de “[...] inúmeros pontos de enfrentamento, focos de instabilidade” (DELEUZE, 1988, p. 35). Na perspectiva deleuziana, “[...] toda força é apropriação, dominação, exploração de uma quantidade da realidade” (DELEUZE, 1976, p. 3).

As Ações Afirmativas alteram a dinâmica das linhas de força do poder e abrem espaço para que outras, outres e outros o exerçam. A disputa pelo acesso, permanência e conclusão do acesso ao ensino superior, pela produção de conhecimento científico referendado pela academia, ancestralmente referenciado, e pela ocupação de postos de comando materializa a tomada de consciência do caráter relacional do poder e, consequentemente, da plasticidade dinâmica das suas linhas de força. Aí reside o temor dos conservadores: as Ações Afirmativas colocam em risco a estabilidade das relações de forças que os mantêm no poder. Na condição de relacional, o poder, em princípio, não está centralizado no Estado e em suas instituições ou na posse dos seus mandantes. As desiguais relações de poder estão onipresentemente descentralizadas de forma tal que “[...] é sempre um conjunto de micropoderes [...]” (DELEUZE, 2014, p. 190).

O poder é sempre político. Exercidas em distintos níveis no bojo das sociedades, as relações de forças estruturam-se em dois regimes de existência distintos e entrelaçados: macropolítica molar e micropolítica molecular. Deleuze e Guattari (2014) ensinam que, para a compreensão das dinâmicas do poder, é necessário entender que o poder é um atributo molar e, ao mesmo tempo, uma relação molecular. De maneira análoga, a ação afirmativa, enquanto relações de forças, é molar e molecular, é macro e micropolítica; opera em nível do Estado e em suas instituições ao mesmo tempo que afeta e é afetada em nível das relações entre os sujeitos.

Os sujeitos sociais partícipes destas políticas estão dentro e fora das regularidades que as linhas de força molar e molecular normatizam. São molarmente integrantes do sistema de ensino, dos programas sociais, dos dispositivos jurídicos. São corpos, físicos e simbólicos, que a molaridade

tenta capturar e cooptar molecularmente com concessões cotidianas de tolerância social e simulacros de representatividade. Ao mesmo tempo, os papéis sociais que podem ocupar (as relações nas quais podem participar) estão molarmente definidos e molecularmente controlados. No entanto, Deleuze (1988) alerta que existir é potência e o poder de resistir existindo afeta as relações de forças, dobrando-as em espaços para delas escapar e criar relações outras. Resistir é espaço de possibilidades, e o que daí advém está além do molar e do molecular. Resistir ao aprisionamento da rede das linhas de forças engendra as singularidades nascidas da transformação, do movimento e da criação.

Resistir e singularizar-se é exúlico pois é “[...] Exu que tem a capacidade de abrir fronteira e separar as barreiras que existem [...]” (SODRÉ, 2006, p. 16). Resistir às tentativas de cooptação domesticadora do poder é acontecimento inaugural, é pedrada e “[...] a pedra atirada está no meio de uma ação que faz o presente transitar para o passado” (SODRÉ, 2017, p. 187), fundando o “a vir”.

Como potência subversiva exúlica, as Ações Afirmativas são, a um só tempo, ruptura, deslocamento e encontro. A dinamização das relações de força requerida pelos programas, projetos e atividades inseridos na lógica afirmativa carregam em si a multiplicidade polifônica geradora de rupturas; o olhar fronteiriço produtor de deslocamentos; a implicação ancestral promotora de encontros.

Adjetivada como agregadoramente disruptiva, a ancestralidade no Pensar Nagô, e aqui somam-se as Ações Afirmativas, tem a dimensão de epistemologia criadora de estruturas sociais assentadas “[...] na inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária, entre outros [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 3-4).

Assim como Exu, as Ações Afirmativas são vetor ético, estético e político de criação da novidade; são indivisivelmente a pedra, o arremesso, o choque, o pássaro, a morte polifonicamente múltiplos deslocando-se

ao encontro dos Eus-outros na gira dos tempos. A presença acadêmica dos corpos subalternizados prenes de saberes escandaliza os ortodoxos. Negras(os), pessoas com transtorno do espectro autista, indígenas, quilombolas, pessoas com altas habilidades, mulheres trans, ciganas(os), travestis, pessoas com deficiência, homens trans, são acontecimentos exúlicos no ensino superior, são o brado dos ancestrais saberes transculturais, não hierárquicos, não violentos.

DA PEDRADA OU O PODER E SUAS LINHAS DE FORÇA

A ação afirmativa é intrinsecamente molar, molecular e linha de fuga. As conquistas dos movimentos sociais pela garantia dos direitos por meio de estratégias de equidade e compensação são intrinsecamente transgressoras. No entanto, a sua institucionalização na forma de legislação específica, de políticas, e de programas e projetos molariza a luta. Os fluxos de *quanta* da molecularidade acirram as disputas cotidianas pelo exercício do poder relativizado pela normatização molar. O desejo diferido das minorias segue em fluxo aberto ao “a vir” (re)existindo ao controle que a molarização das conquistas produziu ao mesmo tempo que disputa a sobrecodificação das suas intensidades.

De maneira análoga, a conquista, por parte dos movimentos sociais, de estratégias de equidade no acesso, permanência e conclusão do ensino superior por meio das ações afirmativas é transgressora e vanguardista. A institucionalização na forma de legislação (leis, resoluções, portarias, normas), políticas, programas e projetos para a garantia do acesso e da permanência dos sujeitos sociais que dela têm direito molariza a luta. Os fluxos *quanta* da molecularidade se concretizam no exercício do poder pelos coletivos cotistas, Diretórios Acadêmicos, Centros Acadêmicos, Diretórios Central Estudantil; grupos de estudos; centros, núcleos e grupos de pesquisas científicas; nas manifestações, ocupações e greves; nos sindicatos; nos tensionamentos entre discente, técnicos, docentes; movimentos sociais.

Negras(os), pessoas com transtorno do espectro autista, indígenas, quilombolas, pessoas com altas habilidades, mulheres trans, ciganas(os), travestis, pessoas com deficiência, homens trans presentes no ensino superior resistem incessantemente ao aprisionamento dos seus desejos diferidos e à cooptação dos sujeitos sociais que a molarização/institucionalização dos sistemas de cotas e preferência em voga nas instituições públicas do país pode gerar.

Enquanto parte integrante do sistema de ensino brasileiro, a universidade cumpre os papéis sociais de formação de profissionais de nível superior (ensino); produção e sistematização de conhecimentos (pesquisa); socialização dos bens simbólicos (conhecimentos científicos) originados nas pesquisas (extensão) para usufruto da comunidade. Cabe questionar a quem, socialmente, serve esta universidade. Quem são os sujeitos que se tornam profissionais de nível superior? Quais conhecimentos são produzidos e sistematizados no interior das instituições de ensino superior (IES)? A quais comunidades esses bens simbólicos servem?

No contexto das desigualdades socioeducacionais, já mencionado, a universidade era um gueto elitista que servia ao próprio umbigo. No final do século XX, as dinâmicas das relações de forças do poder-saber foram dinamizadas pelas lutas encampadas pelos movimentos sociais em busca da garantia dos direitos educacionais. Dentre eles, o do acesso, permanência e conclusão do ensino superior e, conseqüentemente, a produção científica, como estratégia de ocupação dos espaços de poder.

O fluxo molecular binarizante e instituinte de uma hierarquia do saber que justifica o exercício do poder vinha, e continua sendo questionado. A narrativa de que no país da “democracia racial” a ocupação dos espaços de poder permanecia/permanece com uma elite branca e de origem europeia ocorria, e ocorre, em função da baixa instrução, ausência de titulação e falta de científicidades dos subalternizados já não se sustentava, e sustenta. As investidas contra as relações de força que produziam e produzem e mantêm a geopolítica da desigualdade socioeducacional brasileira passaram a ser incessantes, e as intensidades dos fluxos disruptivos

provocaram e provocam mudanças. A democratização do ensino superior se tornou inadiável. As normas de acesso precisam se alterar.

Todo processo de institucionalização de demandas oriundas das lutas dos movimentos sociais é molar. A institucionalização do sistema de cotas na UNEB foi fruto do tensionamento dos movimentos negro e indígena com relação ao papel social da universidade no combate às desigualdades socioeducacionais e à restituição da iniquidade histórica para com os sujeitos sociais subalternizados no processo de construção da nação brasileira. O sistema de cotas é, em princípio, molar.

O sistema de cotas da UNEB, enquanto ação afirmativa instituída no ano de 2002 (Resolução CONSU/UNEB nº196/2002), é acontecimento. Na condição de acontecimento, e no âmbito deste texto, ele pode ser entendido como potência subversiva exúlica. A decisão da UNEB de reservar vagas nos seus processos seletivos para garantir a formação universitária de negras e negros nos cursos de graduação e pós-graduação ofertados em todos *campi* e departamentos que a compõem rompe a hierarquia molar do sistema educacional baiano que reproduz o elitismo acadêmico. Nesta perspectiva, coaduna-se Sodré (2017, p. 349) ao afirmar que

[...] as cotas implicam uma “colorização” de espaços neocoloniais que se querem eternamente claros e imunes à proximidade igualitária do Outro – é o sintoma crepuscular de uma ideologia racial pós-abolicionista quando a segregação racial de natureza escravagista cedeu lugar ao racismo de dominação.

Em lugar de conter o fluxo do desejo diferido de aprender controlando o acesso com restrições a áreas do conhecimento e/ou níveis de educação, a UNEB escolheu abrir-se para o “a vir”, criando em si um outro tempo. A demanda de acesso ao ensino superior dos povos indígenas da Bahia foi molarizada na forma das Resoluções CONSU 468/2007 e 847/2011 ao mesmo tempo que escapa em fluxo pela não restrição legal. O racismo, o classismo, o capacitismo, a LGBTfobia presentes na molaridade e na molecularidade universitária careciam de implosão.

De maneira análoga ao movimento de 2002, a Resolução CONSU/ UNEB nº 1.339/2018, marcada pela multiplicidade polifônica geradora de rupturas, “exuzilha” o sistema, ampliando-o para o encontro de outros corpos dissidentes para aquilombar com indígenas e negras(os): pessoas com transtorno do espectro autista, quilombolas, pessoas com altas habilidades, mulheres trans, ciganas(os), travestis, pessoas com deficiência, homens trans.

As aldeias levantadas pelos cotistas negros e indígenas no tensionamento dos fluxos *quanta* do ensino superior atravessam o modelo de universidade instituído e recriam o sistema oficial de ensino superior na UNEB, fazendo surgir o espaço para que introduzir o “e” em lugar do “ou”. Suas subjetividades diferidas resistiram e resistem às binarizações na medida em que “[...] faz a história de seu grupo, logo constrói seu tempo” (SODRÉ, 2017, p. 188). O sistema de cotas e cada cotista são o brado de que não há antinomia entre instrução e raça e ignorância e etnia e titulação e classe e ciência e gênero e sabença e...

O sistema de cotas é, a um só tempo, molar e molecular e linha de fuga; segmentaridade dura e segmentaridade flexível e fluxo; homogeneidade e multiplicidade e singularidade; estabilidade e perturbação da estrutura e ruptura. O sistema de cotas é pedrada exúlica que gesta a redescoberta dos mundos na criação de outras realidades. Como acontecimento inaugural, “[...] não há começo nem fim porque tudo é processo e, ao se constituir, cada realidade afeta outra além do espaço-tempo” (SODRÉ, 2017, p. 187). Faz-se necessário ressaltar que as linhas de fuga são primevas. É sempre em função, por meio e por causa das linhas de fuga que se engendram processos capazes de, segundo Deleuze e Guattari (2004), desfazer as molaridades, liberar as molecularidades e desterritorializar fluxos para dar vazão a ela, a fuga.

Em outras palavras, são as lutas dos movimentos sociais que estão na raiz das ações afirmativas. São os da margem que, precipitados sobre o abismo social, veem o que pode existir para além das fronteiras, das normas, das exclusões, dos territórios instituídos.

É no nível das molecularidades que a afetação nascida do encontro com a vida vivida, com sujeitos encarnados e suas singularidades que

irrompe o (re)fazimento da ordem instituída. A molaridade, então, a conterá pela definição das regras e a sobrecodificará pela homogeneização dos modos de Ser e de Estar no mundo tentando impedir a produção de linhas de fuga. *Pari passu*, o fluxo escapa por entre as normatizações e normalizações uma e outra vez.

Há na UNEB um desejo diferido de ser afetada e afetar as demandas do social pela via das ações afirmativas. Escapar-se da própria molaridade e dos seus fluxos moleculares, azulando em ações afirmativas, faz parte da história da instituição.

A ocupação, física e simbólica, da UNEB por campestinas(os), pessoas com TEA, mulheres trans, negras(os), pessoas com deficiência, indígenas, homens trans, quilombolas, ciganas(os), travestis, pessoas com altas habilidades coloca em xeque, incessantemente, as dicotomias fundantes do latifúndio brancocêntrico da academia: “Instrução/ignorância; escolarização/não escolarização; titulação/não-titulação” (SANTOS; RASCO, 2018, p. 2.015); e, acrescentamos, raça-etnia/classe/gênero; ciência/sabença.

Na medida em que são presença, suas autorais (re)existências questionam a autoridade do saber/poder instituído e, sobretudo, o jogo relacional que a sustenta. A “[...] forma intensiva de existência” (SODRÉ, 2017, p. 16) com que se colocam na e para a academia revela o movimento de emancipação que vivenciam, na medida em que assumem a si enquanto portadores de singularidades e arautos da diferença. Entende-se o lugar da emancipação, enquanto potência de começos, em consonância com Santos (2001, p. 269) ao afirmar que:

A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias [...]. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto no interior das relações de poder, não como resultado automático de uma qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições também criadas e criativas.

Na esteira dos movimentos autorais e emancipatórios estão os coletivos cotistas. Na UNEB há hoje o Coletivo de Estudantes Cotistas da UNEB – CECUN, o Núcleo de Estudantes Indígenas da UNEB – NIU, o Coletivo de estudantes Ciganos(as) – TENDEROS e o Coletivo de estudantes Trans + da UNEB – UNETRANS. Esses são espaços políticos de alteridade que promovem a desconstrução dos conhecimentos hegemônicos e a produção de outras narrativas nas quais o protagonismo estudantil é a tônica.

No fomento aos movimentos autorais estão ações como o Programa Afirmativa, que oferece bolsas de pesquisa e extensão exclusivamente para estudantes cotistas, vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da UNEB e iniciado no ano de 2016. O Programa Afirmativa foi construído como estratégia de apoio à permanência e sucesso dos estudantes matriculados na universidade, ingressos através do sistema de cotas. Criado no ano de 2016, das 30 vagas ofertadas, 23 foram ocupadas; no ano de 2017 foram ofertadas 100 vagas e apenas 37 foram ocupadas. Nos anos de 2018 e 2019 os maiores índices de ocupação foram atingidos com 81 e 100% respectivamente, enquanto, através do edital 2020/2021 foram ocupadas as 200 vagas disponibilizadas no último processo seletivo. Em paralelo, a gestão da oferta de bolsas exclusivas para cotistas da pós-graduação ganha contornos e materialidade para o ano de 2021, através do Programa de Bolsa de Pesquisa (PROGPESQ), construído em parceria pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNEB e instituído por meio da Resolução CONSU/UNEB nº 1.471/2021, publicada no Diário Oficial de 13 de julho de 2021. Tais iniciativas apostam que é no exercício da pesquisa e da extensão, seja na graduação, seja na pós-graduação, que outras ciências, outras práticas sociais, outras epistemes se concretizam e consolidam. O anúncio do novo vem da assunção e da reverência à intrínseca diferença que nos compõe.

ACESSO, PERMANÊNCIA E... A VIR

As ações afirmativas trazem à tona as fissuras das desigualdades socioeconômicas que criaram e sustentam uma elite brancocêntrica que

expropriou e expropria da maioria da população brasileira as possibilidades de acessar e usufruir dos bens e serviços que produz. São as ações afirmativas e os sistemas de cotas que promovem a ocupação dos espaços de poder e saber, ameaçando a ordem estabelecida. Os que questionam e se posicionam contra as políticas de reparação das injustiças sociais produzidas pelo racismo, pelo sexismo, pelo patriarcado, pelo classismo são os beneficiados por tais relações violentas de negação dos direitos do outro; são os herdeiros dos que se apropriaram das terras indígenas; são os que descendem dos escravocratas; são progênies do coronelismo.

Pedra lançada, pássaro em voo, tempo espiral, espaço ancestral, as Ações Afirmativas encarnam “[...] o eixo que Exu vira, o eixo que Exu manobra, o eixo que Exu gira, o eixo que Exu desdobra” (RENNÓ, 2003) na poética de Gilberto Gil. Ingressar em todos os cursos e em todos os níveis do ensino superior, participar em todos os espaços de produção e divulgação científica, ser voz e voto nas tomadas de decisões, ocupar os postos de poder, anunciar-se enunciando ancestrais... Acessar, permanecer, seguir em espiral.

Este espiral das ações afirmativas é apresentado no livro a partir de duas faces. Em “Ações Afirmativas: Políticas Institucionais”, os/as autores/as tratam das estratégias para equidade construídas através da institucionalização de legislações e da execução de programas e projetos que indicam o fluxo molecular das disputas nas instituições de ensino. Os capítulos que integram essa face enfatizam os desafios para implementação de políticas de permanência estudantil e para a construção de gestões pedagógicas que contemplem as diferenças dos estudantes ingressantes no espaço acadêmico.

Na face das políticas institucionais, o texto “Políticas de acesso, permanência estudantil e as universidades estaduais baianas”, de Otto Vinicius Agra Figueiredo, analisa o avanço das políticas afirmativas no Brasil a partir da década de 1990 e seu processo de institucionalização, além da implantação do sistema de cotas nas primeiras universidades públicas e seu impacto para a discussão das relações étnico-raciais no país. Figueiredo ressalta as lutas e conquistas pela permanência estudantil e o processo que

a tornou política pública de Estado com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, analisa o Projeto Auxílio Permanência da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e traz uma discussão em torno das concepções sobre permanência estudantil. Além disso, o autor ratifica a importância do movimento social negro para o avanço das ações afirmativas no país.

A experiência do sistema de cotas na Universidade Federal do Rio de Janeiro é abordada no capítulo “Assistência estudantil na UFRJ: defesa da permanência com vistas à democratização da educação superior”, por Ana Paula Gomes de Lima. A autora trata das desigualdades sociais no Brasil e defende uma perspectiva ampliada da assistência estudantil que atenda a aspectos materiais e imateriais, que não são contemplados com o oferecimento de bolsas. Já no texto “A pregnância das políticas afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: apontamento acerca do currículo e da formação” os autores Natanael Conceição Rocha e Rita de Cássia Dias Pereira Jesus utilizam as histórias de vida-formação, a partir da multirreferencialidade, para apresentar a percepção de estudantes-bolsistas da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), inseridos/as nas modalidades de bolsa PIBIC, PIBEX, PET e no Programa de Permanência Qualificada-PROPAAE/UFRB. A pesquisa identificou que a política de Ações Afirmativas tem perpassado a política de gestão pedagógica da UFRB, ao comprovar o reconhecimento do lugar das diferenças identitárias como elemento pregnante na política de currículo e formação institucional.

Considerando a pluralidade de *campi* da Universidade do Estado da Bahia, a pesquisa “UNEB/*Campus* XVIII: pioneira em ações afirmativas no combate ao racismo institucional”, realizada por Marcelo Nascimento Dias, apresenta os impactos do sistema de cotas no *Campus* de Eunápolis. O texto destaca narrativas de discentes e de docentes sobre o sistema de cotas implementado pela UNEB. A investigação questiona ainda os desafios de ingressar ou permanecer na universidade, em um ambiente repleto de tensões internas e externas.

A segunda face do espiral de ações afirmativas articuladas no livro aponta para experiências de estudantes cotistas. Assim, pesquisadores/as, extensionistas e estudantes registram as movimentações e desejos mobilizados nos espaços e instituições em suas lutas para existir como estudantes cotistas e ao trazer para as universidades suas inquietações, conhecimentos e formas de ler o mundo. Práticas culturais de povos ciganos, questões psíquicas enfrentadas por estudantes cotistas, as dificuldades vivenciadas por estudantes migrantes, assim como o processo de formação de identidades de estudantes negros, são os principais elementos problematizados nos capítulos que compõem a segunda parte do livro.

O capítulo “Entre história, tradição e educação: identidades e representações das mulheres no documentário *Olho adentro – povo cigano*”, de Roi Rogeres Fernandes Filho e Débora Karpowicz, analisa as identidades e representações das mulheres ciganas no documentário mencionado, acionando a pesquisa narrativa. Os autores partem do “lugar de fala” para apontar determinantes da exclusão social histórica, bem como os desafios enfrentados por mulheres ciganas para o acesso à educação e a outros espaços de cidadania, e destacam a importância da integração nas políticas sociais e ações afirmativas das universidades brasileiras a partir do exemplo da UNEB.

Os desafios para a permanência de estudantes cotistas extrapolam as questões acadêmicas e sociais, como aponta o texto “O sofrimento psíquico de estudantes cotistas e não cotistas e o cuidado psicossocial como estratégia de apoio à permanência em universidade pública”, da pesquisadora Marília Martins de Araújo Reis. A pesquisa aponta para a importância dos espaços de cuidado, que certamente contribuirão para a permanência deste alunado ao longo do percurso universitário, oportunizando aos/às discentes melhorias na qualidade de vida e na permanência estudantil.

As lutas de estudantes cotistas lotados no *Campus* de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão são discutidas no texto “O desafio de alcançar novos voos: acesso e permanência de cotistas que migraram para cursar o ensino superior”, de Hustana Maria Vargas, Ellen Patrícia Braga

Pantoja e Amanda Gonçalves da Silva. As autoras avaliam o impacto das políticas públicas de acesso no ingresso, permanência e mobilidade social de estudantes egressos da UFMA. Trata-se de um estudo de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, pautada em referenciais bibliográficos, documentais e em entrevistas semiestruturadas com estudantes cotistas e egressos dos cursos de Direito e de Pedagogia. O estudo aponta avanços significativos no acesso de estudantes advindos de camadas populares a um ensino superior historicamente marcado pelo elitismo, assim como delinea distorções e desafios que precisam ser superados para promoção da democratização da educação superior, fundamentada em preceitos de justiça social.

A partir da experiência compartilhada entre discentes negros na UNEB, é possível falar em uma identidade do estudante cotista? No capítulo “Vivência acadêmica e Ações Afirmativas: construção de identidade do estudante cotista negro da Universidade do Estado da Bahia”, Cleber Lázaro Julião Costa e Diego Conceição Miranda aplicam um questionário para levantar dados que apontam a universidade como espaço plural de possibilidades, no qual esses estudantes vivenciam um constante movimento e transformação de suas identidades. Eles ressaltam as experiências formativas no espaço acadêmico, assim como vivências relacionadas ao racismo, sexismo e preconceito pela origem escolar e econômica. O estudo aponta para a necessidade de políticas públicas de permanência que ultrapassem o acesso aos recursos materiais.

O livro finaliza com o relato de experiência “Quilombola, preta, mãe, mulher, militante, universitária, futura psicóloga”, produzido pela estudante cotista Charlene da Costa Bandeira, com o apoio da sua orientadora Letícia Cao Ponso, que descreve sua trajetória de luta e resistência para acessar e permanecer na universidade.

As pesquisas, as atividades de extensão e o relato de experiência reunidos no livro evidenciam que para as populações contempladas pelas Ações Afirmativas: nunca bastou sobreviver! Nunca bastou saber ler e escrever. A despeito das tentativas de negação e práticas de invisibilização,

estas vidas sempre produziram textos insubmissos de aquilombamentos. Cada letra escrita e cada palavra proferida sempre carregou honrosamente outras letras, outras marcas, outras formas de estar no mundo e, sobretudo, muitos punhos cerrados erguidos no ar. Cada vida foi, e é, o ancestral reconhecimento “do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda”. Cada plural existência em *devir* é o brado autoral do texto-vida dos que tombaram, dos que estão na lida e dos que virão para a gira.

Iniciativas como a publicação da “Série Ações Afirmativas, Educação e Direitos Humanos” têm o intuito de reconhecer a produção de conhecimento mobilizada por movimentos sociais, práticas culturais e sistemas onto-epistêmicos, fundada em aforismos e preceitos vinculados às populações ainda subalternizadas, que forçam o portão de entrada das universidades, juntamente com os/as cotistas. Especialmente com este volume, sobre acesso e permanência de estudantes cotistas no ensino superior, ressaltamos a importância de olhar para o ambiente acadêmico produzindo outros enquadramentos. Ao apresentar o livro, exploramos as possibilidades a partir do *Pensar Nagô* de Muniz Sodré, do aforismo sobre Exu e das produções acadêmicas de autores e autoras que, a partir de suas experiências coletivas, individuais e institucionais, promovem deslocamentos que obedecem aos ensinamentos de Luandi Vicêncio, o personagem de Conceição Evaristo (2017, p. 110), já que ao “autorizar o texto da própria vida”, seus escritos ajudam “a construir a história dos seus”.

Nunca bastou sobreviver. Nunca bastou saber ler e escrever. As vidas negadas e invisibilizadas sempre produziram textos insubmissos de aquilombamentos. Cada letra escrita e cada palavra proferida sempre carregou honrosamente outras letras, outras marcas, outras formas de estar no mundo e, sobretudo, muitos punhos cerrados erguidos no ar. A presente obra, assim como as Ações Afirmativas, assenta-se no exílico eixo das lutas e conquistas onde habita “a cabeça neural, o coração tonal, do lado esquerdo do peito coração nágual, no lado direito o saci”, como ensina Gilberto Gil (RENNÓ, 2003, p. 444). De modo semelhante, no desviante eixo das derrotas, dos fracassos e das perdas nos anima “[...] a vossa vontade como gema, a gema e

o ovo. O ovo que a vida gala, o ovo que a vida choca. O ovo que a vida estala no nascimento da morte” (RENNÓ, 2003, p. 444).

Diante do exposto, o convidamos para a leitura dos capítulos que integram o livro como inspiração para deslocamentos epistêmicos e éticos. Na esperança de que no lugar dos axiomas, os aforismos guiem os fazeres, os querer e os dizeres, produzindo sabença ancestral e academicamente referendada.

Referências

- ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *El poder: curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus, 2014. t. 2.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Rio Sociedade Cultural, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia: v. 3*. São Paulo: 34, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia: v. 4*. São Paulo: 34, 2012.
- EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. *Revista de Direitos Difusos*, São Paulo, v. 9, p. 1.113-1.164, 2001.
- MIGNOLO, Walter. *Historias Locales/diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2013.

- OLIVEIRA, Eduardo David. Epistemologia da ancestralidade. *Entrelugares: revista de sociopoética e abordagem afins*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2009.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research*, San Francisco, v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000.
- REIS NETO, João Augusto dos. A Pedagogia de Exu: educar para resistir e (r)existir. *Revista Calundu*, Brasília, v. 3, n. 2, p. 25, 30 dez. 2019.
- RENNÓ, Carlos (org.). *Gilberto Gil Todas as letras*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.
- SODRÉ, Jaime. *A influência da religião afro-brasileira na obra escultórica do mestre Didi*. Salvador: EDUFBA, 2006.
- SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Dina Maria Rosário; RASCO, José Félix Angulo. O movimento é o que arraiga o saber ou da escolarização e das trajetórias escolares menores. In: MATOS, Rosângela da Luz (org.). *Gestão, territórios e redes: práticas de pesquisa em educação*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 203-223.



**AÇÕES
AFIRMATIVAS:
POLÍTICAS
INSTITUCIONAIS**

POLÍTICAS DE ACESSO, PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS

Otto Vinicius Agra Figueiredo

Em tempos de cortes de recursos públicos em políticas sociais, como se tem acompanhado na história recente e conjuntura política atual do país, é de se causar preocupação quando se pensa no futuro das políticas de acesso às universidades pelas ações afirmativas e das políticas de permanência estudantil. As duas últimas décadas foram marcadas por um aumento significativo de estudantes oriundos de escolas públicas negros e não negros, indígenas, quilombolas e das camadas populares que ingressaram nas universidades brasileiras públicas e privadas. As políticas de cotas nas universidades públicas, o Sistema de Seleção Unificado (SiSU), o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) são responsáveis pelo processo de democratização do ensino superior brasileiro, mesmo com todas as suas limitações.

Esse contexto recolocou no centro do debate as questões relativas aos recursos públicos para a educação superior e as políticas de financiamento e de permanência estudantis. Com o aumento do acesso de estudantes das camadas menos privilegiadas às universidades, foi uma consequência quase natural a maior pressão sobre as universidades e sobre os agentes da gestão pública por mais recursos e políticas de permanência. A diminuição de recursos para setores sociais importantes como a educação aumentou ainda mais os desafios das universidades diante de uma crescente demanda

desproporcional com os recursos necessários para garantir o êxito da permanência estudantil. Vale ressaltar que o quadro se agrava hodiernamente, sobretudo, por conta da onda conservadora e do desmonte da coisa pública pelo atual governo federal.

O presente texto, parte de pesquisa de doutorado em educação¹, reflete sobre o advento das Ações Afirmativas no Brasil e nas universidades e o desafio das políticas de permanência estudantil com destaque para as universidades estaduais baianas (UEBA). Além da introdução e conclusões, o trabalho está dividido em três seções: a primeira traça breve histórico da formação e desenvolvimento do sistema estadual de educação superior na Bahia; a segunda demarca o avanço das políticas afirmativas no Brasil a partir da década de 1990 e seu processo de institucionalização, a implantação do sistema de cotas nas primeiras universidades públicas e seu impacto para a discussão das relações étnico-raciais no país, sinaliza estudos que investigaram as desigualdades raciais em diferentes dimensões da educação e a descrição das resoluções aprovadas nos conselhos superiores das UEBA que instituíram as políticas de reserva de vagas nas respectivas universidades; a terceira seção contextualiza historicamente as lutas e conquistas pela permanência estudantil e o processo que a tornou política pública de Estado com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, analisa o Projeto Auxílio Permanência da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e discute as concepções sobre permanência estudantil. Por fim, o trabalho ratifica a importância do movimento social negro para o avanço das Ações Afirmativas no país, a participação fundamental da União Nacional de Estudantes (UNE) e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários (FONAPRACE) para a institucionalização da assistência estudantil, discorre sobre o compromisso das UEBA com a expansão e democratização do ensino superior no estado e a necessidade da qualificação do conceito de permanência estudantil enquanto direito dos cotistas numa direção para além das bolsas auxílio e que seja capaz de proporcionar engajamento na vida universitária.

¹ O trabalho completo encontra-se em Figueiredo (2021).

O COMEÇO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTADUAL NA BAHIA

A educação superior sob a gestão do governo estadual na Bahia teve início no final da década de 1960. Num breve relato histórico sobre as origens e a formação do sistema estadual da educação superior na Bahia, Edivaldo Boaventura (2005) aponta que uma das razões para a criação e a expansão da educação superior estadual nasceu da necessidade da formação de professores em nível superior no estado para os sistemas de educação do ensino fundamental e médio. Na época, a expansão contou com aportes financeiros do Plano Nacional de Educação, aprovado no início da mesma década de 1960, e do Salário-Educação. Para o ex-secretário de educação, a estrutura do sistema de educação superior em nosso estado se desenvolveu deste período até o final dos anos 1990, inicialmente com a criação de faculdades para a formação de professores e depois com o surgimento das universidades estaduais, tais como as conhecemos atualmente. É salutar destacar que as primeiras faculdades foram criadas em cidades do interior do estado, sendo a primeira em Feira de Santana, seguida por Alagoinhas, Vitória da Conquista e Jequié. Estrategicamente, o governo de Luiz Viana Filho (1967-1971) e os governos subsequentes localizaram os cursos de educação superior em municípios-sedes regionais para atender à demanda da educação e às emergências sociais e econômicas por meio da formação de quadros profissionais mais qualificados (BOAVENTURA, 2005).

A criação das universidades estaduais seguiu o modelo de agrupamento de faculdades isoladas, um processo que durou algum tempo. A exceção foi a Fundação Universidade de Feira de Santana (UEFS) – primeira universidade estadual –, criada em 1970 a partir da Faculdade de Educação, que funcionava desde 1968 e foi, como ainda é, estruturada em departamentos. Em 1980, nasceu a Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), com a integração da Faculdade de Formação de Professores e Escola de Administração de Vitória de Conquista, da Faculdade de Formação de Professores de Jequié e da Escola de Zootecnia de Itapetinga (BOAVENTURA, 2005). A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) surgiu em 1983 com a congregação da Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, das Faculdades de Formação de

Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, “[...] além do Centro de Educação Técnica da Bahia (Ceteba), núcleo inicial da UNEB, em Salvador e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro [...]” (BOAVENTURA, 2005, p. 168). Somente em 1991 criou-se a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que se deu pela reunião de três unidades acadêmicas da região cacauêira: a Faculdade de Direito de Ilhéus, a Faculdade de Filosofia de Itabuna e a Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna, anteriormente reunidas na Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) (BOAVENTURA, 2005). Até hoje são essas as universidades estaduais baianas, doravante identificadas em conjunto pela sigla UEBA.

Este breve resgate descreve um pouco da história da educação superior na Bahia e demonstra o esforço na formação de quadros técnicos e de professores em nível superior em localidades estratégicas, o que denota o enraizamento das universidades estaduais com as demandas próprias do estado, com o seu desenvolvimento e, sobremaneira, com a interiorização do ensino superior. Boaventura (2005) conclui que as UEBA cumprem o importante papel de contribuir para o desenvolvimento tecnológico e científico da Bahia ao formar professores para os diferentes sistemas de educação e recursos humanos para toda a sociedade. Para o autor, as UEBA:

[...] representam ilhas da cultura moderna e funcional, no interior, capazes de desencadear a gestão do conhecimento nas diversas comunidades baianas. São núcleos importantes no presente e projetam para o futuro novas alternativas de formação como os programas de mestrado e doutorado. (BOAVENTURA, 2005, p. 171).

Não é demais ressaltar que as UEBA têm uma marca profunda na expansão da educação superior na Bahia. Destaca-se que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)² foi implantado a partir de 2008 e, durante décadas, o estado

² O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

contou apenas com uma universidade federal, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), fundada em 1946. Portanto, antes da interiorização da educação superior proporcionada pelas novas universidades via REUNI, que surgiu 17 anos após a última universidade estadual ser criada, as UEBA já acumulavam anos de experiência em formação na educação superior nos mais diversos municípios e regiões do estado da Bahia.

AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E O ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA

No final do século XX no Brasil, a partir do processo de redemocratização do país, viu-se aumentar a pressão e a incidência política dos movimentos sociais no sentido de exigir políticas específicas para diferentes grupos sociais historicamente discriminados. Sobre as políticas de Ações Afirmativas para a população negra, é consenso na literatura especializada a importância da realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, realizada em 20 de novembro de 1995. Os mais de 30.000 militantes negros, de partidos de esquerda e de diferentes segmentos e movimentos sociais caminharam até o Palácio da Alvorada e uma comissão foi recebida pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC): na oportuna ocasião lhe foi entregue sistemático diagnóstico das situações de desigualdades e desvantagens da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas, evidenciando a necessidade premente de políticas específicas de combate às desigualdades raciais. Concomitante ao diagnóstico, foi entregue o projeto do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, com as principais reivindicações formuladas por setores do Movimento Social Negro (LIMA, 2010; SANTOS, 2000).

Como resposta, o então presidente criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), composto por representantes governamentais, lideranças do movimento negro e intelectuais negros, cuja missão era debater e elaborar políticas que enfrentassem

a desigualdade racial no país e tendo como uma das principais tarefas “[...] internalizar junto à sociedade civil a ideia da ação afirmativa” (SANTOS, 2000, p. 73). Algum tempo depois, em 1996, o I Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH I) foi lançado prevendo ações específicas de combate à discriminação racial (LIMA, 2010).

FHC deu maior importância à questão das Ações Afirmativas pelo fato de o país ter sido, inúmeras vezes, denunciado em diferentes fóruns nacionais e internacionais por ONGs negras que apontavam a grave situação das desigualdades raciais em diferentes campos através das próprias estatísticas oficiais e da ausência de medidas efetivas do governo para combatê-las. Foi como estratégia de saída política que o então presidente de república aproximou esse debate para as esferas do governo (GUIMARÃES, 2003).

Sérgio Martins (1996) avalia que os atos institucionais de FHC denotam mudança no tratamento das questões raciais no Brasil, tendo em vista que até então todos os governos afirmavam que o país se constituía numa democracia racial³, em que brancos e negros gozavam de iguais oportunidades e condições para o desenvolvimento e acesso aos direitos. Neste sentido, as autoridades entendiam que os casos de racismo eram questões pontuais e isoladas e eram somente estes os problemas a serem resolvidos sobre a questão racial no país.

Do ponto de vista econômico, as medidas liberais do governo de FHC, com privatizações e cortes em programas sociais, de diminuição da intervenção do Estado e a autorregulação por meio das regras do mercado, aumentaram as desigualdades sociais, a pobreza e o desemprego entre a população negra no país (MARTINS, 1996). Seguramente, é possível afirmar que o movimento negro brasileiro nesse período atingia outro estágio de organização na arena da luta política, porque, além de denunciar o racismo estrutural do Brasil, foi capaz de propor uma série de medidas que,

³ Há o entendimento entre pesquisadores, estudiosos e ativistas do campo das relações étnico-raciais que a obra *Casa grande & senzala*, de Gilberto Freyre e publicada em 1930, contribuiu significativamente para a construção ideológica da democracia racial no Brasil. As relações entre as três “raças” que formaram a sociedade brasileira foram descritas por Freyre como harmoniosas no convívio social, afetivo e sexual.

se efetivadas, tornar-se-iam políticas públicas de ação afirmativa de combate às desigualdades raciais.

As considerações de Martins (1996) refletem um pouco as discussões acadêmicas que ganharam espaço na década de 1990. O autor defende que as Ações Afirmativas no contexto brasileiro precisavam ser compreendidas a partir de três níveis de análise do racismo brasileiro. O primeiro nível se refere à falta de acesso a terra pelos ex-escravizados no final do século XIX e à opção dos governantes pelos trabalhadores imigrantes em detrimento da população nacional marcadamente negra e mestiça. Nesse contexto, havia ainda a influência das teorias científicas raciais que defendiam a degenerescência de negros e mestiços e a incapacidade de desenvolvimento e progresso dessa população pela sua natural inferioridade. Daí a opção pelos imigrantes europeus que representavam civilidade, inteligência e maior capacidade de desenvolvimento. No segundo nível, estaria a relação entre brancos e negros, que tolerou uma espécie de racismo reproduzido nas relações sociais por piadas que desqualificavam os negros e a construção de estereótipos por peças publicitárias e telenovelas que transmitiam a imagem de um país branco. Paralelo a isso, estava a ideia de sociedade miscigenada que invisibilizava qualquer discurso sobre pluralidade étnica. A despeito da construção da imagem de democracia racial, as tensões raciais emergiam nos espaços de sociabilidade não-negros, nos quais negros sempre foram minoria. O autor faz referência a casos de denúncia de racismo em condomínios residenciais e em espaços nos quais havia negros enquanto consumidores em potencial. Por fim, o terceiro nível é denominado de “racismo normativo”, definido a partir de “[...] práticas que estão vedadas por lei por força do poder de coercitividade do Estado” (MARTINS, 1996, p. 205). Mas, como nem todas as práticas de racismo estavam tipificadas na legislação penal, muitos atos de racismo praticados no país foram categorizados como outros tipos de crimes, esvaziando o discurso da existência do racismo no Brasil (MARTINS, 1996).

Essa análise traz à tona alguns aspectos peculiares do racismo brasileiro, como ter sido institucionalizado pelo Estado sem, necessariamente,

existirem decretos e leis segregacionistas ou ser reproduzido sutilmente nas relações sociais e privadas sem constrangimento por quem o pratica, permitindo a existência e reprodução do racismo através de sua negação. Foi este cenário que tornou possível o racismo brasileiro, tão específico e peculiar, com características distintas de outras realidades como a dos Estados Unidos da América (EUA) ou da África do Sul, com suas políticas de Estado segregacionistas e de *apartheid*.

As conferências mundiais organizadas pelas Nações Unidas nas últimas décadas do século XX deram visibilidade a importantes temas para a reorganização do mundo e apontaram diretrizes para a formulação de políticas públicas na área dos direitos humanos, direitos reprodutivos, clima e meio ambiente, relações de gênero, desigualdades sociais, entre outras. A expectativa do movimento negro brasileiro para a realização da “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas”, realizada na cidade de Durban, África do Sul, em 2001, era de que o mesmo acontecesse com o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância. O advento da III Conferência motivou ainda mais as organizações negras a se engajarem na preparação para o evento e, com isso, foi criado o Comitê Impulsor Pró-Conferência, que, por sua vez, resultou na constituição do Fórum Nacional de Entidades Negras. O Fórum elaborou documento apontando os efeitos do racismo brasileiro e formou delegações para participarem do processo da III Conferência (CARNEIRO, 2002).

A III Conferência é considerada marco histórico importante para o avanço das políticas de acesso às universidades por meio das cotas ou reserva de vagas. Participou do evento uma significativa delegação de militantes negros e várias outras representações dos mais diversos movimentos sociais, além da delegação oficial representando o governo brasileiro. Na oportunidade, o Brasil foi signatário da Declaração Final e do Plano de Ação de Durban, comprometendo-se a implantar políticas públicas de combate às diversas formas de opressão e discriminação e, sobretudo, às desigualdades raciais. No que se refere aos documentos aprovados, o que

“[...] Durban ressalta e advoga é a necessidade de uma intervenção decisiva nas condições de vida das populações historicamente discriminadas” (CARNEIRO, 2002, p. 213).

Segundo Otto Figueiredo e Jalusa Arruda (2017, p. 69):

[...] compromissos assumidos oficialmente pelo Estado brasileiro juntamente com a mobilização negra nos movimentos sociais quanto nas universidades favoreceram a ampliação do debate em torno da adoção das ações afirmativas [...].

Isto principalmente na modalidade de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, que passou a se tornar objeto de debates e embates públicos e acadêmicos. Pode-se afirmar que enquanto política pública as políticas de Ações Afirmativas tomaram maior dimensão no país a partir da década de 1990, mas que se consolidaram institucionalmente a partir dos anos 2000. Como exemplo, no âmbito federal, em 2003 foi criada a Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), com *status* de Ministério, com objetivo de elaborar e propor políticas afirmativas em diferentes campos e nas mais diversas modalidades (esvaziada na gestão do Presidente Jair Bolsonaro); e no estadual, em 2006, foi criada a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI) com escopo semelhante ao da SEPPIR.

A partir do início dos anos 2000, as primeiras universidades brasileiras adotaram políticas de ação afirmativa. A UNEB aprovou em 2002 a política de reserva de vagas para estudantes negros, e em 2003 entrou em vigor a lei estadual nº 4.151, que reservou vagas para estudantes pretos e pardos nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: Universidade do Norte Fluminense (UNEF) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A partir de então, outras resoluções de conselhos universitários e leis estaduais de Ações Afirmativas foram aprovadas pelo país. Vale ressaltar a importância das universidades estaduais como as principais articuladoras das primeiras iniciativas de ações afirmativas na educação superior (FERES JÚNIOR *et al.*, 2013).

Algumas consequências políticas e práticas na sociedade brasileira podem ser apontadas a partir da adoção das ações afirmativas, como: a quebra de privilégios por tornarem evidente a fragilidade das políticas públicas e institucionais que não incluem os excluídos de sua formulação ou que não garantem as condições necessárias para serem de fato implementadas; o questionamento de políticas que se pretendem universais e não observam a diversidade e as diferenças presentes na sociedade; a indagação também sobre o ideal de democracia, quando é evidenciado que os grupos étnicos e políticos que têm mantido o poder no país consideram aqueles que não fazem parte dessa estrutura como inferiores (SILVA, 2009). Isso quer dizer que a discussão em torno dessas políticas desnudou o racismo brasileiro e evidenciou a estrutura social que sempre impediu a escalada social e econômica de pretos e pardos nas mais diferentes esferas da sociedade brasileira.

No início dos anos 2000, uma série de trabalhos acadêmicos apontou desigualdades raciais na educação em diferentes dimensões, o que justificava a adoção das políticas de acesso através das ações afirmativas. Alguns destes realizaram análises de dados referentes à quantidade de anos de estudos de brancos e negros; percentuais de acesso à universidade apontando o perfil racial segundo prestígio social de alguns cursos; desempenho no vestibular de estudantes oriundos de curso pré-vestibular para negros e carentes; e suas expectativas diante da possibilidade de ingresso na universidade por meio das cotas, bem como os mecanismos de reprodução das desigualdades raciais no processo seletivo do vestibular de universidades públicas brasileiras (ARTES, 2016; BRANDÃO, 2004; BRANDÃO; MARINS; SILVA, 2005; QUEIROZ, 2003; VERÍSSIMO, 2003). De uma forma geral, esses estudos abordaram as políticas de ações afirmativas na educação superior como importante estratégia de combate ao racismo e a educação como área não exclusiva, mas fundamental para a inclusão e o processo de reversão das desigualdades sociais e raciais presentes no país.

Ricardo Henriques (2001) traçou um mapa das condições de vida da população brasileira nos anos de 1990 através de análises econômicas

do bem-estar de brancos e negros para identificar o perfil e a intensidade das desigualdades raciais e para contribuir com o seu diagnóstico. Foram analisados dados referentes às dimensões sociais que estruturam a população, como distribuição de renda e mercado de trabalho, pobreza, educação, trabalho infantil, condições habitacionais e aquisição de bens duráveis. Em todas as dimensões, havia desvantagens estruturais que se arrastaram ao longo da história para a população negra.

Portanto, inúmeros dados evidenciaram o quadro de desigualdades sociais e raciais entre os grupos étnico-raciais no Brasil, demonstrando as históricas desvantagens para negros e indígenas no acesso aos direitos sociais, especialmente à educação. Não faltaram argumentos e justificativas substanciais para demonstrar a validade e importância da adoção das ações afirmativas nas políticas públicas e, particularmente, através das cotas para o acesso à universidade como medidas de redução das desigualdades e promoção da justiça social. No entanto, muitas vozes dissonantes ecoaram nos debates públicos e acadêmicos no sentido de rechaçar as cotas raciais como se fossem promotoras de divisionismos raciais, do rebaixamento da excelência acadêmica das universidades (FRY *et al.*, 2007) ou ainda de estarem a serviço do capital como políticas neoliberais sob interesses econômicos de grandes potências (FIGUEIREDO, 2011; LEITE, 2011, 2012).

Apesar das críticas e dos debates acalorados em diferentes espaços institucionais, da academia, da mídia e movimentos sociais, os anos 2000 foram marcados pela implantação de diferentes sistemas de acesso em muitas universidades públicas, como dito anteriormente, mas somente com a Lei nº 12.711⁴, de 29 de agosto de 2012, chamada Lei de Cotas, que a reserva de vagas foi instituída às instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação. A esta altura, 71% das universidades públicas brasileiras já possuíam algum tipo de ação afirmativa, o que sugere a adesão por autonomia universitária às políticas de ações afirma-

⁴ As instituições federais de educação superior deverão reservar, nos cursos de graduação, no mínimo 50% das vagas disponíveis para candidatos que cursaram todo o ensino médio em colégios da rede pública. As vagas deverão ser preenchidas por aqueles autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual àquela respectiva dessas populações na unidade federativa da instituição.

tivas, especialmente para ingresso de estudantes negros (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

No estado da Bahia, não houve uma lei que tornasse obrigatória a reserva de vagas e assim unificasse o sistema de ingresso nas UEBA. Cada universidade aprovou de 2002 a 2008, no âmbito dos conselhos superiores, resoluções que instituíram ações afirmativas para o ingresso às universidades. Como já dito, em 2002 a UNEB implementou sistema de cotas, instituído pela Resolução CONSU nº 196/2002⁵. Na UNEB, reserva-se nos cursos de graduação e pós-graduação, por cotas fixas, 40% do total de vagas para estudantes autodeclarados negros e sobrevagas de 5% em todos os cursos para cada uma das seguintes categorias: indígenas; quilombolas; ciganos; deficientes, espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis ou transgêneros. Como pré-requisito, o candidato precisa ter cursado o ensino fundamental II e todo o ensino médio em escolas da rede pública e comprovar renda bruta familiar mensal igual ou inferior a quatro salários mínimos vigentes – este último critério é excluído ao candidato a cursos de pós-graduação.

A UEFS implementou a política afirmativa em 2007 com a aprovação da Resolução CONSU nº 034/2006⁶. A nova resolução implementada em 2020 estabeleceu o percentual de ocupação de 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes que cursaram todo o ensino médio e pelo menos quatro anos do ensino fundamental em escola pública, comunitária, Escola Família Agrícola, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou através de Exame de Certificação de Competência, ou Avaliação de Jovens e Adultos realizada pelos sistemas públicos de ensino; não possuem título de graduação e têm renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Desse percentual, 80% destina-se a candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) e 20%

⁵ A Resolução foi alterada pelas Resoluções CONSU nº 468/2007, nº 605/2008, nº 710/2009, nº 711/2009 e nº 847/2011. Todas as Resoluções anteriores foram revogadas e atualmente a que está em vigor é a Resolução CONSU nº 1.339/2018 (BAHIA, 2018).

⁶ Revogada pela Resolução CONSU nº 010/2019 (BAHIA, 2019), que foi alterada pela Resolução CONSU nº 005/2020.

para os não-negros, ambos oriundos de escola pública e seguindo a ordem de classificação. Além disso, acrescenta-se cinco sobrevagas em todos os cursos de graduação para candidatos indígenas aldeados, ciganos e quilombolas, referendados por suas comunidades, pessoas com deficiência e transexuais, travestis ou transgêneros, sendo uma vaga para cada um dos referidos grupos.

A UESC aprovou a Resolução CONSEPE nº 64/2006 (BAHIA, 2006)⁷, que estabeleceu a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes que cursaram todo o ensino médio e o ensino fundamental II em escolas da rede pública, sendo que 75% destas vagas foram reservadas para candidatos autodeclarados negros, os outros 25% para não-negros, havendo ainda a destinação de até duas vagas adicionais, por curso, para estudantes indígenas reconhecidos pela FUNAI ou quilombolas reconhecidos pela Fundação Cultural Palmares.

Já a UESB aprovou seu sistema de reserva de vagas em 2008 através da Resolução CONSEPE nº 037/2008 (BAHIA, 2008)⁸, que estabeleceu reserva de 50% das vagas em todos os cursos de graduação para estudantes que cursaram todo o ensino médio e o ensino fundamental II ou que tenham realizado curso supletivo ou outra modalidade de ensino equivalente em escolas da rede pública. Deste percentual de reserva, 70% destas vagas são destinadas aos estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos) e 30% das vagas são para os oriundos da rede pública de ensino sem qualquer outra condicionalidade ou recorte de composição de qualquer natureza. Além dessas reservas de vagas, acrescenta-se uma vaga adicional em cada curso, além das previstas em edital, para indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, ou seja, uma vaga para cada grupo.

O quadro a seguir é resultado do esforço de sistematizar as políticas de acesso de cada universidade estadual baiana.

⁷ Alterada pela Resolução CONSEPE nº 90/2007 (BAHIA, 2007).

⁸ Alterada pela Resolução CONSEPE nº 52/2016 e Resolução CONSEPE nº 11/2017.

Quadro 1 – Políticas de acesso das Universidades Estaduais Baianas (UEBA)

(Continua)

UEBA	Modalidade	Percentuais e Grupos Beneficiados		Critérios	Resoluções Vigentes
UNEB	Reserva de vagas	40% para negros		1) ter cursado o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio em escola pública 2) ter renda familiar mensal inferior ou igual a quatro salários mínimos 3) não possuir título de graduação (exceto para seleção à pós-graduação) 4) ser e declarar-se negro, indígena, quilombola, cigano, deficiente ou com transtorno do espectro autista ou altas habilidades, transexual, travesti ou transgênero	CONSU nº 1.339/2018
	Sobre vagas	5% para indígenas 5% para quilombolas 5% para ciganos 5% para deficientes, espectro autista ou altas habilidades 5% para transexuais, travestis ou transgêneros			
UEFS	Reserva de vagas	50% para estudantes de escolas públicas	80% para negros	1) ter cursado o Ensino Médio e ao menos quatro anos do Ensino Fundamental em escola pública, comunitária, Família Agrícola, modalidade EJA ou Exame de Certificação de Competência pelos sistemas públicos de ensino 2) não ser graduado 3) ter renda familiar <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário mínimo 4) declarar-se negro (preto ou pardo), não negro, indígena, cigano quilombola, pessoa com deficiência ou transexual, travesti ou transgênero	CONSU nº 010/2019 CONSU nº 005/2020
	Vagas adicionais		20% para não negros		

(Conclusão)

UEBA	Modalidade	Percentuais e Grupos Beneficiados		Critérios	Resoluções Vigentes
UESC	Reserva de vagas	50% para estudantes de escolas públicas	75% para negros	1) ter cursado o Ensino Médio e o Ensino Fundamental II em escolas públicas 2) declarar-se negro	CONSEPE nº 64/2006
			25% para não negros		
	Vagas adicionais	2 vagas adicionais em cada curso para indígenas ou quilombolas		3) ser indígena ou morador de comunidades remanescentes de quilombos	CONSEPE nº 90/2007
UESB	Reserva de vagas	50% para estudantes de escolas públicas	70% para negros	1) ter cursado o Ensino Médio e o Ensino Fundamental II em escolas públicas ou curso supletivo ou equivalente em estabelecimentos da rede pública 2) declarar-se negro	CONSEPE nº 37/2008 CONSEPE nº 52/2016
	Vagas adicionais	1 vaga a mais em cada curso para cada um dos grupos: indígenas, quilombolas e pessoas com deficiências		3) ser indígena, quilombola ou pessoa com deficiência	CONSEPE nº 11/2017

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas resoluções referenciadas no corpo do quadro (FIGUEIREDO, 2021).

Nota: as políticas de acesso dizem respeito à graduação, com exceção da UNEB, que, desde a implantação da política de cotas, no ano de 2002, alcançou tanto a graduação quanto a pós-graduação.

O DESAFIO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Ao longo da história, a assistência estudantil esteve ligada aos processos de mudanças sociais e políticas do país e seus impactos sentidos na história da educação superior brasileira. De diferentes formas, proporções e alcances, ela foi se tornando mais complexa até se tornar política pública nos anos 2000. As principais entidades engajadas historicamente na luta pela assistência estudantil nas universidades brasileiras como política pública e um direito social são a União Nacional de Estudantes (UNE) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários (FONAPRACE) (DUTRA; SANTOS, 2017).

No contexto de surgimento das primeiras universidades no país e das discussões acerca da necessidade de melhorar a escolaridade da população e dos trabalhadores, a condição econômica dos estudantes universitários foi uma preocupação constante. Na década de 1930 surgiu a Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro, com o intuito de auxiliar aqueles estudantes com maiores dificuldades econômicas. Era uma casa com um restaurante acoplado e as primeiras ações apoiavam a moradia e a alimentação, ou seja, se caracterizavam por serem focalizadas e emergenciais. Da Casa do Estudante do Brasil saiu a organização do 1º Conselho Nacional de Estudantes e a partir daí, em 1937, foi criada a UNE. Desde o II Congresso da UNE, em 1938, já havia preocupações e reivindicações no tocante à assistência estudantil em diferentes dimensões (sociais, econômicas e acadêmicas) da vida dos estudantes (DUTRA; SANTOS, 2017; NASCIMENTO, 2014). O que demonstra que a organização sistemática do movimento estudantil nacional, desde suas origens, esteve atrelada às questões ligadas à permanência dos estudantes nas universidades.

Num breve histórico sobre a institucionalização da assistência estudantil e em diálogo com outros autores e as legislações, Natália Dutra e Maria de Fátima Santos (2017) afirmam que a primeira lei a reconhecer no Brasil a assistência estudantil foi sancionada em 1931. As Constituições de 1946 e 1967 tornaram a educação um direito de todos e também fizeram

referência à assistência estudantil. Na Constituição de 1967 consta pela primeira vez o princípio de igualdade de oportunidades no acesso à educação.

O contexto do movimento Diretas Já e a aprovação da Constituição Federal em 1988 marcaram o processo de transição democrática do país. A criação do FONAPRACE está diretamente ligada a esse momento histórico e à situação social, econômica e política do Brasil da década de 1980. Desde essa época os Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das Instituições Federais de Ensino se reuniam com o intuito de debater as condições sociais e econômicas dos estudantes. Em diferentes encontros nacionais e regionais, uma série de documentos foram produzidos apontando a necessidade de uma política de ação de apoio aos estudantes gestada pelo Ministério da Educação (MEC) e que atendesse as reivindicações e proposições dos Pró-Reitores (FONAPRACE, 2012). Depois dos referidos encontros e de encaminhamentos feitos ao MEC com as demandas para a assistência estudantil, em 1987 é criado de fato o FONAPRACE,

[...] o qual passaria a representar oficialmente e de forma permanente os Pró-Reitores da área. Este Fórum ficaria ainda, encarregado de discutir, elaborar e propor ao MEC a política de Promoção e Apoio ao Estudante. (FONAPRACE, 2012, p. 15).

Com isso, houve uma mudança de estratégia de organização a partir da produção de pesquisas que desenharam o perfil social, econômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES, apontando as ações e recursos necessários para se garantir uma permanência bem-sucedida nas universidades.

A Constituição Federal legitima a igualdade de condições para acesso e permanência à escola, o que abre a possibilidade para as políticas efetivas de assistência estudantil. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da década de 1990 repete os mesmos termos da Constituição. A partir daí, o cenário foi de ações isoladas em algumas universidades e a cargo da vontade de gestores, as maiores ações aconteciam por pressão dos estudantes e dos seus movimentos organizados. O governo de FHC aprofundou

a desresponsabilização governamental com a assistência estudantil e isso está explícito na nova LDB (DUTRA; SANTOS, 2017). O artigo 71, em seu inciso IV, evidencia essa postura do Estado quando afirma que não

[...] constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: IV – Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social. (BRASIL, 1996).

A partir da década de 1990 as discussões sobre assistência estudantil se estruturaram melhor e mais sistematicamente no âmbito de algumas universidades federais. A UNE, que defendeu ferozmente a reforma universitária, pautou a assistência estudantil como uma das principais bandeiras de luta dos estudantes (NASCIMENTO, 2014). O FONAPRACE também teve atuação importante nesse período, qualificando a discussão e demonstrando por resultados de pesquisas que na universidade pública havia um grande contingente de estudantes que não tinham como arcar com todos os custos dos estudos (DUTRA; SANTOS, 2017). Em 1997 o Fórum divulgou os resultados da I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES brasileiras. O estudo contou com a participação de 44 instituições de ensino superior, o que na época equivalia a 84,29% do total de IFES, e os dados apontaram que “[...] 44,29% dos estudantes encontravam-se nas categorias C, D e E, apresentando demanda potencial por assistência estudantil” (FONAPRACE, 2012, p. 20). Segundo o Fórum, esses dados contribuíram para desconstruir o imaginário de que as universidades públicas eram frequentadas apenas pelas elites econômicas. A realidade era diferente e isso abriu espaço para aumentar as cobranças por assistência estudantil. Outras pesquisas com mesmo escopo foram realizadas em 2004, 2011, 2014 e 2018, no sentido de demonstrar os principais indicadores sociais e econômicos dos estudantes e orientar as ações de permanência estudantil no âmbito das universidades.

No ano 2000 o Governo Federal preparava o Plano Nacional de Educação (PNE) e houve atuação do Fórum junto aos parlamentares e,

particularmente, ao relator do projeto, ao qual foi entregue documento com a reivindicação de inclusão da assistência estudantil no Plano. Em 2001, o PNE foi aprovado com a inclusão proposta pelo Fórum nos seguintes termos: “a adoção de programas de assistência estudantil tais como: bolsa trabalho e outros destinados a apoiar estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (FONAPRACE, 2012, p. 25). A partir de então, a tarefa do Fórum foi trabalhar numa proposta mais ampliada e assim surgiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil apresentado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2001 (FONAPRACE, 2012). Tal documento apontava as diretrizes para os projetos de qualificação e ampliação dos equipamentos destinados à assistência estudantil; inclusão de recurso específico para assistência estudantil no orçamento de cada universidade federal; vinculação dos programas de acesso aos programas de permanência; e fortalecimento de um Plano Nacional de Assistência Estudantil.

Em articulação com a UNE, principal representante do movimento estudantil, o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi atualizado em 2007, tornando-se a meta prioritária do FONAPRACE. Intensificaram-se, dessa maneira, as discussões e reivindicações junto ao MEC para se implantar um Programa de Assistência Estudantil em âmbito nacional. Por meio da Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b), o MEC criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), considerado pelo Fórum importante marco na história da assistência estudantil no país nas duas décadas de existência do FONAPRACE (FONAPRACE, 2012). Posteriormente, tem-se a aprovação do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a) dispondo sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que dá à assistência estudantil a condição de política de Estado e não apenas política de governo. Vale observar que o PNAES se destina às instituições federais de ensino superior.

Para atender as universidades estaduais, o MEC instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais (PNAEST) através da Portaria Normativa nº 25 em 28 de dezembro de 2010

(BRASIL, 2010b). Um dos critérios para uma universidade estadual acessar o recurso era a adesão ao SiSU. Para a instituição que oferecesse até 200 vagas pelo Sistema, o recurso seria de até R\$ 150.000,00; entre 201 e 1.000 vagas, até R\$ 750.000,00; e acima de 1.000 vagas, até R\$ 1.500.000,00. As universidades estaduais baianas (UNEB, UESB e UESC) conseguiram acessar recursos do PNAEST e executar ações previstas em seus respectivos planos de trabalho. No entanto, o último edital do MEC para o PNAEST foi lançado em 2014 e não há perspectivas, até então, para que novos editais do PNAEST sejam lançados pelo MEC. A UEFS, que aderiu ao SiSU apenas em 2019, nunca contou com tal recurso para executar suas ações no campo da permanência estudantil.

Na esfera do governo estadual, essas universidades nunca contaram com recursos específicos para as ações da permanência estudantil, apesar de esta ser reivindicação histórica do movimento estudantil, do movimento docente e de alguns gestores. Somente em 11 de dezembro de 2015 o governo estadual sancionou a Lei nº 13.458 (BAHIA, 2015), que instituiu o Projeto de Auxílio Permanência para os estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados nas quatro universidades estaduais baianas, regulamentada pelo Decreto nº 17.191 de 16 de novembro de 2016.

A bolsa oferecida diretamente do governo para o estudante beneficiado corresponde a um auxílio financeiro em três modalidades: 1) Perfil Básico – bolsa no valor de R\$ 300,00 com duração de oito meses para estudante residente em município localizado a uma distância de até 100 km do *campus* em que está matriculado; 2) Perfil Moradia – bolsa no valor de R\$ 600,00 com duração de doze meses para estudante residente em município localizado a uma distância superior a 100 km do *campus* em que está matriculado; 3) Perfil Complementar – contempla estudante já beneficiado com algum auxílio permanência próprio da universidade ou de ente federativo cujo valor seja inferior ao do Projeto Auxílio Permanência, ou seja, o auxílio desse perfil é o valor corresponde à diferença e desde que atenda aos critérios de elegibilidade do Perfil Básico ou Moradia.

Para se inscrever no Projeto Auxílio, o governo exige cumulativamente algumas condições, como: estar regularmente matriculado em curso presencial de graduação em uma das quatro universidades estaduais; possuir renda familiar *per capita* de até três salários mínimos (em vigor); possuir registro (individual ou familiar) no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) atualizado nos últimos dois anos; não ter qualquer vínculo empregatício; não ter concluído outro curso de graduação; não ter outro auxílio próprio da universidade ou de ente federativo com valor igual ou superior ao Auxílio Permanência do governo do estado e não ter bolsa estágio do Governo do Estado da Bahia. Vale observar que outras bolsas acadêmicas como pesquisa, extensão ou monitoria obtidas por mérito do estudante não o impedem de concorrer ao referido auxílio.

O Auxílio Permanência não cobre todo o tempo do curso de graduação do estudante. Para os cursos com duração de oito semestres, o auxílio é concedido até o 5º semestre; nos cursos com duração de dez semestres, o auxílio segue até o 6º semestre; e nos cursos com duração de 12 semestres, até o 8º semestre. Isso quer dizer que o auxílio cobrirá no máximo os 2/3 (dois terços) iniciais do tempo regulamentar de duração total do curso. O Projeto prevê que o estudante beneficiado tenha a opção e a prioridade de obter uma vaga de estágio remunerado⁹ de nível superior oferecida pela administração pública direta do Estado, autárquica ou fundacional no último 1/3 do curso.

A manutenção do Auxílio Permanência corresponde a algumas condicionalidades, como não haver acúmulo indevido de benefício ou outras bolsas auxílio; não ter no histórico escolar mais de dois trancamentos de disciplinas previstas no currículo do curso, não cumulativos com reprovações; não ter mais de duas reprovações em disciplinas, não cumulativas com os trancamentos; não ocorrer regularização do cadastro no Projeto e nem trancamento total do curso. Já a alocação no estágio remunerado se dá a partir da classificação, tendo como critério o rendimento escolar durante a trajetória no curso de graduação em ordem decrescente.

⁹ Segundo as disposições da Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, a chamada Lei de Estágio.

Do Projeto Auxílio Permanência do Governo do Estado é possível apontar inicialmente que o público-alvo não tem correspondência direta com os estudantes que ingressaram pelos sistemas de reserva de vagas das universidades estaduais, os cotistas. A opção foi atingir aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica com inscrição no Cadastro Único do Governo Federal. É possível que a maioria dos beneficiados pelo Auxílio Permanência seja cotista, mas nem todos os estudantes cotistas estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, ainda assim, também precisam de ações de permanência estudantil. Vale retomar que os estudantes cotistas das quatro universidades são todos oriundos de escolas públicas (critério não utilizado pelo Projeto Auxílio Permanência). Além disso, a UNEB e a UEFS adotaram critérios de renda diferentes do Cadastro Único, enquanto a UESC e a UESB não adotaram renda como critério para o acesso pelas ações afirmativas. Nesse aspecto, cabe problematizar a concepção de permanência estudantil adotada pelo projeto do governo estadual e a quem ela se destina.

Diante disso, questiona-se: qual concepção de permanência estudantil pode ser disputada nas instituições de ensino superior e nos órgãos gestores como a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia (SEC/BA)? Clara Nascimento (2012) aponta dois equívocos teóricos que se incorre geralmente quando se trata da assistência estudantil: o primeiro se dá quando se compreende enquanto extensão da Política de Assistência Social, definindo suas ações a partir das bases da assistência social como política específica; o segundo equívoco está quando o conceito de necessidades estudantis está restrito às necessidades materiais de sobrevivência do estudante. Necessidades essas compreendidas pela autora como o histórico tripé da assistência estudantil resumido à alimentação, à moradia e à bolsa trabalho. O que fragiliza teoricamente o conceito de assistência estudantil e a aproxima apenas da dimensão assistencial. O Projeto de Auxílio Permanência da SEC deixa evidente a tendência da assistência estudantil como uma espécie de desdobramento ou modalidade da assistência social quando traça o perfil dos estudantes beneficiados a partir do Cadastro Único e a reduz à dimensão material quando subsidia diretamente o estudante com a bolsa/

auxílio para suprir necessidades materiais como deslocamento, alimentação e/ou moradia no município/localidade do *campus*.

No Brasil as políticas sociais sempre foram focalizadas e voltadas ao combate à pobreza, mas nunca foram universalizadas (DUTRA; SANTOS, 2017). Outro aspecto importante a se observar é que historicamente essas políticas foram marcadas pelo clientelismo e por práticas assistencialistas, muito distantes da perspectiva de um direito. Na educação superior, a assistência estudantil surge como reivindicação dos estudantes e movimentos sociais pelo provimento das instituições de ensino e do Estado das condições materiais e imateriais necessárias à permanência dos estudantes na universidade (NASCIMENTO, 2012). Mas, observando as ações de permanência implementadas, prevaleceu a tendência à assistencialização e isso faz com que nos textos legais da assistência estudantil se perceba a extensão das políticas sociais, com caráter profundamente assistencial (DUTRA; SANTOS, 2017).

A partir de reflexão que se aproxima da crítica à assistencialização, Janete Leite (2008) defende a assistência estudantil a partir de princípios universais, acessíveis a todo e qualquer estudante, compreende as ações seletivas e focalizadas como favores aos carentes e não um direito. No entanto, a autora defende que deve haver uma interação entre a assistência estudantil enquanto política de educação e a assistência social que abrange uma diversidade de áreas, gêneros e necessidades e por isso deve ser vista em relação com outras políticas sociais. Já Clara Nascimento (2012), com posicionamento distinto e do qual advoga-se nesse trabalho, afirma que a assistência estudantil deve ser compreendida enquanto política educacional e, por isso, não se vincula à Política de Assistência Social. Portanto, não está submetida aos mesmos preceitos de sua regulamentação.

Natália Vasconcelos (2010) compreende a assistência estudantil enquanto direito social e também sob a perspectiva dos direitos humanos. Como direito social, é preciso que as ações da assistência possibilitem aos estudantes superarem as barreiras que possam impedir o bom desempenho acadêmico durante o curso, obtendo desempenho curricular satisfatório para

que se reduzam as taxas de trancamento e abandono. No campo dos direitos humanos, as ações precisam abarcar desde as necessidades especiais de aprendizagem, o domínio dos instrumentos pedagógicos para a formação profissional até os provimentos necessários para a sobrevivência no que se refere a moradia, saúde, alimentação, deslocamento e auxílios financeiros.

Numa defesa da permanência estudantil dos cotistas para além das bolsas de permanência, Nilma Gomes (2009) afirma que os cotistas precisam ter acesso ao aprendizado de língua estrangeira, domínio dos elementos necessários para elaborar projetos de pesquisa, experiência em projetos acadêmicos de pesquisa, extensão e/ou monitoria, condições suficientes para a participação em encontros, congressos e fóruns acadêmicos em outras universidades e instituições, inserção dos debates a respeito das relações étnico-raciais nos currículos universitários e preparação necessária para o prosseguimento dos estudos em cursos de pós-graduação. Corroborando o mesmo entendimento, Petronilha Silva (2009) afirma que, tendo a universidade o acesso por meio das ações afirmativas como meta central, uma das ações complementares deve se referir à prevenção para a não evasão dos cotistas e a permanência para a conclusão bem-sucedida do curso de graduação dentro do tempo previsto. Dessa forma, havendo necessidades materiais e econômicas a suprir, “[...] deverão ser criadas formas de apoio material e financeiro para moradia, alimentação, saúde, participação de experiências educativas extramuros universitários” (SILVA, 2009, p. 268). Portanto, se percebe na compreensão das autoras uma perspectiva mais ampliada de permanência estudantil que dá conta de dimensões materiais ligadas à sobrevivência e necessidades mais imediatas dos estudantes e dimensões mais qualitativas relacionadas à vivência universitária e domínio dos códigos acadêmicos e técnico-científicos.

Portanto, uma concepção ampliada de assistência estudantil permite compreendê-la como um

[...] conjunto de ações desenvolvidas no âmbito da educação com a finalidade de contribuir para o provimento das condições (materiais e imateriais) necessárias à permanência dos

estudantes nas instituições educacionais. (NASCIMENTO, 2014, p. 88).

Apesar de o Projeto Auxílio Permanência representar um avanço, tendo em vista que pela primeira vez na história das universidades estaduais baianas há algum recurso específico para a assistência estudantil, mesmo no formato apresentado, a concepção de permanência estudantil e a de quem ela deve alcançar precisam amadurecer significativamente.

Clara Nascimento (2014), analisando as políticas de assistência estudantil no contexto das reformas no ensino superior brasileiro nos anos 2000, afirma que as ações governamentais nesse campo estavam diretamente ligadas ao modelo neoliberal de Estado e às mudanças no mundo do trabalho. A partir do decreto que instituiu o PNAES em 2010, a assistência estudantil foi elevada a política de Estado quando se tornou uma das principais diretrizes do REUNI. Portanto,

[...] a institucionalização da assistência estudantil nas IFES, como resultado de sua incorporação à agenda contrarreformista governamental, significou também a sua maior aproximação às diretrizes neoliberais que vêm orientando as propostas do governo federal. (NASCIMENTO, 2014, p. 90).

Seu estudo aponta ainda algumas tendências das políticas de assistência estudantil que seguem uma lógica produtivista, como: a prioridade a indicadores quantitativos em prejuízo dos qualitativos na estrutura dos programas; a utilização de parâmetros do mercado como custo-benefício para se avaliar os programas; e por fim, as vagas imediatamente reocupadas devido ao desligamento dos estudantes beneficiados que não conseguem se enquadrar nas condicionalidades dos programas (NASCIMENTO, 2014). Apesar de o referido estudo ter sido realizado a partir das políticas e legislações voltadas para as universidades federais, é possível correlacionar essas tendências nas políticas para as universidades estaduais. Nesse sentido, percebe-se o quanto o Projeto de Auxílio Permanência da SEC/BA está próximo das tendências das políticas educacionais para a assistência estudantil

apontadas por Clara Nascimento (2014). Fica evidente, na medida em que estabelece o rígido limite de dois trancamentos ou reprovações, independentes das razões, no período de vigência da bolsa, predomina a dimensão técnica ao encaminhar o estudante para o estágio remunerado na reta final do curso de graduação em detrimento da vivência acadêmica e científica que a universidade pode proporcionar e adota mais critérios quantitativos que qualitativos para sua execução.

Desde sua implantação, o Projeto Auxílio Permanência da SEC lançou seis editais – entre 2017 e 2019 foram dois por ano. Na página da Secretaria não há informações de quantos estudantes foram ou estão sendo beneficiados por essas bolsas, nem índices de adesão e exclusão ou relatórios anuais. Por isso, ainda não é possível realizar uma avaliação mais qualificada dos impactos do projeto na permanência dos estudantes beneficiados e na vida acadêmica das universidades estaduais. Por certo, a partir das reflexões realizadas nesse trabalho, é possível afirmar que se trata de ação focalizada, associada à dimensão assistencial e à Política de Assistência Social, desarticulada das políticas afirmativas das UEBA e com perspectiva restrita de permanência estudantil, ligada apenas às necessidades materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto refletiu sobre o advento das políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil no Brasil e nas universidades com foco nas UEBA. Num breve histórico do início da educação superior sob a gestão do governo estadual, percebeu-se o quanto as UEBA estiveram comprometidas com a expansão do ensino superior no interior do Estado e com a formação de professores e técnicos para contribuir com a qualidade da educação e com o desenvolvimento social e econômico. O fato de terem surgido nas cidades do interior baiano denota a vocação dessas instituições com a expansão da educação superior num período em que a única universidade pública federal no estado era a UFBA, concentrada na capital.

Outra questão importante é o reconhecimento do movimento social negro brasileiro na luta contra o racismo e as desigualdades raciais e seu protagonismo para adoção das ações afirmativas no Brasil e nas universidades brasileiras. Já para a conquista das políticas de permanência estudantil, houve participação importante da UNE, do FONAPRACE e de outras entidades e movimentos progressistas. No entanto, se nessa frente de luta a literatura não faz referência à participação de entidades e organizações negras, isso é explicado pelo fato de a população negra, durante muito tempo, não ter sido representativa na comunidade acadêmica e a luta ter sido travada pelo direito ao acesso. O que mudou de forma significativa nos últimos anos pelo menos entre os estudantes da graduação por conta das ações afirmativas.

No intervalo de seis anos as UEBA aprovaram resoluções instituindo as políticas afirmativas para acesso à universidade. Destaca-se o pioneirismo da UNEB por ter sido a primeira do país a adotar as cotas raciais e contemplar os cursos de graduação e pós-graduação. No Quadro 1 houve o esforço de sintetizar as políticas de acesso das universidades, o que permite analisá-las em conjunto. Todas cruzam o grupo beneficiado com a origem escolar pública (ensino médio e parte do fundamental). A UNEB e a UEFS estabeleceram teto para renda familiar e avançaram posteriormente contemplando ciganos, deficientes e pessoas trans. Na UESC e na UESB negros e não negros, indígenas e quilombolas são contemplados desde o início, sendo que a UESB já incluía os deficientes, até as últimas resoluções aprovadas na UNEB e na UEFS, a UESB era a única a incluir deficientes pelas ações afirmativas. Nesse sentido, além da interiorização como marca histórica das UEBA, as ações afirmativas para inclusão de grupos sociais historicamente discriminados também fazem parte dos projetos de universidades públicas, gratuitas, socialmente referenciadas e inclusivas apesar das limitações que ainda existem em seus programas de acesso e permanência.

Tendo em vista o contingente de estudantes cotistas, oriundos das escolas públicas e das camadas populares nas universidades brasileiras e em

especial nas UEBA, a defesa desse trabalho é pela ampliação de recursos para as universidades e pela qualificação da concepção de permanência estudantil para além das bolsas auxílio, marcadamente assistenciais, como o Projeto Auxílio Permanência. Os estudantes cotistas precisam ter a oportunidade de vivenciar a universidade com todas as potencialidades que ela pode oferecer para que ao final do curso tenham a possibilidade de realizar suas melhores escolhas profissionais e acadêmicas. Isso pode ser proporcionado a partir da articulação das políticas de acesso com as de permanência e com uma perspectiva crítica e não assistencialista de permanência estudantil.

Referências

ARTES, Amélia Cristina Abreu. O ensino médio como filtro para o acesso de negros no ensino superior brasileiro. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, Goiânia, v. 8, n. 19, p. 34-51, 2016.

BAHIA. Resolução CONSEPE nº 11/2017. Inclui o § 4º no Artigo 2º da Resolução CONSEPE nº 37/2008. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 24 fev. 2017.

BAHIA. Resolução CONSEPE nº 37/2008. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no Processo Seletivo para os cursos de graduação da UESB. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 15 jul. 2008.

BAHIA. Resolução CONSEPE nº 52/2016. Altera a Resolução CONSEPE nº 37/2008, que dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da UESB e revoga as Resoluções CONSEPE nº 21/2010, 67/2010 e 39/2016. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 3 set. 2016.

BAHIA. Resolução CONSEPE nº 64/2006. Institui reserva de vagas no Processo Seletivo para os cursos de graduação da UESC. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 22 dez. 2006.

BAHIA. Resolução CONSEPE nº 90/2007. Altera a Resolução CONSEPE nº 64/2006. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 26 set. 2007.

BAHIA. Resolução CONSEPE nº 37/2008. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no Processo Seletivo para os cursos de graduação da UESB. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 15 jul. 2008.

BAHIA. Decreto nº 17.191, de 19 de novembro de 2016. Regulamenta a Lei nº 13.458, de 10 de dezembro de 2015, que institui o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 16 nov. 2016.

BAHIA. Lei nº 13.458, de 11 de dezembro de 2015. Institui o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 11 dez. 2015.

BAHIA. Resolução CONSU nº 005/2020. Altera o Artigo 5º da Resolução CONSU 010/2019, que dispõe sobre a reserva de vagas para os cursos de graduação da UEFS, para grupos historicamente excluídos, realizada através de Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 6 mai. 2020.

BAHIA. Resolução CONSU nº 034/2006. Estabelece reserva de vagas para os cursos de graduação da UEFS, para grupos historicamente excluídos, realizada através do Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 22 jun. 2006.

BAHIA. Resolução CONSU nº 196/2002. Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 25 jul. 2002.

BAHIA. Resolução CONSU nº 468/2007. Aprova a reformulação no sistema de reservas de vagas para negros e indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 16 ago. 2007.

BAHIA. Resolução CONSU nº 605/2008. Inclui o parágrafo 3º, no artigo 4º da Resolução do CONSU/UNEB nº 468/2007 (D.O. de 16/08/2007). *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 10 set. 2008.

- BAHIA. Resolução CONSU nº 710/2009. Altera as alíneas “a” e “b” do Artigo 4º da Resolução CONSU nº 468/2007 (D.O.E. de 16-08-2007). *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 1 ago. 2009a.
- BAHIA. Resolução CONSU nº 711/2009. Revoga a Resolução CONSU nº 605/2008 (D.O.E. de 10-09-2008), alterando a redação do Artigo 4º da Resolução CONSU nº 468/2007. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 6 ago. 2009b.
- BAHIA. Resolução CONSU nº 847/2011. Altera o Artigo 2º da Resolução CONSU nº 468/2007 (D.O.E. de 16-08-2007), na forma em que indica. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 19 ago. 2011.
- BAHIA. Resolução CONSU nº 1.339/2018. Aprova o sistema de reserva de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgêneros. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 28 jul. 2018.
- BAHIA. Resolução CONSU nº 010/2019. Dispõe sobre a reserva de vagas e sobrevagas para os cursos de graduação da UEFS, destinadas a grupos historicamente excluídos, realizada através de Processo Seletivo de Acesso ao ensino superior. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 8 nov. 2019.
- BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia – 1968-1991. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n. 24, p. 155-173, 2005.
- BRANDÃO, André Augusto. Avaliando um pré-vestibular voluntário para negros pobres. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPED, 2004.
- BRANDÃO, André; MARINS, Mani Tebet de; SILVA, Anderson P. da. Raça, escolhas e sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPED, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial de União*, seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2007b.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 2010a.

BRASIL. Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais – PNAEST. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2010b.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, 2002.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017.

FERES JÚNIOR, João Feres; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, 2012.

FERES JÚNIOR, João *et al.* *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA): As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais*. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2013.

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

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. *Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra; ARRUDA, Jalusa Silva de. Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas: breves reflexões desde uma perspectiva interseccional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., 2017, Salvador. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS - FONAPRACE. *Revista comemorativa 25 anos: história, memória e múltiplos olhares*. Uberlândia: UFU, 2012.

FRY, Peter *et al.* (org.). *Divisões perigosas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos(as) jovens negros(as) na universidade pública. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (org.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. p. 197-211.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 247-268, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão nº 807).

LEITE, Janete Luzia. Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 41, p. 165-173, jan. 2008.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social? *Revista Katál*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, 2011.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas: emancipação ou amortecimento? *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 342-356, 2012.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul. 2010.

- MARTINS, Sergio da Silva. Ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, v. 4, n. 1, p. 202-208, 1996.
- NASCIMENTO, Clara Martins do. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 53, p. 88-99, fev. 2014.
- NASCIMENTO, Clara Martins do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. In: FONAPRACE. *Revista comemorativa 25 anos: história, memória e múltiplos olhares*. Uberlândia: UFU, 2012. p. 147-157.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdade no ensino superior: cor, status e desempenho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.
- SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 53-74.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (org.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. p. 263-274.
- VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, 2010.
- VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. Educação e desigualdade racial. Políticas de ações afirmativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFRJ: DEFESA DA PERMANÊNCIA COM VISTAS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ana Paula Gomes de Lima

Este texto objetiva refletir sobre o sistema de cotas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pensando a assistência estudantil (AE) como instrumento para viabilizar a permanência de estudantes cotistas. Defende-se aqui que a AE – tendo em vista as desigualdades sociais e regionais do país – deve contemplar não apenas demandas materiais (reduzidas à questão socioeconômica), mas também aspectos imateriais do corpo estudantil, trabalhando questões como combate ao racismo, à LGBTfobia, à violência de gênero, à opressão que sofre a mulher negra, buscando dar visibilidade a segmentos invisibilizados na universidade e na sociedade, como as populações indígenas, quilombolas, ciganas, dentre outras; que também levam à evasão. Este tema é parte da pesquisa de doutorado em Serviço Social na UFRJ, em andamento, sob o tema “A assistência estudantil e seu papel para a permanência e a democratização do ensino superior”, que tem como objetivo refletir sobre a divergência de concepções sobre assistência estudantil (direito *versus* favor) e sua função política para a permanência e para a democratização do ensino superior, tendo como elementos fundamentais a análise da assistência estudantil no Brasil em sua historicidade, a influência de organismos capitalistas na Educação Superior e a crítica ao reducionismo da AE à concessão de bolsas.

Este texto será desenvolvido, inicialmente, refletindo sobre a disparidade entre os dados de matriculados e concluintes na UFRJ e a importância da nova política de assistência estudantil, que passa a contemplar demandas

imateriais. Em seguida, busca refletir sobre a expansão do ensino superior no Brasil e as orientações postas pelas demandas do capital, discutindo as concepções da assistência estudantil atual e da que se objetiva construir. Encaminhando tais reflexões para a conclusão, discute-se a AE na UFRJ, reafirmando sua importância para a permanência e democratização do ensino superior.

Na história recente do Brasil, notadamente a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) e do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), houve um aumento do número de matrículas no ensino superior para um maior segmento da população historicamente excluída desse espaço. Porém, ainda se observa que o ensino superior mantém sua marca elitista, transferindo-se o funil do acesso para a permanência, pois o incentivo para o acesso não foi acompanhado por ações voltadas à permanência. Tal fato pode ser observado no hiato existente entre as taxas de ingressantes e concluintes. Na UFRJ, os dados de matrículas e de concluintes corroboram esse entendimento, pois, em 2007, houve 28.328 matrículas e apenas 4.647 conclusões (HERINGER; HONORATO, 2014, p. 335). Para garantir o direito ao ensino superior a essa parcela da população, parte-se do pressuposto de que uma efetiva política de assistência estudantil é fundamental.

Partimos do pressuposto de que a assistência estudantil é um meio importante que impacta na permanência do/a estudante no ensino superior. Porém, com base nisso, identificamos o problema, que se apresenta no sentido de como a assistência estudantil, por ser restritiva, contribui para a manutenção de um ensino superior elitista e excludente e, a partir disso, que se faz necessária a mudança de sua concepção para contribuir para a democratização do ensino superior. Com base nisso, entende-se que a assistência estudantil e sua forma de execução produzem um caráter político de classe.

Para analisar a assistência estudantil, sua relação com a garantia (ou não) do direito da educação e como pode ser um instrumento a serviço do capital, será tomada como base a experiência da UFRJ. A assistência estudantil nessa universidade historicamente foi restritiva e pautada no

mero repasse de recursos financeiros a estudantes que comprovassem ausência de recursos financeiros após passarem por uma concorrida seleção para obter uma bolsa assistencial. Essa política datava de 2008, ou seja, anterior à aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), à inserção da UFRJ no SiSU e à adoção da Lei de Cotas, e já não atendia às necessidades do novo perfil de estudante que passou a ingressar na UFRJ. Esse programa se resumia a dois auxílios financeiros: Bolsa Auxílio e o Benefício Moradia Emergencial, este último criado tendo em vista a ausência de vagas na Residência Estudantil, ou seja, assentado no fenômeno da bolsificação.

Recentemente, em fevereiro de 2019, fruto das mobilizações do movimento estudantil, foi aprovada a nova política de assistência estudantil da universidade, que representou um avanço na concepção da política, entendendo-a de forma ampliada, para além do repasse financeiro. Nela, estão previstos “programas, serviços e auxílios financeiros” com vistas à “permanência e conclusão de curso na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (UFRJ, 2019, p. 7). Tal política é composta pelos seguintes programas: de Acolhimento em Saúde, de Alimentação, de Apoio a Estudantes Mães e Pais, de Apoio Pedagógico, de Combate à Opressão e Violência, de Esporte e Lazer, de Incentivo à Cultura, de Moradia Estudantil, de Transporte e de Atendimento a Situações Emergenciais, ou seja, ele leva em conta demandas materiais e imateriais dos estudantes. Vê-se aqui o avanço na concepção de AE, buscando atender demandas materiais e imateriais, porém a nova política ainda não rompeu a lógica do repasse financeiro e da focalização.

Tomando como base os índices de matriculados e concluintes, fica clara a distância entre acesso e permanência e a negação do direito social da educação para esses estudantes que não concluíram – além daqueles que nem sequer acessaram – o ensino superior. Com base nisso, parte-se do pressuposto de que a assistência estudantil é um instrumento importante para mudança nesse cenário. No entanto, a concepção adotada pela UFRJ,

apesar do avanço recente, ainda é estreita e limitada, respondendo aos interesses capitalistas ao reafirmar a universidade como um espaço elitista e excludente. Contrapondo-se a essa lógica, este texto defende a concepção de assistência estudantil universal, destinada a atender às necessidades de todos os estudantes e não apenas dos comprovadamente “carentes”, estando a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

Desse modo, tendo em vista a necessidade de uma política de assistência estudantil que garanta a permanência, esta pesquisa entende que há a premência em migrar a concepção de assistência estudantil do viés de carência financeira para a noção ampliada de necessidade. Aqui se defende que não são apenas as necessidades materiais que devem ser contempladas, mas também as imateriais. Portanto, criticamos o fenômeno da bolsificação adotado pela UFRJ, que individualiza as demandas coletivas dos estudantes e reforça o mercado e o capital financeiro, pois há a exigência de o estudante possuir conta corrente para receber sua bolsa, até mesmo para o Auxílio Alimentação, que consiste na isenção de pagamento nos Restaurantes Universitários. A bolsificação é “[...] monetarização da política social [...] soluções rebaixadas e pauperizadas para as mais diversas expressões da questão social” (GRANEMANN, 2007, *apud* CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 498). Por isso, defendemos que a construção de uma política de assistência estudantil efetiva deve englobar questões subjetivas que igualmente afetam a permanência e que levam à evasão, pois são recorrentes os casos de racismo, violência de gênero, LGBTfobia, xenofobia, uso abusivo de álcool e outras drogas pelos estudantes da UFRJ, além do aumento das demandas de saúde mental do estudante – são frequentes as tentativas de suicídio e adoecimento mental na UFRJ –, tendo em vista a nova realidade e demandas que o ambiente universitário provoca, dentre outras questões que não podem ser relegadas a segundo plano ou reduzidas ao repasse de recurso financeiro por meio de bolsas. Não se pode conceber que a assistência estudantil possa ser tão restritiva e excludente, como se as necessidades dos estudantes fossem apenas financeiras.

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ORIENTADA PELAS DEMANDAS DO CAPITAL

Para realizar a análise da assistência estudantil, não se pode deixar de relacionar a condição de capitalismo atrasado que o Brasil possui e como isso impacta o país e as políticas sociais. Assim sendo, a política da Educação não está alheia a isso.

Desde a década de 1990, o Ensino Superior brasileiro tem passado por uma reforma – que ainda não se encerrou –, porém foi o Reuni que corporificou as mudanças, ao ser instituído em 2007,

[...] com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (BRASIL, 2007).

Ele seguiu recomendações de organismos financeiros, como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Além do Reuni, outras medidas foram aplicadas pela reforma do ensino superior, tais como ataques à autonomia, fortalecimento das parcerias público-privadas, incentivo à educação a distância, aumento da quantidade de alunos por professor, instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni), que repassa verbas públicas para instituições de ensino privadas, favorecendo o capital financeiro em detrimento de aporte de verbas nas universidades públicas.

É inegável que, com essas medidas, houve o aumento do ingresso de segmentos historicamente excluídos no ensino superior; porém, não se pode deixar de fazer a crítica à forma como ocorreu e às suas motivações. A nosso ver, a expansão por meio do Reuni foi orientada no sentido de atender demandas do capital, a partir de orientações de organismos como Banco Mundial, conhecido como o ministério mundial da educação dos países periféricos, como diz Leher (1999).

O Banco Mundial passou a voltar sua atuação e recursos para a educação pautado na questão da pobreza/segurança, com objetivo de evitar a influência comunista nos países de capitalismo atrasado, deixando claro o uso político-ideológico da educação pelo capital, tal como cita Leher *apud* Colby e Dennett (1999, p. 20):

[...] na América Latina o campo de batalha é pelo controle da mente do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semieducados. A estratégia é conseguir a dominação através dos processos educacionais. No que concerne à universidade, face ao convenientemente proclamado risco da proliferação “da doutrina marxista no sistema educacional e no pensamento econômico da América Latina [...]”. Toda esta engenharia social tem como meta evitar a influência comunista e o surgimento de uma nova Cuba na região.

No próprio documento do Banco Mundial, intitulado “Prioridades e Estratégias para Educação”, citado por Leher (1999, p. 25), sem qualquer pejo e de forma acintosa, fica clara a utilização da política da educação como forma de gerar lucro para o capital, numa relação direta ao mundo do trabalho:

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre.

Como o próprio organismo internacional em questão demonstrou, a educação tem a função de contribuir para a manutenção do sistema capitalista, vinculada à perspectiva da segurança, pois, de acordo com o presidente do Banco Mundial, “[...] as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas” (LEHER *apud* CAUFIELD, 1999, p. 26). Tudo isso tem como objetivo manter a hegemonia capitalista, afastando a revolução e a instauração da sociabilidade comunista.

Esse breve percurso sobre a influência de organismos internacionais da educação superior brasileira se faz necessário, pois, apesar do aumento de ingressantes, não há a garantia do direito à educação para todos – como mostra o hiato entre matriculados e concluintes, o que reforça o caráter elitista e excludente do ensino superior, e a assistência estudantil tem servido para reafirmar essas características.

É certo que a expansão do ensino superior foi orientada por determinações de organismos internacionais, mas não negamos que também foi fruto de amplas mobilizações sociais, pois, como analisa Pastorini (1997), as políticas sociais devem ser entendidas num processo relacional, que envolve o Estado, as classes dominantes e a classe trabalhadora, não devendo ser entendidas unicamente como concessão do Estado nem como resultado único das pressões sociais, mas nessa mediação, numa relação complexa e não unilateral, criticando o binômio “concessão-conquista”. Para Pastorini *apud* Yamamoto (1997, p. 88), “[...] as políticas sociais são depositárias de dualidade contraditória”, servindo como instrumento do capital para arrefecer a luta de classe, obter legitimidade para si com vistas a manter a ordem social e, assim, se perpetuar.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL QUE TEMOS *VERSUS* A QUE QUEREMOS CONSTRUIR

A assistência estudantil no Brasil está na direção daquilo que afirmam Behring e Boschetti (2009), no que se refere ao processo histórico brasileiro de restrição de direitos, afirmando que as políticas sociais se configuram:

[...] em ações pontuais e compensatórias para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já referido trinômio articulado no ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a privatização, a focalização e descentralização. Sendo esta última [...] mera transferência de responsabilidade [...]. (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 156).

Tal configuração não se faz diferente na política da assistência estudantil da UFRJ, tendo em vista seu caráter focalizado e descentralizado – este último se dá pelo fato de a universidade repassar ao estudante um valor, mediado por uma instituição do mercado financeiro, e, dessa forma, transfere sua responsabilidade para o estudante, isentando-se por meio desse repasse, como se isso fosse suficiente para garantir a permanência.

A assistência estudantil está organizada pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2010 (BRASIL, 2010), que reforça o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no que se refere à “igualdade de condições para o acesso e permanência”. Porém, mesmo com a reforma democrática ocorrida com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ainda não se tem a educação superior como um direito de todos, demonstrando uma primeira exclusão de grande parcela da população brasileira.

O PNAES apresenta como objetivos “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”, “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior”, “reduzir as taxas de retenção e evasão” e “contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”. Porém, em que pese sua importância, ao afirmar a assistência estudantil como direito, ele mesmo é contraditório, ao criar critérios de elegibilidade, o que faz com que a política tenha um caráter seletivo e focalizado, não universal, sem atender às demandas de todo discente ao trazer a marca do recorte de renda. Esse caráter norteia a execução da assistência estudantil na UFRJ.

Criticamos a limitação de renda *per capita* para acesso às ações do programa, que traz um reducionismo na percepção da pobreza, entendida como carência material, desconsiderando-se sua natureza multidimensional e complexa. Julga-se oportuno citar Silva (2010, p. 157) ao se referir à pobreza como sendo:

[...] também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação

social e política. Esse entendimento permite desvelar valores e concepções inspiradoras das políticas públicas de intervenção nas situações de pobreza e as possibilidades de sua redução, superação ou apenas regulação.

Com base nisso, criticamos a redução do entendimento de necessidades como carência financeira levada a cabo pela assistência estudantil, restrita a necessidades materiais dos estudantes, deixando à margem necessidades imateriais e subjetivas, que igualmente interferem na permanência. Para isso, se faz necessária ampla discussão junto aos estudantes de quais sejam suas reais necessidades para a superação no viés de carência, atrelada à noção de mínimos sociais e do básico. Corroboramos com Pereira (2008, p. 26), que critica a vinculação equivocada entre mínimo e básico:

[...] apesar de provisões mínimas e necessidades básicas parecerem termos equivalentes do ponto de vista semântico, eles guardam diferenças marcantes do ponto de vista conceitual e político-estratégico. Mínimo e básico são, na verdade, conceitos distintos, pois, enquanto o primeiro tem a conotação de menor, de menos, em sua acepção mais ínfima, identificada com patamares de satisfação de necessidades que beiram a desproteção social, o segundo não. O básico expressa algo fundamental, principal, primordial que serve de base de sustentação indispensável e fecunda ao que a ela se acrescenta. [...] Assim, enquanto o mínimo pressupõe supressão ou cortes de atendimentos, tal como propõe a ideologia liberal, o básico requer investimentos sociais de qualidade para preparar o terreno a partir do qual maiores atendimentos podem ser prestados [...].

Infelizmente, essa vinculação entre mínimo e básico permeia a assistência estudantil, ainda equivocadamente associada à assistência social. As ações de assistência estudantil não podem estar amparadas nesse reducionismo, pois ele nega a educação como um direito universal, de todos os estudantes.

Essa característica focalizada da assistência estudantil, ao se considerar o orçamento insuficiente para dar conta do atendimento das demandas dos

estudantes, possui um efeito político que afeta a perspectiva de classe desses estudantes. Como reflete Leite (2011), ocorre que se dá uma fiscalização entre os próprios discentes de quem “merece” mais a bolsa, criando então:

[...] uma divisão entre estudantes pobres e supostamente ricos, estigmatizando os que precisam mais e excluindo uma larga parcela de estudantes que, para ter dedicação exclusiva aos estudos, também necessitariam de auxílio do Estado. (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 507).

A autora que aprofunda essa discussão é Granemann (2007), ao analisar a política da previdência no estágio atual do capitalismo. A autora verificou que a forma da reestruturação da previdência – ditada pelo Banco Mundial – aplica-se a outras políticas, pontuando a ênfase na financeirização das políticas sociais que se espalha para toda a vida social, resultando no enxugamento ao máximo do Estado Social, que passa a atender, de forma pobre e mínima, os que não podem consumir no mercado, seja na área da saúde, da educação, seja da previdência. Tal modelo acaba por enfraquecer os sistemas de proteção social para favorecer o capital de modo a aumentar suas taxas de lucro. Granemann (2007) também analisa que, até mesmo para a parcela da população que não pode satisfazer suas necessidades via mercado, há aporte de recursos públicos de modo a favorecer o capital financeiro, por meio do repasse de renda, mediatizado por uma instituição bancária. Para ela, os

[...] sistemas de proteção social [...] articulados a partir de novas modalidades, especialmente aquelas abrigadas sob múltiplas formas de monetarização da política social, passam a substituir os equipamentos sociais universais pelas onipresentes “bolsas”, soluções rebaixadas e pauperizadas para as mais diversas expressões da “questão social”. (GRANEMANN, 2007, p. 64).

Com base no que reflete a autora, pode-se verificar a ocorrência de tal lógica também na assistência estudantil da UFRJ, pois a “proteção social” destinada aos estudantes, em sua maioria, se dá por meio de bolsas

– valores repassados a discentes mediados por um banco. Esse processo de bolsificação da assistência estudantil ocorre em quase todas as modalidades de bolsa, exceto nos restaurantes universitários. Já quanto à moradia, ela se dá de forma ampliada, por meio da concessão de bolsa a estudantes para custearem sua vaga em detrimento da construção e ampliação de equipamentos coletivos de moradia estudantil. O mesmo ocorre com a ação do PNAES “creche”, sendo concedida uma bolsa a mães e pais de crianças até seis anos incompletos, em detrimento da construção de equipamentos de cuidado e desenvolvimento das crianças enquanto os pais e mães estudam.

Para Granemann (2007), por meio da focalização das políticas sociais, cria-se um efeito político – a autora realiza sua análise sobre os trabalhadores em sua relação com a previdência, mas vemos que essa lógica também se aplica aos estudantes, na assistência estudantil. O efeito político se dá no aprofundamento da “[...] segmentação e a divisão no interior [...]” dos estudantes, “[...] com o fito de impedir e retardar a formação de consciência e a organização da classe” (GRANEMANN, 2007, p. 64). Dessa forma, os estudantes veem-se como adversários, concorrentes, escamoteando que as demandas que possuem são comuns e não individuais, enfraquecendo sua percepção de classe e de luta de classe.

Fica claro, com base no que foi discorrido, como a bolsificação da assistência estudantil cerceia direitos, leva à exclusão, reforça o ensino superior ainda como um espaço para alguns e afeta também a atuação das equipes, notadamente do serviço social, assentada nas avaliações socioeconômicas, o que reafirma a noção de carência financeira e o caráter particularista da assistência estudantil, ficando relegadas ao segundo plano as ações voltadas ao atendimento das demandas imateriais e subjetivas dos estudantes.

Dessa forma, fica claro que a bolsificação interfere no exercício dos assistentes sociais e a dimensão pedagógica da profissão tem sido utilizada para manutenção desse *status quo*, ao segmentar e hierarquizar as demandas dos estudantes. Para superar isso, Abreu (2002) faz uma importante análise sobre como a dimensão pedagógica do Serviço Social pode contribuir na construção da assistência estudantil que se almeja construir. A autora

analisa a função pedagógica do Serviço Social, que passou por diversos momentos, sendo demandado pelo capital, até então não comprometido com os interesses da classe trabalhadora. Atualmente, hegemonicamente, tal alinhamento conservador foi ultrapassado, em que a prática pedagógica do Serviço Social deve estar assentada numa perspectiva emancipatória e revolucionária, comprometida com superação do sistema capitalista, tal como diz Abreu (2002, p. 206):

[...] o primeiro e fundamental desafio que se coloca para os assistentes sociais – para avançar numa perspectiva emancipatória – refere-se à contribuição profissional para o fortalecimento e o avanço de processos e lutas que favoreçam a ultrapassagem das conquistas das classes subalternas dos limites históricos do Estado de Bem-Estar, no sentido da construção de uma nova sociabilidade – a socialista.

Com base nisso, entendemos que a dimensão pedagógica do Serviço Social deve contribuir para a superação do caráter restritivo e excludente da assistência estudantil, fortalecendo a intervenção profissional com conhecimento das demandas e comprometimento com os interesses dos estudantes numa perspectiva de luta de classe. Essa dimensão da prática profissional é fundamental na política em questão para o planejamento, implementação e avaliação de atividades educativas orientadas politicamente aos interesses desse grupo historicamente excluído do ensino superior, na esteira do que diz Yamamoto (2011, p. 142), ao analisar o Serviço Social na contemporaneidade: “O desafio é captar os núcleos de contestação e resistência, as formas de imaginação e invenção do cotidiano, de defesa da vida e da dignidade do trabalhador”.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SUA FUNÇÃO POLÍTICA FUNCIONAL AO SISTEMA CAPITALISTA

Analisar a assistência estudantil, sua configuração e as possibilidades para a construção de um novo formato demanda refletir sobre a desigualdade

no acesso ao ensino superior e as desigualdades sociais; e, para isso, não se pode deixar de fazer, mesmo que breve, uma reflexão sobre a causa de todas as opressões vivenciadas pelos estudantes: o sistema capitalista.

Parte-se aqui da constatação de que, nesse sistema, não há espaço e vez para todos, pois qualquer reforma, por mais progressista que pareça, nunca ultrapassará os limites do capital. Por mais que tenham sido positivos os avanços na configuração do direito social da educação, o que se viu foi o seguimento da cartilha capitalista para atender aos interesses do capital internacional, para formar mão de obra e aumentar taxas de lucro, notadamente no pós-Reuni, o que reafirma, como dizem Behring e Boschetti (2009, p. 151), “[...] a natureza pragmática, imediatista, submissa e antipopular das classes brasileiras dominantes”.

Não se pode recair na ilusão de que, no sistema capitalista, haverá espaço para todos os trabalhadores terem acesso à educação e satisfação de todas as necessidades humanas, o que se agrava no Brasil, dada a condição de capitalismo atrasado. De acordo com Marx (2012), a educação não está dissociada das relações de classe. Numa sociedade de classes, em que uma oprime e explora outra, a educação não é marcada pela neutralidade, mas serve como um instrumento do capital para perpetuar seus valores, exercendo funções castradoras, alienantes e que não têm por objetivo, de forma alguma, despertar criticamente as massas para suas condições de vida. Tal como diz Dantas (2016, p. 7):

[...] a educação, à medida que vai se impondo, seja como conquista social ou necessidade do sistema, precisa se desenvolver como adestramento da força de trabalho, socialização da juventude para serem reprodutores da cultura burguesa, na perspectiva de serem explorados – caso da grande massa da juventude – ou então, os mais “bem” escolarizados, para se tornarem quadros e reprodutores ideológicos do sistema.

Marx e Engels, em *Manifesto do Partido Comunista*, situam a importância que a educação possui para a superação da ordem capitalista, ao elencarem-na como uma das medidas para o proletariado “[...] arrancar

pouco a pouco todo o capital à burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção na mão do Estado [...]”. Marx e Engels defendem a universalização da educação, pontuando que deva ser “pública e gratuita para todas as crianças” (MARX; ENGELS, 2005, p. 58).

Marx (2012, p. 45-46), em *Crítica ao Programa de Gotha*, também projeta a configuração que a educação deve ter, ao defender os seguintes pontos: “Educação universal e igual do povo pelo Estado. Escolaridade obrigatória universal. Ensino gratuito” e “Liberdade da ciência. Liberdade de consciência”. Com base nisso, fica clara a importância dada por Marx à educação em sua função para a superação do sistema capitalista, em que ela deve estar a serviço da classe trabalhadora, de modo que, enfim:

Para o lugar da velha sociedade burguesa com as suas classes e oposições de classes entra uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos. (MARX; ENGELS, 2005, p. 59).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação se configura como um instrumento ideológico a serviço do capital, de modo a naturalizá-lo, concebê-lo como eterno, imutável e não como um modo de produção que pode ser superado, gerando, assim, conformismo e aceitação pelas massas, buscando castrar a perspectiva revolucionária, alienando a classe explorada.

Ainda nessa linha, compartilhamos com o que diz Mandel (1979) acerca da utilização da educação superior para atendimento de interesses da burguesia:

No capitalismo tardio, a universidade passa por transformações, dada a necessidade de força de trabalho especializada no plano técnico na indústria e num aparelho de Estado em crescimento [...]. (MANDEL, 1979, p. 42).

O capital demanda mão de obra especializada para sua expansão, necessitando da “[...] integração em larga escala do trabalho intelectual no processo de produção [...]” (MANDEL, 1979, p. 43).

Além da educação para formar mão de obra, o capital utiliza a política da educação para legitimar os valores do sistema capitalista, como dizem Motta, Leher e Gawryszewski (2018, p. 317):

Trata-se de educar, ao seu modo, essa massa de jovens trabalhadores, qualificados ou não, para as adversidades que o mercado impõe e manter as condições políticas e sociais necessárias para a reprodução ampliada do capital.

Para esses trabalhadores desenvolverem competências “[...] para se colocarem como sujeitos protagonistas em um mundo marcado por desenraizamento, instabilidades e incertezas” (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 320). Ou seja, é “educar” o trabalhador para ser mais explorado, para acostumar-se a isso, num contexto de precarização acentuada do trabalho, enquanto o capital assegura aumento de suas taxas de lucro. É utilizar a educação para acentuar a exploração da classe trabalhadora.

A assistência estudantil é funcional ao sistema capitalista na medida em que faz com que os trabalhadores/estudantes se acostumem com a precarização, tanto da política quanto do trabalho, tal como apontaram Motta, Leher e Gawryszewski (2018). Na assistência estudantil, também se verificam as funções econômica, política e social das políticas sociais, tal como analisa Pastorini (1997). Por isso, seria um equívoco entendê-la como apenas um mecanismo voltado para diminuir desigualdades sociais entre os estudantes. Ela precisa ser analisada a partir das funções que desempenha, tendo em vista o caráter complexo e contraditório das políticas sociais. Segundo Pastorini (1997, p. 87), as políticas sociais – e a assistência estudantil está abarcada nessa análise – devem ser entendidas como:

Mecanismos de articulação, tanto de processos políticos, que visam o consenso social, a aceitação e legitimação da ordem, a mobilização/desmobilização da população, a manutenção das relações sociais, a redução de conflitos etc. quanto econômicos, procurando a redução dos custos de manutenção e reprodução da força de trabalho, favorecendo a acumulação e valorização do capital etc.

Com base nisso, a assistência estudantil, da forma como está posta atualmente, apenas atua sobre parte das sequelas da questão social e, na esteira do projeto capitalista, serve como forma de assegurar que alguns concluam seus cursos para tornarem-se mão de obra especializada para atender demandas do capital, sendo funcional ao objetivo de:

[...] assegurar as condições necessárias para o desenvolvimento do capitalismo monopolista e a concentração e centralização do capital que lhes são inerentes, e não a mera correção dos efeitos negativos desses processos. (PASTORINI, 1997, p. 87-88).

Apesar do avanço na ampliação do acesso de segmentos historicamente alijados no ensino superior, por ser orientada por ideais capitalistas, obviamente, essa expansão não trouxe no bojo a possibilidade de transformações radicais, mas sim reafirma a manutenção e o desenvolvimento capitalista. Citamos Mészáros (2008, p. 25), ao dizer que, no capitalismo,

[...] a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Portanto, não podemos recair no erro de esperar mudanças radicais na educação no interior do sistema capitalista, pois qualquer mudança que for implementada se constituirá em reformas “[...] para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos profundamente enraizados [...]”, pois “[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistemática, é totalmente incorrigível.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26-27). E a assistência estudantil, da forma como está, serve como instrumento que reafirma essa perspectiva de manutenção da ordem do capital.

Por isso, a luta pela construção de uma assistência estudantil universal está ombro a ombro com a superação do modelo de educação que rompa os limites do capital, de modo que esteja a serviço dos trabalhadores e que não seja um aparelho ideológico de reprodução de valores burgueses, pois, para Mészáros (2008, p. 44), a educação

[...] trata-se de uma questão de “interiorização” pelos indivíduos [...] da legitimidade do posto que lhes foi atribuído na hierarquia social, juntamente com as suas “próprias” expectativas e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nessa base.

Assim sendo, fica claro que a educação é utilizada como aparelho ideológico de reprodução de valores burgueses, reafirmando o lugar social de explorado de cada indivíduo, e a assistência estudantil é funcional a isso na medida em que se configura como um funil, ao deixar do lado de fora os estudantes que não têm suas necessidades atendidas. Por isso, qualquer reforma educacional nunca irá contra os interesses do capital, de modo a superá-lo, e a universidade que desejamos não se encontra nos limites do capital.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFRJ

A assistência estudantil na UFRJ historicamente se apresenta como restritiva e posta numa posição secundária. Isso ficava claro pela falta de uma estrutura administrativa, com autonomia, para planejar, executar e avaliar políticas ao estudante. As ações ofertadas pela universidade historicamente se davam pelo repasse de bolsas e pela oferta de moradia e alimentação. Na UFRJ, desde a década de 1970, o único setor responsável pelas ações de assistência estudantil estava no nível hierárquico de uma divisão, a Divisão de Apoio ao Estudante (DAE). Em 2011, foi criada a Superintendência Geral de Políticas Estudantis (Superest), que deveria ser transitória, até a instituição de uma Pró-Reitoria, porém ela perdurou até 2018, quando foi criada a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7).

O fato de, até 2018, a UFRJ não contar com uma Pró-Reitoria de Políticas Estudantis demonstra a (pouca) importância que a instituição dava aos estudantes que demandavam suporte para sua permanência.

Em 2019, como brevemente citado na introdução, foi criada a nova política de assistência estudantil da UFRJ, que se diferencia da anterior ao ampliar o entendimento do que seja assistência estudantil, ultrapassando a lógica do mero repasse de recurso e contemplando o atendimento de demandas imateriais dos estudantes, ao instituir, por exemplo, o Programa de Combate à Opressão e Violência. Porém, como limite, não rompe com a lógica da bolsificação e do recorte de renda, reafirmando a contradição do PNAES, que reforça a destinação da assistência estudantil para estudantes “carentes”. Outro ponto que não representou avanço são requisitos acadêmicos, como a exigência de Coeficiente de Rendimento Acumulado (CRA) mínimo e determinada carga horária semanal, reforçando uma lógica meritocrática, pois o estudante pode estar fora desses critérios por uma determinada expressão da questão social e tais exigências contribuem para segregar e hierarquizar estudantes que demandam a política.

A organização da assistência estudantil na UFRJ em Pró-Reitoria, apesar dos limites que ainda precisam ser superados, representou um grande avanço em nível de autonomia financeira, organização administrativa e ampliação e diversificação dos estudantes atendidos. Atualmente, existem cinco divisões e três assessorias, a saber: Divisão de Apoio ao Estudante; Divisão de Integração Pedagógica; Divisão de Esporte, Cultura e Lazer; Divisão de Residências Estudantis e Divisão de Saúde do Estudante; e Assessoria de Políticas Estudantis; Assessoria de Acompanhamento e Avaliação de Políticas Estudantis; e Assessoria de Inclusão e Acessibilidade, além da Superintendência Geral de Políticas Estudantis. Essa ampliação da estrutura possibilita fortalecimento e ampliação da oferta das ações aos estudantes.

Como refletido anteriormente, uma determinada concepção de educação conduz a uma determinada concepção de assistência estudantil e a vigente, em nível de sistema, está direcionada à manutenção da ordem

capitalista. Na UFRJ, essa lógica não é destoante, apesar dos avanços obtidos, fruto de amplas lutas do movimento estudantil.

Essa função de funil fica clara pelo número de estudantes que demandam por ações de assistência estudantil, quando se candidatam no processo seletivo, e, tendo em vista a escassez de recursos, o número de vagas ofertadas é muito pequeno, desproporcional à quantidade de inscritos. Os dados das seleções para oferta de bolsas de 2013 a 2017 mostram como é grande o hiato entre estudantes demandantes e contemplados, deixando claro como é grande a demanda reprimida, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Demanda reprimida de BAUX* e BME**, por ano

	Solicitantes BAUX	Contemplados BAUX	Demanda Reprimida	Solicitantes BME	Contemplados BME	Demanda Reprimida
2013	3.349	1.264	52%	785	171	78%
2014	4.366	596	86%	700	73	90%
2015	1.791	411	77%	337	60	82%
2016	5.325	1.026	81%	720	150	79%
2017	2.478	259	89%	261	30	89%
Média anual	3.462	712	79%	561	97	84%

Fonte: DAE/Relatório de Gestão 2017.

* BAUX – Bolsa Auxílio

** BME – Benefício Moradia Emergencial

Esses dados referem-se às bolsas do antigo programa de assistência estudantil. Em relação ao novo, ainda não há dados e, apenas daqui a alguns anos, será possível avaliar se tal alteração terá impacto positivo na garantia da permanência, seja ao atender demandas materiais e imateriais. Os dados anteriores deixam claro que era urgente a criação de um novo programa de assistência ao estudante no sentido da expansão da rede de serviços socioassistenciais.

É fundamental apontar os dados de demanda reprimida, na medida em que estes ratificam que o quantitativo de bolsas que a universidade oferece até o final da graduação do estudante consegue atender a menos de 20% dos estudantes solicitantes do então BME e 21% dos solicitantes da então BAUX, deixando patente como a assistência estudantil na UFRJ é restritiva e excludente. Esses dados nos ajudam a compreender a distância entre número de matriculados e concluintes apresentados anteriormente, que significa a não garantia do direito à educação, revelando a necessidade de o acesso e a permanência serem pensados e trabalhados de forma conjunta, indissociavelmente.

O Serviço Social possui grande importância em sua intervenção junto a esse público, ao buscar ampliar sua atuação para além das avaliações socioeconômicas, realizando ações coletivas de cunho político orientado para a superação do atual modelo de assistência estudantil, vinculado a outro projeto de educação, que somente será possível com a superação da ordem capitalista; ou seja, cada ação desempenhada pelo Serviço Social deve estar orientada politicamente na instituição de outra ordem social: a socialista.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

As políticas sociais são constituídas pelo caráter contraditório que reside em si e na política da educação isso não se faz diferente. Por meio de amplas lutas sociais com vistas ao ingresso de segmentos da classe trabalhadora mais pauperizada no ensino superior, houve um redesenho no perfil de estudantes no ensino superior e, hoje, a universidade pública tem outra cara ou outra cor.

Essa nova configuração, infelizmente ainda longe da democratização do ensino superior, trouxe demandas por políticas que possibilitassem a permanência desse novo perfil de estudantes. Para isso, a política de assistência estudantil possui papel fundamental. Porém, não pode ser limitada

a atender tão somente necessidades materiais dos estudantes, numa concepção restrita de “carência” financeira. Defendemos que ela deva ser universal, buscando atender todas as demandas vivenciadas pelos estudantes, e não apenas àqueles de baixa renda.

Pontuamos a necessidade da construção de uma assistência estudantil que rompa os limites da bolsificação e trabalho – politicamente orientada em prol da emancipação humana – questões próprias da juventude, como racismo; xenofobia; LGBTfobia; violência contra mulher; políticas de saúde mental; apoio pedagógico; ações culturais, desportivas e artísticas; prevenção ao suicídio; políticas de redução de danos; dentre outras questões que são vivenciadas pelos estudantes, bolsistas ou não, ingressantes por cotas ou por ampla concorrência, pois a educação é um direito universal e não pode haver segmentação e particularização em quem deva acessar as ações da assistência estudantil.

A forma como a assistência estudantil vem sendo executada, baseada na focalização, cria um efeito político perverso, ao fazer com que um estudante empobrecido dispute com outro igualmente empobrecido, o que impacta na organização política, enfraquecendo a noção de luta de classes, ao fazer com que se vejam como concorrentes por uma bolsa, e não se vendo como classe explorada, deixando de se voltar contra quem os oprime. Ou seja, a configuração atual da assistência estudantil serve como instrumento para apassivar e obnubilar a luta de classes, pois esses discentes não se veem como classe, mas como concorrentes entre si, fragmentando a luta. Assim, por meio da focalização da assistência estudantil, as diversas expressões da questão social são individualizadas, dividindo a classe trabalhadora e enfraquecendo sua organização, obscurecendo-se a causa de todas as desigualdades vivenciadas por esses estudantes: o sistema capitalista. Assim sendo, a forma como a assistência estudantil se apresenta contribui para esse efeito político perverso junto à classe trabalhadora, constituindo-se num instrumento que atende aos interesses do capital.

Para se caminhar em direção ao modelo de assistência estudantil que queremos, entendemos que ela deve ter como característica a

descentralização e horizontalidade, devendo ser planejada, executada e avaliada por todos os setores da UFRJ, integrando discentes, docentes, técnico-administrativos, trabalhadores terceirizados e gestão; e não pode ser considerada apenas área de atuação de uma pró-reitoria, mas deve englobar e articular ações de extensão, monitoria, estágio, iniciação científica, agrupando diversos setores da Universidade, com ações somadas às outras que o PNAES elenca e, dessa forma, construir uma assistência estudantil universal, pautada na perspectiva do direito e da cidadania, rompendo com a concepção de investimento, que pressupõe uma devolutiva, um retorno por parte do estudante, numa perspectiva meritocrática. E, para isso ser possível, essa perspectiva não pode estar descolada de outra concepção de educação e de projeto societário.

A história mostra e Gadotti (1981, p. 5) afirma que:

As classes populares, no Brasil, sempre estiveram à margem do poder. Em consequência, as aspirações populares, em matéria de educação, não encontram ressonância: a educação é eminentemente elitista e antipopular.

Com base nisso, este projeto busca contribuir como parte do processo de luta pela democratização real do ensino superior, tomando por base a característica historicamente restrita da assistência estudantil no Brasil, que se reproduz na UFRJ em seu caráter excludente e particularista, tendo como objetivo final a superação da ordem capitalista para, enfim, termos a universidade que almejamos.

Referências

ABREU, Marina Maciel. *Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CAUFIELD, Catherine. *Masters of illusion: the World Bank and the poverty of nations*. Nova York: Henry Holt, 1996.
- CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, Mateus Thomaz da. O Plano Nacional de assistência estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. *Revista SER Social*, Brasília, DF, v. 14, n. 31, p. 489-512, 2012.
- COLBY, Gerard; DENNETT, Charlotte. *Seja feita a vossa vontade*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- DANTAS, Gilson. Prefácio. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Educação, Ensino e Marxismo*. São Paulo: Edições Iskra, 2016. p. 5-10.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação e educação Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1981.
- GRANEMANN, Sara. Políticas Sociais e Financeirização dos Direitos do Trabalho. *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 56-68, 2007.
- HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência e assistência no ensino superior federal e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 315-350.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, n. 3, p. 19-30, 1999.
- LEITE, Janete Luiza. Política de assistência estudantil: direito da carência ou carência de direitos? *Revista SER Social*, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, 2012.
- MANDEL, E. *Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. *Educação Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. *Revista SER Social*, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 310-328, 2018.
- PASTORINI, Alejandra. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria 'concessão-conquista'. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 53, p. 80-101, 1997.
- PEREIRA, Potyara Amazoneida. *Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 13, n. 2, Florianópolis: p. 155-163, jul./dez. 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho Universitário. Resolução nº 02, de 15 de fevereiro de 2019. *Boletim UFRJ*, Rio de Janeiro, Extraordinário, segunda parte, ano 2019, n. 07, p. 3-8, 15 fev. 2019.

A PREGNÂNCIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: APONTAMENTO ACERCA DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO

Natanael Conceição Rocha
Rita de Cássia Dias Pereira Jesus

As lutas pela promoção da equidade na sociedade e na educação brasileira mostraram as marcas das disparidades de classe, gênero e raça, reflexos de uma estrutura social demarcada pelas desigualdades. Assumir que a sociedade (re)produz essas mazelas se torna um imperativo se intentamos debater os limites das políticas públicas de equalização social, e referimo-nos à recusa, ainda persistente, na admissão de que questões como racismo, sexismo e preconceitos relativos às identidades individuais e coletivas atuam direta e indiretamente sobre as vidas das pessoas, e na sociedade em geral, construindo uma pseudoconsciência de que não sofremos suas consequências.

É preciso situar-nos na história, refletir como a própria educação, não assumindo a condição emancipacionista do/a ator/atriz-autor/a social, colabora no *status quo* de desigualdade racial na sociedade brasileira, e isso porque aprendemos nos espaços de interação social, especialmente nos oficiais de educação, sobre a igualdade, como se a afirmação da declaração dos Direitos Humanos bastasse para que ela se materializasse entre homens e mulheres, brancos e negros, e pobres e ricos, por exemplo.

Ainda vivenciamos no espaço acadêmico a falsa concepção de que a produção de conhecimento pode se fazer descontextualizada e

despolitizadamente, em especial, no contemporâneo, período no qual avançam as investidas antidemocráticas sobre as conquistas sociais brasileiras, um tempo de crise política e econômica e do avanço de forças ultra-conservadoras, que vão contra as políticas de equalização social e públicas reparatórias.

Neste contexto socio-histórico e político, assumir a identidade étnico-racial na produção do conhecimento é como Steve Biko (1990) chamou de “consciência negra”, na radicalização do termo, do exercício de pertencer e, conseqüentemente, identificar e desenvolver estratégias de rompimento das estruturas opressoras que seguem sendo impostas às pessoas negras. Consideramos, a partir das reflexões de Steve Biko (1990), a urgência de assumir a cada dia a condição de protagonista diante do quadro que foi desenhado há quinhentos anos, e, autorizados/as pelas trajetórias de vida-formação, denunciar as discriminações vividas, buscar alternativas e anunciar atos emancipatórios, pelo veio das políticas de natureza afirmativa, tanto na universidade quanto na sociedade.

Estudos realizados pela pesquisadora Delcele Mascarenhas Queiroz (2014), pioneira sobre a presença de estudantes negros/as na educação superior no estado da Bahia, avaliam as políticas afirmativas nas universidades brasileiras, apontando para a persistência das estruturas que afetam as relações sociais, e de maneira específica no sistema de educação superior, o racismo estruturado e estruturante.

Assim, ao discutir esse cenário, não é sem propósito refletir sobre a permanência de certo traço, constitutivo das relações sociais brasileiras, que em determinado momento pode se expressar de modo mais explícito e noutra de modo mais sutil, camuflado pelo nosso imaginário de igualdade, mas que vem à tona, com particular ênfase, sempre que o negro busca negar o lugar a ele destinado, historicamente, na realidade brasileira. Refiro-me ao racismo como um elemento estruturante das relações sociais no Brasil. Ou, se quisermos pensar como Bourdieu, poderíamos falar de um habitus racista. (QUEIROZ, 2014, p. 277).

Tomando a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade de Brasília (UnB) como locais de investigação na última década do século passado, Queiroz (2014), aponta para a reduzida presença de estudantes negros/as no ensino superior. Para a autora, a política de cotas no início do século XXI foi fundamental para o processo de democratização do ensino superior público, contestando os discursos desfavoráveis e racistas de redução da qualidade como consequência do ingresso desses/as estudantes, dado que, na comparação das notas entre cotistas e não-cotistas, demonstra uma reduzida distância.

Queiroz (2014) indica a necessidade de avançar em outros aspectos considerados perversos para a permanência no ensino superior dos/as estudantes universitários/as negros/as, uma vez que o ingresso, por si só, não consegue responder ao que consideramos como a construção do êxito acadêmico. Isto implica a necessidade de aprofundarmos nas questões de currículo e formação, a defesa que fazemos da pregnância das políticas afirmativas no ensino superior (JESUS, 2007; ROCHA, 2019).

Investigamos a pregnância das políticas afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em uma pesquisa de cunho fenomenológico, qualitativo, que tem implicação direta com os estudos da história de vida-formação (JOSSO, 1978), e com o campo da complexidade e multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; BURNHAM, 1993;), pelas discussões de currículo e formação, a partir das experiências de estudantes bolsistas da UFRB.

No que tange aos métodos e técnicas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX), Programa de Educação Tutorial (PET) e Programa de Permanência Qualificada Projetos Institucionais (PROPAAE-UFRB), de dois Centros de Ensino da UFRB, Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas e Artes, Humanidades e Letras.

A pesquisa está orientada pelo veio da descolonização do conhecimento, de forma que currículo, formação e políticas afirmativas são questões imbricadas, que podem contribuir alterando a cultura/produção acadêmica da UFRB, a partir das contribuições do Recôncavo da Bahia como política para a construção do conhecimento acadêmico étnico-racialmente referenciado.

CURRÍCULO, FORMAÇÃO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS: QUESTÕES IMBRICADAS PARA UMA PAUTA DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Compreender o termo “descolonizar” leva-nos a refletir sobre um processo histórico, datado do século XIX, e toda a luta em prol da autonomia jurídica e administrativa do Brasil em relação à antiga metrópole. Do ponto de vista cronológico e jurídico, o Brasil conseguiu a independência nos anos 1822 e 1823, o que não representou a descolonização política, econômica, cultural, educacional, da distribuição de trabalho e moradia, levando em consideração que a abolição do sistema escravista só se deu seis décadas depois.

Desse entendimento se dá a relação com o conhecimento. Tornar-se uma estrutura de Império, e, em seguida, de República, não representou um abandono às estruturas hierárquicas vigentes em todo o globo, o sistema moderno-capitalista-racista (QUIJANO, 2009, 2013). A educação, sem ser diferente de outras dimensões do aparelho do Estado, continua a reproduzir a lógica de exclusão, violência e discriminação, até porque quem acessava a educação formal durante o século XIX e até meados do século XX, tinha classe social e cor, dado que teve alterações a partir das décadas 1980 e 1990.

Nesta seção intencionamos apresentar um panorama e discutir sobre o sistema macro social, e quais as interferências sobre a educação, em destaque no período histórico que vivemos de expansão, interiorização

e acesso de camadas antes marginalizadas das universidades brasileiras. Refletir sobre a universidade do século XXI, e sobre os/as novos/as atores/atrizes-autores/as aponta para uma frente urgente, uma política de currículo e formação emancipacionista.

Nilma Lino Gomes (2009, 2017) destaca em seus estudos uma mudança de paradigmas na produção do conhecimento entre os anos de 1980 e 1990, consequência das articulações do Movimento Negro Unificado, com a presença de intelectuais-militantes negros/as concluindo os cursos de doutorado, e ocupando os bancos das universidades na condição de docentes-pesquisadores/as, o que provocou avanços significativos nas discussões e pesquisas, dado que não é mais o outro, comprometido ou não, pesquisando sobre as condições das populações negras na sociedade e na universidade; são os iguais, engajados/as política e afirmativamente, assumindo um papel de protagonistas nas funções de pesquisadores/as e localizando-se no campo científico (GOMES, 2009).

Essa localização é fundante porque desloca o olhar de um benefício de política de governo/Estado para as lutas dos movimentos sociais, e nesse caso “o Movimento Negro Educador” (GOMES, 2017). Os Movimentos Negros se propõem ao que nos estudos de Boaventura Sousa Santos (2002) se denomina de “sociologia das ausências e das emergências”, entendendo o processo tensional produzido de “não existência”, opondo-se em movimentos contra-hegemônico “para transformar as ausências em presenças” (GOMES, 2017, p. 41).

As mudanças de atores/atrizes-autores/as, intelectuais e militantes negros/as na produção de conhecimento têm implicações fundantes, pois denunciavam uma produção da “monocultura do saber” (GOMES, 2009), e, ao mesmo tempo, apresentavam alternativas afirmativas. Esses/as intelectuais que questionaram/questionam a produção do conhecimento, demarcando lugar de fala, contrariando dentro do espaço universitário a falsa ideia da produção do conhecimento neutro, perspectiva ligada aos cânones da modernidade e do que era/é considerado como científico.

Questionar esse lugar na produção do conhecimento é tão importante quanto analisar a manutenção do ponto de vista material dos/as estudantes na universidade. É nesse modelo de universidade excludente da perspectiva do conhecimento que tiveram que se deparar as populações negras. Os que acessaram não se sentiam pertencentes ao espaço universitário, e, portanto, mesmo dentro das estruturas físicas, permaneciam às margens na construção de um conhecimento implicado.

Escrevem Boaventura Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009), na introdução de *Epistemologias do Sul*, que todo conhecimento tem práticas e atores/atrizes sociais, de modo a refletir sobre as epistemologias dominantes e apontar novos caminhos para a construção do conhecimento, isto é, epistemologias alternativas: “[...] aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995 *apud* SANTOS; MENESES, 2009).

Esse entendimento sobre a demarcação geo-histórica dos(as) atores/atrizes sociais na produção do conhecimento, como nos sugerem Santos e Meneses (2009), é um campo de tensão, e vivenciamos como profundo desafio na pesquisa realizada sobre o curso de Licenciatura em História¹, no ano de 2016.

Tomando como objeto de análise o currículo do curso de Licenciatura em História à época, havia reduzida presença de disciplinas curriculares que discutissem os contextos históricos da região onde a universidade e o centro de ensino estão inseridos: Recôncavo da Bahia e Cachoeira, respectivamente. No curso de Licenciatura em História, dos componentes obrigatórios, 18% eram dedicados aos conteúdos da História do Brasil e, desta porcentagem, somente 3% dedicados aos conteúdos da História da Bahia.

¹ Pesquisa desenvolvida na graduação, como parte das atividades de Pesquisa-Formação no âmbito do Programa de Educação Tutorial, que ensinou a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em História, e a pesquisa no Grupo FORCULT/CNPq, e participamos de ambas as experiências, concomitantemente, na condição de discente/orientando/bolsista PET, e docente/orientadora/tutora PET.

A partir dos dados, traz-se ao cerne as histórias de vida-formação das populações que se constituem neste território, mas que não se fazem presentes nos currículos de formação; referimo-nos ao território geográfico-político que é caracterizado pela presença majoritária de populações negras urbanas e rurais, quilombolas, ribeirinhas e suas expressões religiosas em terreiros de candomblé e umbanda, e irmandades católicas. Trata-se da presença dessas histórias negras contemporâneas e do passado histórico nos currículos de formação, em literaturas específicas, que tratem da história regional.

Entretanto, o processo de negação da condição de autor/a não é exclusividade da universidade, e sim um projeto estruturante de educação. Do nosso entendimento, faz-se necessário assumirmos um posicionamento implicado com os atores/atrizes-autores/as sociais, aqueles/as que historicamente não frequentaram a universidade, o processo de descolonização do conhecimento.

A descolonização do conhecimento se dá a partir do reconhecimento da pluralidade de epistemologias; conseqüentemente, do engajamento na construção de um conhecimento emancipacionista, o movimento apontado por Gomes (2017). Essa era/é a pauta dos Movimentos Negros, materializada, em nível de exemplo, no ano de 2000, com a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e, conseqüente, do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE).

Nessa discussão de Currículo e Formação articulada às políticas afirmativas na UFRB, defende Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (2010) que:

[...] o arcabouço que constitui a UFRB se aproxima da proposta do 'modelo pluriuniversitário' defendido por Boaventura de Sousa Santos, que assume a contextualização do conhecimento e a participação dos cidadãos ou comunidades como utilizadores e co-produtores de conhecimentos. Este modelo se embasa no que o autor denomina de ação de democratização externa da universidade, e provém, sobretudo, de grupos historicamente excluídos que reivindicam a democratização da universidade pública. (JESUS, 2010, p. 307).

Dessa defesa, compreendemos que a permanência qualificada de estudantes, tão diretamente ligada à penetração das políticas afirmativas na política de currículo e formação, se dá no processo de autonomização do sujeito em formação, que, no caso da universidade, está ligada à produção de conhecimento socialmente referenciado, dito de outra forma, aquilo que se refere à pregnância das políticas afirmativas.

A concepção de pregnância das políticas afirmativas estruturada pela pesquisadora negra Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (ALVES; NASCIMENTO, 2016, 2018; JESUS, 2007, 2010) defende que os princípios de equidade e justiça, orientadores das políticas afirmativas, devem penetrar as práticas institucionais de forma a abranger as rotinas e atos ordinários do fazer institucional, de modo a integrar, articular e organizar a gestão e seus processos decisórios, fazendo com que a promoção da equidade, que subjaz às políticas afirmativas, seja o conceito fundante nas deliberações, posicionamentos, concepções e decisões da instituição. A pregnância deriva da intencionalidade e do projeto coletivo assumido pela instituição (ALVES; NASCIMENTO, 2016, 2018; JESUS, 2007, 2010; ROCHA, 2019).

O princípio da pregnância orienta a constituição das políticas afirmativas, que visa uma formação emancipatória e humanística do/a estudante associada à política, o que expressa por meio do quadripé universitário: ensino, pesquisa, extensão e políticas afirmativas.

A pregnância das políticas afirmativas visa criar estruturas institucionais de gestão e pedagógicas que visam a permanência no ensino superior, e a construção do êxito acadêmico dos/as estudantes, articulando-se com base nos princípios de equidade e justiça, que promovem a transformação da realidade histórica excludente, vivenciada pelas populações negras no território brasileiro, de modo específico, baiano, fazendo com que a universidade incorpore as políticas afirmativas como eixo orientador da política institucional.

Levando em consideração este princípio, ao avaliar a permanência e o pertencimento do/a estudante na universidade, ligado às relações

intersubjetivas, a concepção da necessidade de que haja a pregnância das políticas afirmativas em todos os atos praticados pela instituição universitária traz para o centro das decisões da política da universidade, de fato, a permanência do corpo discente e a construção do êxito acadêmico, que se volta a pensar sobre os caminhos, práticas, fazeres e procedimentos, em todos os setores da administração e na pauta da gestão, que viabilizem tais resultados: permanecer e ter êxito.

Esta compreensão institucional ordena as políticas de acesso (cotas na graduação e na pós-graduação, reserva de vagas nos concursos), bem como as práticas de acompanhamento de verificação de política de reserva de vagas (comitês de verificação), as políticas de promoção de permanência (assistência estudantil), a reformulação curricular, as práticas pedagógicas (ensino e avaliação), a vivência comunitária, a experiência protagonista e cidadã por meio da extensão, da pesquisa e do ensino, e a pós-permanência (articulação de políticas institucionais de continuidade nos estudos e/ou de inserção no mundo profissional, do trabalho e na vida social) (ALVES; NASCIMENTO, 2016, 2018).

A PESQUISA IMPLICADA: AS TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES-BOLSISTAS

Apresentamos o conceito de pregnância das políticas afirmativas confrontando a teoria específica e as perspectivas de estudantes inseridos/as nas modalidades de bolsas da UFRB. As entrevistas utilizadas seguem categorias/variáveis, como raça, gênero, condição socioeconômica, política e educação, sem reduzir ou sobressair uma perspectiva à outra, no exercício de compreender o fenômeno em sua complexidade.

No processo de busca de colaboradores/as, a partir da inserção e atuação nessas modalidades de bolsas, houve o cuidado de agregar a maior diversidade de gênero, sexualidade, origem social e racial, a partir das relações estabelecidas no processo formativo durante a graduação na UFRB e

na pós-permanência, cultivando o rigor metodológico da pesquisa impli- cada (MACEDO, 2010).

Fazem parte da pesquisa estudantes-bolsistas dos cursos de Engenharia Agrônômica e Zootecnia, do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas/UFRB; Ciências Sociais e Licenciatura em História, do Centro de Artes, Humanidades e Letras/UFRB. A pesquisa apresenta a contribuição de estudantes majoritariamente da classe popular; cotistas, egressos/as das escolas públicas; da primeira geração de familiares a ingressar no ensino superior; com pertencimento étnico-racial negro; e do território do Recôncavo da Bahia.

Uma mudança relevante no espaço universitário se deu pela presen- ça de um perfil diferenciado do corpo discente, consequência de lutas tra- vadas pelos movimentos sociais de trabalhadores/as do campo e da cidade, feministas, das comunidades LGBTQI+ e dos Movimentos Negros, que pressionaram o Estado a se responsabilizar pelo histórico quadro de exclu- são das populações ditas “minorias sociais” e a criar políticas de natureza afirmativa.

O acesso desses/as estudantes em maior quantidade após as po- líticas de cotas adotadas pelas Universidades, consoante à Lei Federal nº 12.711/2012, exigiu que as Instituições de Educação Superior e seu corpo docente e técnico-administrativo se adequassem para receber o público de estudantes na sua diversidade, e se colocassem em debate sobre as ques- tões de mérito, qualidade, inclusão, respeito e eficiência. Essas Instituições, que outrora se negaram ao reconhecimento da dignidade das populações alijadas e ao mesmo tempo produziram conhecimentos que reforçavam as condições subalternizantes, viram-se comprimidas tanto pelas leis federais quanto pelos movimentos sociais organizados, mas principalmente pelas presenças concretas das pessoas nas universidades.

Os/as estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas e/ou enten- dem a ação política empenhada pelo sistema, e que desenvolveram cons- ciência política engendrada ao longo da história, assumem suas identidades dentro do espaço universitário, localizando-se a partir de marcadores

sociais, defendendo uma universidade engajada com a produção do conhecimento socialmente referenciado (GOMES, 2009, 2017). Trata-se de fazer ecoar dentro do espaço universitário, como poder formativo, as trajetórias de vida-formação-militância, como pode ser destacado nos excertos de estudantes-bolsistas colaboradores/as:

Eu me considero negro, viado, posicionamento político de militância de esquerda e cultural-religiosa; eu sou formado pela cultura afro-brasileira, de candomblé. Iniciado na religião do Candomblé e pertencço à classe trabalhadora, meus pais são funcionários públicos assalariados, trabalhadores. (D. L., Homem, Negro, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PIBIC).

Pelo fato de ser uma pessoa que tenho a pele mais clara, mas eu venho de uma família negra, e morava em um bairro nobre em Salvador, onde a maioria das pessoas são brancas, para alguns negros eu sou branca, para os brancos de Salvador eu nunca fui branca, e eu sofri uma série de preconceitos, tanto das pessoas mais velhas quanto dos adolescentes [...]; então, para mim é difícil, eu já cheguei a me identificar enquanto negra, mas depois de toda a discussão, eu agora me identifico como não-branca, porque eu não posso ser negra, mas branca eu tenho certeza que não sou, até mesmo por conhecer minha ancestralidade. Meu avô era pai de santo [...] e me ajudou a compreender, respeitar e admirar. No caso da minha condição, não é muito confortável, tanto é que sou bolsista, eu acho que se não tivesse a bolsa já teria desistido para procurar [emprego]. (L. T., Mulher, Não-branca, CAHL, Lic. História, 2019, informação verbal, bolsista PIBIC).

Branco. Homossexual. Pobre. Atualmente, porque eu vivo com minha mãe e meu irmão mais novo, e minha mãe está desempregada, e realiza algumas atividades informais. Também porque a gente foi beneficiada pelo Programa Minha Casa Minha Vida. (R. O., Homem, Branco, CCAAB, Eng. Agrônômica, 2019, informação verbal, bolsista PIBIC).

Eu me identifico enquanto mulher negra, lésbica, o político é que sou feminista, estou envolvida em outras coisas também, como o movimento estudantil, eu não tenho nenhuma religião, e minha condição econômica, eu sou pobre, sou sustentada por minha mãe, que recebe um salário mínimo, e no núcleo só existe eu, ela e minha irmã; meu pai não me ajuda financeiramente pelo caso da minha orientação sexual. (E. B., Mulher, Negra, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PIBEX).

Me identifico na condição de mulher negra. A sexualidade heterossexual. Política de vertente esquerdista, eu não assumo diretamente o posicionamento político engajado feminista, e nem no movimento negro, mas são dois movimentos que eu tenho muita simpatia com a pauta, e estou disposta a me engajar, e a lutar a partir de qualquer dilema social que surgir, mas eu não estou, digamos assim, engajada politicamente no momento. Católica. Pobre. Eu estudei durante toda a minha vida em escola pública, e a família também. (J. de J. S., Mulher, Negra, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PPQ-PROPAAE).

Eu me identifico como negra, heterossexual, politicamente posso dizer que sou de esquerda e católica, de uma classe social baixa, classe popular. (E. N., Mulher, Negra, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PET Conexões).

Pardo, gay, esquerda, cristão, classe baixa. (R. S. T., Homem, Pardo, CCAAB, Bel. Zootecnia, 2019, informação verbal).

Sou uma mulher preta, de 25 anos, militante a ativista dentro do movimento por uma agroecologia antagônica ao agronegócio, bissexual, filha do Enzo Mucumbi-Baixa da Linha, e economicamente falando sou trabalhadora autônoma, sobre-existo com o auxílio da UFRB, que me possibilita comer, morar e estudar. (Q. B. da S., Mulher, Negra, CCAAB, Eng. Agrônômica, 2019, informação verbal, bolsista PROPPAE-UFRB).

Ao relatarem sobre os marcadores sociais que os constituem, os/as bolsistas colaboradores/as da pesquisa avocam um posicionamento político diante das suas condições existenciais, mas, ao mesmo tempo que anunciam características que os identificam, denunciam uma não presença nesse espaço universitário, por numerosos pretextos de se ver representados(as) em todos os cursos/centros. Das questões elencadas nos excertos, é possível analisar identidades outrora marginalizadas, que, a despeito da persistência do efeito estigmatizador, são impulsionadas a se anunciar como uma espécie de transformação da estrutura obsoleta, como demarcação e exigência de reconhecimento, respeito e dignidade como política de equidade.

A autoidentificação surgida nas falas é fenômeno contemporâneo se consideramos as questões históricas da Educação Superior. As transformações

se dão pelo avanço das pautas de movimentos sociais no veio de uma construção narrativa desestereotipada da condição de ser negro/a no Brasil, da consciência, da possibilidade e oportunidade de se (re)conhecer na história das populações africanas e afro-brasileiras, e toda a produção de cultura advinda desses grupos sociais pelo caminho da educação.

Outra questão ligada à negritude é a religiosidade de matriz africana, como é o caso do candomblé, acionada pelo estudante D. L., e pelas experiências do avô da estudante L. T. Ao assumir o pertencimento à religião, no caso do estudante-bolsista, está sendo definido o lugar específico, de sujeito, e, ao mesmo tempo, de grupo social à margem do direito de vivenciar a fé com dignidade. Há na fala do estudante-bolsista uma convocação à Instituição de Educação Superior a compreender e respeitar o pertencimento religioso, no espaço de produção de conhecimento por duas questões fundantes, a nosso ver: a primeira, por se tratar de uma dimensão que constitui o sujeito social e, portanto, na qualidade de sujeito reflexivo; e a segunda, que trata da religião como patrimônio histórico e cultural, que aprendemos dos antepassados, sobretudo pela tradição oral tão negligenciada no processo de uma história escrita eurocêntrica, e seguimos preservando como poder formativo.

Lembre-mos na argumentação que, se referindo à Instituição no espaço sociocultural do Recôncavo da Bahia, e assumindo oficialmente o comprometimento de uma educação socialmente referenciada, a UFRB não pode se eximir ao reconhecimento das populações que estavam antes da sua chegada e se organizam, como são os exemplos das Comunidades Marisqueiras e Quilombolas; as expressões culturais, como a Capoeira, Samba de Roda, Rezadeiras e Benzedeiras; os Terreiros de Candomblé e Umbanda; e as Irmandades Religiosas.

Essas expressões culturais, em sua diversidade, e o seu reconhecimento muito têm a contribuir para a argumentação desta pesquisa, dado que, abordando da condição elencada pelos/as estudantes-bolsistas, e pelo quadro de autodeclaração da UFRB, demonstra ser uma universidade com sua maioria negra e da classe popular.

DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO: AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE ESTUDANTES-BOLSISTAS E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UFRB

Na pesquisa-formação do grupo PET “Conexões de Saberes”², deparamo-nos com as discussões sobre currículo e formação, trazendo a UFRB para o cerne das nossas pautas de formação, ao entender que o currículo resulta de relações conflitantes de culturas, identidades e diferenças, mediadas pelas relações de poder.

A ampliação da reflexão sobre a temática nos fez compreender as políticas afirmativas pelo veio da complexidade. As mazelas sociais são produtos de longos processos enraizados que demarcam trajetórias singulares e coletivas e suas resoluções, ou minimizações, não devem ser confrontadas por um único caminho. São parte disso a defesa de políticas afirmativas nos currículos acadêmicos, o reconhecimento afirmativo dos saberes descurado por uma cultura eurocêntrica, racista, sexista, homofóbica e socialmente desigual.

Esta seção apresenta a pregnância das políticas afirmativas e sua relação com o currículo e a produção de conhecimento a partir de atuações nas modalidades das bolsas. Ao serem questionados/as sobre a presença na UFRB de estudantes com os marcadores que demonstram ser a universidade mais negra e inclusiva, os/as colaboradores/as da pesquisa, fazendo menção aos dados apresentados no ano de 2017³, respondem:

Primeiro, quero dizer que a universidade pública deveria ser somente para filhos e filhas da classe trabalhadora, sejam eles pretos, indígenas e afrodescendentes. A universidade forma cidadãos para o mundo do trabalho, e o que observamos hoje é uma massa de jovens pretos/as desempregados/as, vivendo

² “Grupo PET Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós-permanência na UFRB”, criado em 2010, que tematiza através da pesquisa-extensão-ensino-formação as especificidades do acesso, da permanência e da pós-permanência de estudantes negros/as cotistas e a construção do êxito acadêmico.

³ Posicionamento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia diante do quadro de desigualdades racial e social na sociedade brasileira, isto é, 83,4% de estudantes autodeclarados negros e 82% oriundos de famílias com renda total de até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2017).

à margem dessa sociedade capitalista. Portanto, a presença de jovens com esse recorte e provindas de classes sociais vulneráveis nas universidades é um passo para a reparação do racismo no País. (Q. B. da S., Mulher, Negra, CCAAB, Eng. Agrônômica, 2019, informação verbal, bolsista PROPPAE-UFRB).

Eu concordo com a UFRB nesse sentido de ser a mais inclusiva; mas, além disso, existem também os abandonos/desistências, e aí fica a pergunta: como é que tá acontecendo a recepção e a permanência desses estudantes? Como é que está sendo esse acompanhamento? Eu acho que a Universidade deve garantir a permanência desses jovens, ainda mais negros, indígenas e quilombolas..., porém tem essa questão da evasão, como fica? Porque não basta entrar, tem a permanência também, como é que esses jovens vão concluir a universidade sem ter como permanecer nela, sem ter políticas que tragam qualidade para esse estudo-ensino. (E. B., Mulher, Negra, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PIBEX).

Eu acredito que realmente há uma quantidade relevante de estudantes negros e pobres que ingressaram na UFRB, que ainda pode aumentar tendo em vista o motivo da instalação neste território. A gente vê muitos casos de pessoas que vêm de outros Estados, como da região Sul. Eu vejo isso muito no CAHL, dado o curso de cinema que é muito prestigiado e conhecido no Brasil, e é muito ocupado por pessoas que são de fora, então eu percebo a presença de pessoas negras, de pessoas pobres na UFRB, mas é uma presença que ainda pode ser melhorada, uma presença que também pode se dar pelas políticas de cotas. (J. de J. S., Mulher, Negra, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PPQ-PROPAAE).

A UFRB se afirma, e acho isso interessante, mas o que mais me preocupa é como a universidade se dá no seu corpo docente, técnico, medir a questão racial também: qual a cor dos professores de Engenharia, de Agronomia, professores da área da saúde do CCS? Os reitores são negros, mas as Pró-Reitorias como se dão? O corpo dos pró-reitores? O que muito me preocupa pós esse dado, e é claro que é um avanço muito grande comparado a UFBA e USP, mas é como o corpo da UFRB vai se compreender como uma universidade negra. Que se os professores não tiverem consciência que é uma universidade do público negro não vai adiantar nada essa universidade de excelência negra, e a partir do momento que não temos uma consciência por parte do corpo dos professores, técnicos e de pró-reitores a gente não vai avançar para muitos lugares. Isso pra mim é a maior preocupação. (D. L., Homem, Negro, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PIBIC).

As percepções dos/as bolsistas se complementam quando se trata de uma universidade declarada inclusiva e, portanto, engajada socialmente; entretanto, eles/as demonstram haver questões de tensão. O primeiro argumento parte do trecho da bolsista Q. B. da S., ao questionar a universidade e a sua reserva ao público originário da Educação Básica pública. A nosso ver, a fala não se refere a um posicionamento radical, mas à própria reflexão da não presença dos/as estudantes com o perfil destacado como o público em vulnerabilidade.

O argumento defendido pela estudante Q. B. da S. parte de que estudantes oriundos de escolas privadas tenham condições de representarem-se nas universidades privadas, e estudantes de escolas públicas acessem, pela falta de oportunidades e condições socioeconômicas, a universidade pública, o que historicamente não acontece. Os/as estudantes das escolas públicas que conseguem concluir a Educação Básica são impulsionados a acessar o mercado de trabalho formal e informal, para exercer funções braçais, a fim de se sustentar e sustentar os seus e manter as condições básicas para manter a dignidade humana, com as devidas exceções. Não podemos perder de vista o recorte racial das escolas públicas, característica ligada a um sistema racista, que estrutura as relações e instituições sociais do país.

O segundo argumento está ligado à amplitude da discussão do acesso e da permanência. A UFRB precisa compreender e avançar sobre as questões de evasão. Vale a ressalva de que as causas das evasões são inúmeras, não se reduzindo às questões financeiras. Nesse campo tão amplo, a própria discussão de currículo, formação e pertencimento tem uma implicação fundante, como argumenta E. B., a respeito da diversidade de estudantes com recortes específicos, e, conseqüentemente, demandas específicas para a formação. Com isso, não se sobrepõe um argumento de reduzir a qualidade/produção de conhecimento para beneficiá-los/as, em movimento contrário, assegurar a “permanência qualificada” dos/as estudantes (JESUS, 2010; ALVES; NASCIMENTO, 2016, 2018), encontrar estratégia para possibilitar a elevação das “aptidões” exigidas pelo espaço universitário, disciplinas e materiais de estudo.

O terceiro argumento é especificamente da pregnância da política afirmativa. A defesa dos/as estudantes é que haja a penetração das políticas afirmativas não somente por meio das cotas raciais e sociais, para o acesso nos cursos de graduação; mas também aconteça nos concursos para professores/as, de modo que haja representatividade nos cargos de poder da instituição universitária e no corpo técnico-administrativo. Esse argumento se sustenta ainda no desenvolvimento da consciência do corpo que constitui a UFRB sobre sua condição de universidade negra e inclusiva, pois, se isso não ocorrer, nos perdemos no abismo de apresentar dados meramente ilustrativos.

E, referindo-se à presença de professores/as negros/as na UFRB e à defesa de cotas para os concursos públicos, os/as estudantes argumentam outros aspectos da Pregnância das Políticas Afirmativas.

Eu acho que ainda é muito carente o fato de professores negros, que influencia muito em toda a dinâmica de aprendizagem da gente; acho que o fato de ter professores negros contribui para uma aproximação em termos de conteúdos, de pertencimento, é como se a gente se sentisse mais à vontade e inserido naquele contexto, eu pelo menos tive essa percepção, apesar de ter tido pouquíssimos professores negros como Marta, Paulo de Jesus e Isabel, eu acho que foram as disciplinas melhores, que eu me senti mais à vontade, até porque eu sou uma pessoa tímida, eu acho que faz toda a diferença. É uma percepção não somente minha, mas de outros colegas, que já falamos sobre essa questão. (L. T., Mulher, Não-Branca, CAHL, Lic. História, 2019, informação verbal, bolsista PIBIC).

É perceptível uma pequena parcela de professores negros na UFRB, principalmente nos cursos de Agrárias e Exatas. Assim como existe cotas para acesso à universidade, devem existir cotas para os concursos públicos sim, visto que a ausência de professores pretos não está relacionada com a ausência de profissionais formados na área e sim do método de seleção dos currículos dos professores que entram nas universidades públicas. (Q. B. da S., Mulher, Negra, CCAAB, Eng. Agrônômica, 2019, informação verbal, bolsista PROPPAE-UFRB).

Tanto é baixa a percepção para parte considerável dos/as entrevistados/as sobre a presença de professores/as negros/as que eles/as defendem as cotas nos concursos públicos para docentes.

Eu sou completamente a favor, eu acho que a gente tem que avançar cada vez mais nessa luta histórica, nessa luta de acesso e permanência no ensino superior, e esse acesso e permanência envolve também a pós-permanência, e as cotas nos concursos públicos vão garantir que esse público profissional, que se teve no ensino superior, nas pós-graduações, atinja também nos concursos públicos. Há necessidade real de professores brasileiros em universidades públicas brasileiras, da Bahia e do Nordeste... cadê esses professores negros formados das universidades? Como a gente avalia os professores do curso de Saúde? Será que a porcentagem de maioria é de pretos e pardos?! Pode ter a concentração desses professores negros em Amargosa [Centro de Formação de Professores], no Centro de Artes, Humanidades e Letras; então no meu curso, por incrível que pareça, existe um grupo grande de professores negros no curso de Ciências Sociais, mas também não existe um número tão superior. (D. L., Homem, Negro, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PIBIC).

Defender a participação e presença de docentes negros/as na Universidade por meio de cotas nos concursos públicos é pensar em curto, médio e longo prazo a política de equidade. O quantitativo maior de docentes negros/as, que compreendam e se localizam epistemologicamente, provocará mudanças estruturais nas políticas de ensino e aprendizagem, na produção de pesquisa e extensão, além da interferência positiva na administração institucional; o aumento de produções de pesquisas com e sobre essas populações e atuações, no sentido de contribuir com a transformação social.

Referirmo-nos a uma proximidade com maior intensidade da região, das culturas e dos povos que se constituem em dignidade, seja pela atuação junto ao meio ambiente e tecnológico, pela preservação e implantação de novas biotecnologias; seja pelo veio socioeconômico e pelo desenvolvimento territorial; seja educacional, elevando a qualidade da educação; seja ainda pela saúde, a partir de projetos de aperfeiçoamento e ampliação.

O Recôncavo tem grupos políticos, quilombolas, de trabalhadores rurais, marisqueiras, terreiros de candomblé, e em minha opinião, terreiros de candomblé não são somente espaços religiosos, e cumprem sim, um papel social e político; existem grupos organizados no território do Recôncavo, que tem muito a contribuir com a universidade no eixo de ensino, pesquisa e extensão, porque se a universidade e os professores podem atuar no Recôncavo com o objetivo de extrair pesquisa daqui para a carreira acadêmica, precisa existir

uma relação de mutualidade; se é uma universidade popular, precisa existir uma relação de diálogo onde as pessoas também possam produzir pesquisa, que essas pessoas também possam estar inseridas no ensino e na extensão como um todo, e também não dá pra gente isolar os quilombolas, as comunidades indígenas, os terreiros de candomblé só como algo da extensão, então eu acho que a universidade precisa se abrir para que esteja no processo de construção... Por que não Editais que contemplem lideranças quilombolas, lideranças políticas para estar oferecendo disciplinas específicas? Ainda que sejam disciplinas optativas, módulos de cursos, enfim. (D. L., Homem, Negro, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PIBIC).

A defesa de D. L. é de que a Universidade assuma um posicionamento de descolonização ante a produção do conhecimento, e na tomada de decisões institucionais, que venham a contemplar as populações que compõem o território do Recôncavo da Bahia. Sobre seu excerto, há uma consideração proeminente, a nosso ver, o exercício de a Universidade se aproximar de suas comunidades, na sua pluralidade, não somente pela extensão, mas que essas comunidades possam ocupar os espaços da Universidade.

Na sede da UFRB, situada em Cruz das Almas, em terra circunvizinha, há duas comunidades quilombolas, Vila Guaxinin e Baixa da Linha. Como podem ser possíveis estratégias de interferência positiva recíproca entre UFRB e Comunidades Tradicionais, que possam viabilizar o intercâmbio de conhecimento? O que está em debate é a presença desses sujeitos e seus grupos sociais nas decisões políticas universitárias: ensino, pesquisa, extensão, políticas afirmativas e administrativas.

Eu consigo visualizar isso a partir dos currículos, a nossa matriz curricular. Existe um grupo de professores que são referências para a gente, que têm pesquisas voltadas às questões raciais; mas, por outro lado, eu não consigo enxergar se está se materializando de fato na nossa formação, então, por exemplo, a gente não tem uma produção científica que resulte na mudança do nosso currículo, no nosso método de aprendizagem... ainda que se tenha essa produção, mas também existe uma dificuldade de materializar isso, e a forma de materializar isso é na matriz curricular, na forma de ensino, é nas bibliografias que são exigidas na ementa, na biblioteca, então, existem formas de se concretizar isso, então, pra mim não consigo visualizar dessa forma, eu não consigo ver materializado nessa forma, pesquisas voltadas para as questões raciais estarem presentes nas bibliotecas, nas matrizes curriculares,

nos livros de pesquisa. (D. L., Homem, Negro, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, Bolsista PIBIC).

O bolsista D. L. entende que a materialização das políticas afirmativas deve se dar na matriz curricular que o forma, de referências que deem conta de apresentar narrativas desestereotipadas sobre as questões étnico-raciais. Portanto, aponta certa resistência no Centro de Ensino, e especificamente no curso que faz parte de transformar pesquisas-produções de professores/as em conteúdos de trabalho-pesquisa-reflexão da prática docente.

Para os/as estudantes participantes da pesquisa, a produção de um conhecimento do Recôncavo da Bahia, de temáticas que se aproximam das realidades vividas no cotidiano, como de negritude, contribui para que haja maior condição de uma permanência qualificada no ensino superior, haja vista que o Recôncavo Baiano tem uma vasta produção de saberes-fazer:

Eu acredito que o Recôncavo da Bahia tem muito a contribuir na questão acadêmica e os saberes populares, os saberes tradicionais são enriquecedores, e eu acredito que a Universidade tem que fazer esse diálogo, e conseguir realmente estar entrelaçando esse saber, porque é agregador para as nossas vidas e para a vida das pessoas, porque a gente sabe que infelizmente só o saber científico é o mais legitimado. A gente pode contribuir para a vida do pessoal da comunidade de forma significativa; pode estar conseguindo várias políticas públicas através dos nossos estudantes, das nossas pesquisas; eu acredito que a pesquisa-extensão-ensino traz essa oportunidade mesmo, dessa união entre saber acadêmico e o saber popular, tradicional, e ele consegue fazer um pouco... pegar esse saber e transformar a vida da população, da comunidade, transformar a vida de nós estudantes. (E. B., Mulher, Negra, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PIBEX).

A gente fala de uma universidade que está posicionada dentro de um território, que tem história, que tem pessoas... eu acho que é uma parada que a UFRB, os estudantes da UFRB, que é muito de um perfil da universidade, de aprender ainda como tecer essa relação de troca, essa relação de ir conhecer, de ir pesquisar, e de também contribuir, de também dar um retorno, porque o fato da UFRB estar posicionada em um ambiente rico de história, de cultura, e que diz muito sobre o povo brasileiro, e sobre a formação do Brasil, eu acho que os estudantes, principalmente, e os professores, deveriam ter um posicionamento diferente em relação a essa riqueza cultural desse território do qual

a UFRB está instaurada. (J. de J. S., Mulher, Negra, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PPQ-PROPAAE).

Podemos observar na cultura, na arte, na dança, no jeito de fazer agricultura e criar projeto, que tenha como ponto de partida sua realidade, e seu ponto de vista do como fazer, para assim depois a ciência contribuir com sua parte. (Q. B. da S., Mulher, Negra, CCAAB, Eng. Agrônômica, 2019, informação verbal, bolsista PROPPAE-UFRB).

O conhecimento popular nunca deve ser desconsiderado, principalmente por ser através dele que o conhecimento científico obteve suas bases. (R. S. T., Homem, Pardo, CCAAB, Bel. Zootecnia, 2019, informação verbal, bolsista PET Zootecnia).

As defesas convergem em torno de uma Instituição de Ensino que ultrapasse suas “funções” de produção de pesquisa e extensão. Trata-se de um modo de fazer ciência, comprometida e capaz de atuar numa sociedade que se esgarça, com condições de contribuir para a transformação em um mundo globalizado, mas com consciência e respeito aos saberes, legados, modos de fazer e acreditar de povos e comunidades tradicionais, num movimento de copresença equânime, até porque, conforme a defesa de E. B., o conhecimento científico é somente uma das formas de saber.

Se não considerarmos os aspectos subjetivos das populações, e, para além, se não estivermos sensíveis à produção de conhecimento sobre, e especialmente, com elas, estaremos reproduzindo as lacunas e omissões da velha academia. Uma Universidade que se quer popular, inclusiva, democrática, social e étnico-racialmente referenciada precisa ir ao mundo-vida das populações, estar com, trazê-las para dentro, para daí direcionar sua própria política institucional, isso é *pregnância*, como política e ação afirmativa.

E sobre esse compromisso de uma universidade étnico-racialmente referenciada, sobre os saberes dos povos, de si próprios, os/as estudantes se posicionam intransigentes:

Inclusive esse eixo faz parte de uma das perguntas que a gente faz da pesquisa do PIBIC. Eu acho que muitos de nós estudantes cumprimos um papel muito importante na universidade. Muitos constroem partidos políticos,

movimentos sociais, muitos inseridos em comunidades quilombolas, de terreiros, tradicionais, muitos estudantes conseguem trazer essa movimentação popular para dentro da universidade e tocar a política da universidade. Quando eu digo de política eu tô falando de tudo; porém, nós estudantes... aí eu assumo também a culpa, muitas vezes deixamos a desejar na luta política como movimento estudantil da universidade, porque se essa universidade é estruturada institucionalmente, que tem quatro eixos, não só ensino, pesquisa e extensão, mas também, ações afirmativas, precisamos entrar com consciência que isso é fruto de uma política histórica, que é de anos antes da UFRB, e esse estudante precisa estar entrando com essa consciência política e ser essa continuidade da luta na universidade. Então assim, o movimento estudantil precisa cumprir um papel de dar vida à universidade, uma universidade sem movimento estudantil é universidade morta, a gente tá atrasado nesse sentido, então a gente deixa muitas lacunas, nos centros acadêmicos que a gente não organiza o nosso curso, ou quando organiza é com muita dificuldade, eu faço parte do centro acadêmico de Ciências Sociais e com muita dificuldade a gente tá organizando o nosso, mas quanto tempo ficou sem?! Praticamente minha graduação inteira sem centro acadêmico, e ao mesmo tempo a gente estava falando de currículo e de professores, então é assim, a gente precisa compreender o nosso papel político na universidade e é papel do movimento estudantil. E a gente tá deixando muita lacuna, muito espaço vazio, não está preenchendo os conselhos, não está preenchendo os espaços deliberativos, só espaços de debate da universidade, enfim, eu acho que tem muita coisa para fazer ainda enquanto estudante, desde o básico, políticas mais locais de curso, até poder estar por dentro da dinâmica da universidade mesmo, das instâncias. (D. L., Homem, Negro, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PIBIC).

Só de estar estudando, de estar fazendo pesquisa étnico-racial pra mim já é muito importante, porque a gente sabe que o epistemicídio, no caso, nossos saberes negros, eles são o tempo todo invisibilizados, autores, estudiosos negros o tempo todo são apagados e invisibilizados pelos intelectuais brancos, que são tidos como os mais inteligentes, que sabem tudo; por isso, quanto mais pesquisas sobre nós negros, indígenas, quilombolas, sobre pessoas racializadas mesmo, que são marginalizadas e inferiorizadas o tempo todo, vai se quebrando os preconceitos, os estereótipos, as estigmatizações, porque a partir do momento que você pesquisa, que você busca, tenta compreender, você começa a conhecer melhor e aí a importância dos próprios jovens que são negros, quilombolas e indígenas ingressarem na Universidade, e aí, por isso, a importância da cota, que é uma oportunidade que a gente tem de estar entrando e ocupando os espaços, falando da gente; não é o outro pesquisador

qualquer, que vem de outro lugar nos pesquisar, falando sobre a gente ou falar a visão deles sobre a gente... a gente falando sobre a gente, vamos quebrar todo esse preconceito, todo esse estereótipo, e as pesquisas nesse caminho são muito importantes para ser utilizadas como ferramentas de emancipação. (E. B., Mulher, Negra, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PIBEX).

Eu acho que consegui contribuir nessa minha pesquisa de graduação [TCC], pois traz à tona um recorte, não é a melhor palavra a falar, uma realidade que não era muito estudada dentro da universidade, que são as jovens que vivenciam a condição de juvenil enquanto mulher negra e pobre. Então, penso que esse projeto traz uma contribuição para o Recôncavo no sentido de acrescentar nas pesquisas da sociologia da juventude, da sociologia da educação sobre esse recorte que não era muito pesquisada, a condição juvenil da mulher negra e pobre, e isso foi possível porque a gente se aproximou muito da realidade delas numa pesquisa qualitativa, porque possibilitava conversa, conhecimento mais aprofundado, então a gente conversou sobre muitas coisas e nos detalhes do cotidiano, das trajetórias familiares, pessoais, foi possível perceber vários dilemas que eram muito presentes na construção dos projetos de vida delas, e como elas se organizam para poder efetivar o projeto de futuro, e como a condição de classe era um fator que muito dificultava esse projeto de futuro, e aí não é a gente querendo evidenciar a classe, enquanto a opressão, que mais afeta as mulheres negras no Brasil, porque reconhecer que essa condição de classe também é dada justamente pelo ordenamento histórico brasileiro. Foi muito interessante assim ver essa aproximação, eu acho que é uma contribuição fazer em termo de pesquisa étnico-racial, muito por ser uma pesquisa que tem uma motivação pessoal muito grande. (J. de J. S., Mulher, Negra, CAHL, Bel. Ciências Sociais, 2019, informação verbal, bolsista PPQ-PROPAAE).

Aqui no centro de Agrárias, pouco debate acerca de construção do conhecimento, e trazendo esse recorte ainda é muito pouco trabalhado, e quando é, acontece com espaços esvaziados, isso se justifica pela falta de compreensão por parte dos estudantes e professores. (Q. B. da S., Mulher, Negra, CCAAB, Eng. Agrônômica, 2019, informação verbal, bolsista PROPPAE-UFRB).

As posições apresentadas nos excertos ratificam as discussões de Gomes (2009), no que diz respeito à localização das produções acadêmicas, e dos movimentos sociais negros, e do que acreditamos e defendemos ser a pregnância das políticas afirmativas, isto é, a penetração das políticas afirmativas na constituição do conhecimento étnico-racialmente referenciado,

por meio da política de currículo e formação. Esses(as) estudantes, em uma universidade específica, no Recôncavo da Bahia, se reconhecem nos seus marcadores sociais e reconhecem os saberes-fazerem tradicionais, da cultura popular e dos povos no seu poder formativo, e dão passos importantes na construção de conhecimento pelo veio do respeito, da solidariedade e do comprometimento com o desenvolvimento desses espaços, em outros termos, possibilitam que esses grupos sociais se reconheçam em dignidade, e que suas vozes ecoem na defesa de direitos e equidade.

Nesse contexto, aqui se dá a autorização e empoderamento do(a) autor(a) social, e, conseqüentemente, como o êxito acadêmico. Entretanto, há barreiras apresentadas; a estudante Q. B. da S. destaca a incompreensão do Centro de Ensino e, conseqüentemente, do corpo docente do CCAAB a respeito do debate e problematização de marcadores fundantes na constituição do sujeito social, e, por conseguinte, do ser pesquisador(a), como são os casos de raça, gênero e classe social.

O estudante D. L., entendendo a importância dessa localização, mas também reconhecendo os desafios de construir políticas de currículo-formação, atento e sensível às pautas em questão na Universidade, reconhece as fragilidades provenientes da própria atuação do movimento estudantil da UFRB. O estudante D.L. defende que as conquistas dos direitos sociais se dão a partir de disputas de poder, e se estudantes oriundos das esferas alijadas da sociedade, não estiver organizados(as), o sistema racista estrutural seguirá reproduzindo as desigualdades raciais, e que nesse caso, reverbera na educação pública superior e no seu corpo docente, técnico e discente.

A pregnância das políticas afirmativas, partindo dos argumentos dos/as entrevistados/as, e pela nossa compreensão, se dá pela interferência na política institucional, o que, apesar de estar previsto nos documentos que regulamentam a Universidade, e pelos avanços históricos nos dezesseis anos de existência da UFRB, encontra barreiras à sua materialização pelas disputas internas e externas no que diz respeito à compreensão das políticas reparatórias, o que, a nosso ver, está relacionado à estrutura social do racismo à brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUNS APONTAMENTOS

A presente pesquisa investigou a percepção e vivência de estudantes cotistas da UFRB sobre a implementação das políticas afirmativas e a sua pregnância na universidade. Para que a investigação fosse possível, estudantes-bolsistas da Universidade contribuíram refletindo sobre as suas percepções sobre a UFRB e suas políticas afirmativas.

A pesquisa teve um caráter qualitativo, por assumir a produção do conhecimento implicado com os/as estudantes-bolsistas, respeitando os posicionamentos, saberes-fazer e as interpelações estabelecidas.

Sobre a descolonização do conhecimento, buscamos refletir como se dá o processo da política de currículo e formação. É perceptível a diferença de compreensão de um Centro de Ensino para o outro, e como algumas discussões, como é o caso de raça, e sua implicação com o currículo, estão mais restritas às Humanidades.

O posicionamento dos/as estudantes reforça que os dados positivos de alcance das políticas da Universidade são relevantes, mas que precisam ser problematizados a partir da distribuição nos Centros e cursos da Instituição Universitária, questionando os Centros e cursos socialmente elitizados. Os/as estudantes defendem que o slogan de universidade mais negra do país deve estender-se para todos os segmentos internos, não só entre os discentes, e, para tanto, defendem as cotas nos concursos públicos para a carreira docente, desejosos de verem a “olhos nus” a presença de docentes negros/as em todos os *campi* da universidade, dado que mais docentes engajados/as interferem positivamente no aumento dos grupos de pesquisa e extensão, na administração institucional e no diálogo com os segmentos historicamente marginalizados.

Esse efeito funciona como caminho oposto ao que se vem desenhando há décadas nas universidades brasileiras, de não presença desse perfil de docentes e discentes em seus *campi*. Trata-se de mais um questionamento a

esse perfil de universidade branca, eurocêntrica e elitista, que cultivava rigorosamente a busca por uma ciência neutra, quando ela nunca existiu.

Desta pesquisa, portanto, foi possível perceber que os/as estudantes estão engajados/as com os seus marcadores sociais, culturais e de raça, produzindo pesquisas e práticas conscientes, o que demonstra, ao mínimo, novos rumos aos grupos de pesquisa e extensão da UFRB, no que pesa considerar que quando se trata de currículo e formação esta compreensão ainda se distancia, pois há uma espécie de dificuldade para se abordar as temáticas mobilizadas neste trabalho como política de formação, inclusive na formação continuada de docentes na Instituição.

A pesquisa demonstrou os rumos que estão sendo apontados pelos/as estudantes no que diz respeito ao acesso, à permanência e à construção do êxito acadêmico, e à compreensão das políticas afirmativas no processo de consolidação da UFRB. No que pesa considerar a crise política e econômica para a educação superior, os/as estudantes defendem que a universidade do seu tempo é uma universidade inclusiva, diversa, diversificada e que busca a equidade.

A partir das reflexões teóricas e das reflexões de estudantes-bolsistas, defendemos que essa política que afirma e defende o lugar das diferenças deve estar presente, ser pregnante na política de currículo e formação, nas políticas institucionais de assuntos estudantis, nos projetos, programas de ações de pesquisa e extensão, na gestão administrativa e acadêmica, e no debate amplo sobre permanecer e ter o direito ao reconhecimento afirmativo de suas condições e identidades sócio-históricas, e assim construir o êxito acadêmico, a emancipação e a cidadania.

Referências

ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Invenção de Si: Implicações, multirreferencialidade e formação para a diversidade. *In*: ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do (org.). *Formação Cultural*:

sentidos epistemológicos e políticos. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. (Coleção UNIAFRO; 3). p. 23-40.

ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. As políticas afirmativas no currículo, na formação universitária: a pregnância na UFRB. In: GARCIA, Maria de Fátima; NOVAES, Antonio. *Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.

BIKO, Steve. *Escrevo o que eu quero: uma seleção dos principais textos do líder negro*. Trad. Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1990.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 12, n. 58, p. 3-13, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. *De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2007.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. A UFRB e a educação das relações étnico-raciais. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do (org.). *Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010. p. 313-325.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito de formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). *O Método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-80.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa*. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livros, 2010.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O estágio atual das políticas afirmativas nas Universidades Brasileiras, 2014. *Revista de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe*, Aracaju, n. 24, p. 275-295, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson dos. *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

ROCHA, Natanael Conceição. *A Pregnância das políticas afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: Narrativas Implicadas sobre Pertencimento Etnicorracial e Permanência Estudantil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Salvador, UFBA, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-118. p. 9-21.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, v. 63, p. 237-280, 2002.

UNEB/CAMPUS XVIII: PIONEIRA EM AÇÕES AFIRMATIVAS NO COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL

Marcelo Nascimento Dias

Acho muito importante as cotas e, mais ainda, falar sobre a mesma. Quando adentrei a universidade por meio das cotas, não tinha muita noção do quanto isso seria importância para mim. Após alguns relatos de professores que entraram antes das cotas, vi a importância da mesma, pois de acordo com alguns professores, as portas das universidades eram únicas e exclusivamente para pessoas de alta classe. Ter cotas na universidade é de extrema importância para a reafirmação da raça e a oportunidade para jovens negros de origem mais humilde ter a oportunidade de ingressar na faculdade. Hoje estou no 7º semestre da faculdade de letras e vejo a importância de abordar/falar sobre as cotas nas escolas públicas da cidade, pois no terceiro ano do ensino médio eu ainda não sabia o que era as cotas e a importância dessa dívida histórica. Hoje, graças às cotas estou saindo de uma universidade, coisa que para mim, levando em consideração a minha classe social era vista como “coisa de rico”. (Estudante negra da UNEB, 2020, informação verbal).

A epígrafe que inicia essa pesquisa foi elencada como ponto de partida para firmar a relevância das ações afirmativas para combater o racismo que determinava (e ainda determina) o lugar social destinado historicamente às negras e aos negros e, em consequência, a exclusão dos espaços que esses não poderiam e ainda não podem ocupar. No entanto, esse depoimento nos aponta as conquistas, embora incipientes, de espaços ocupados por jovens negras e negros. Essas conquistas são resultado de luta e de resistência dos Movimentos Negros e Movimentos Sociais e Culturais que reivindicaram e reivindicam a presença e permanência das populações excluídas nesses espaços privilegiados, outrora destinados às elites. Um desses espaços é a

Universidade pública criada para atender aos interesses dos filhos brancos e abastados da elite econômica.

O depoimento da acadêmica, em fase de conclusão de curso, nos chama a atenção para a importância das cotas como políticas públicas para minimizar os entraves que o racismo institucional criou, e cria, ao interditar o acesso de minorias políticas à educação de nível superior. Conforme afirma a acadêmica, “graças às cotas estou saindo de uma universidade, coisa que para minha classe social era vista como ‘coisa de rico’”. Esse lugar de classe é determinado pelo racismo estrutural, responsável pela negação aos direitos sociais, como habitação, saúde, lazer, transporte, emprego e educação para os 55,8%¹ da população negra.

Ainda que não tendo fundamento biológico, raça tem operado socialmente estabelecendo hierarquias e espaços sociais para determinados grupos de pessoas. Consideramos que a plena existência de raça como construção social relaciona-se a um processo que denominamos de ‘racialização’: a partir de características reais ou imputadas a um grupo social esse tem, sistematicamente, acesso negado ou dificultado a bens materiais ou simbólicos. (SILVA; ARAÚJO, 2011, p. 485).

Depois de quatro séculos de escravidão, a população negra foi condenada à posição de subalternidade na estrutura socioeconômica. O direito à terra e à educação foi legalmente negado pelo Estado brasileiro. Desprovidos desses direitos, os negros foram assujeitados às condições materiais precárias. Sem propriedade e sem empregos, as populações negras foram obrigadas a permanecer nas propriedades dos senhores ou na periferia dos centros urbanos, sem condições adequadas de moradia, trabalho, saneamento básico, saúde e transporte. Aqueles que conseguiam algum trabalho assumiam posições de servilidade em troca de migalhas. Nessas condições de existência, a população negra crescia nos/com os cortiços e

¹ De acordo com o censo de 2018, dos aproximadamente 207 milhões de habitantes, 19 milhões se autodeclararam como pretos (9,3%), 96 milhões como pardos (46,5%). O IBGE agrega as categorias raciais “preto e pardo” entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil. FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

os alagados. Não é por acaso que as favelas nos grandes centros urbanos são habitadas, em sua maioria, pelas populações não brancas, muitas vezes, abandonadas pelo Estado brasileiro e sob o controle do crime organizado.

Abdias Nascimento, apropriadamente, estabeleceu o nexo causal entre as condições materiais de vida dos negros e a exclusão e a discriminação, produzido pelo racismo, desmistificando a ideia de que o problema que o branco criou para o negro é, exclusivamente, social e não racial. Deste modo, desconstruindo os argumentos daqueles que afirmam que a situação dos negros é social e, também, que lhes faltou mérito em galgar as posições (habitação, emprego, educação) de prestígios na sociedade:

Se os negros vivem nas favelas porque não possuem meios para alugar ou comprar residência nas áreas habitáveis, por sua vez a falta de dinheiro resulta da discriminação no emprego. Se a falta de emprego é por causa de carência de preparo técnico e de instrução adequada, a falta dessa aptidão se deve à ausência de recurso financeiro. Nessa teia o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiros de um círculo vicioso de discriminação – no emprego, na escola – e trancadas as oportunidades que permitem a ele melhorar suas condições de vida, sua moradia inclusive. Alegações de que esta estratificação é “não-social” ou “puramente social e econômica” são *slogans* que repetem as racionalizações basicamente racistas: pois a raça determina a posição social e econômica na sociedade brasileira. (NASCIMENTO, 1978, p. 85).

Sem as condições materiais dignas de existência, minimamente asseguradas, as crianças e jovens negros não têm como permanecer no sistema de educação pública. Cumprir as etapas dos níveis da educação básica é extremamente difícil para as populações negras e pobres que compõem, majoritariamente, os dados estatísticos de índice de repetência e evasão escolar. Chegar à universidade era impossível. Contudo, graças à política de cotas, o povo negro, gradativamente, ingressa, cada vez mais, na universidade e, conseqüentemente, nos empregos qualificados. No entanto, estamos longe de superar as desigualdades étnico-raciais no Brasil.

As políticas públicas, como, por exemplo, o sistema de cotas nas universidades públicas, voltadas às populações negras, são um dos dispositivos para reparar as consequências da escravidão às quais os povos traficados de África foram submetidos. Essa experiência história inominável cravou cicatrizes profundas nos povos negros da diáspora do continente africano e continua produzindo seus efeitos psicológicos, físicos e simbólicos em seus descendentes. A experiência da escravidão e do trauma pós cativo se justificou pela invenção da raça, que, estruturada pelo racismo, inferiorizou os povos africanos em detrimento da “superioridade” dos brancos europeus.

Busca-se, nessa pesquisa, demonstrar a UNEB como pioneira na institucionalização das ações afirmativas no ensino superior; e analisar os dados referentes ao sentimento de pertença de estudantes cotistas do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – *Campus XVIII*, localizado no município de Eunápolis. Para tanto, observamos as políticas de inclusão do *Campus XVIII*, no período de 2019 e 2020. Nesse percurso, escutamos os segmentos: discente, docente e técnico-administrativo, a Coordenação Acadêmica e as comissões: Comissão de Assistência Estudantil e Comissão Departamental de Validação, a fim de obter dados sobre o ingresso, permanência e validação do sistema de cotas para negros. O resultado dessa pesquisa se apresenta, nesse artigo, na forma de tabelas, gráficos e depoimentos de alunas e alunos cotistas sobre suas experiências e suas perspectivas sobre o sistema de cotas, seus desafios para a permanência e o depoimento da professora que compõe a comissão de validação de documentação comprobatória de ingressantes optantes. Busca-se também, nessa discussão, contrapor sistema de cotas ao racismo e ações afirmativas ao racismo institucional.

A descartabilidade dos negros na “nova ordem” exige reparação

Após o “fim” da escravidão, decretado pela Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, a população negra no Brasil continuava sendo dizimada. Se no período escravocrata, o negro morria em decorrência da tortura infligida pelos senhores, no pós-abolição, era abandonado à própria sorte. Pois,

os negros, legalmente, livres do trabalho escravo, não serviam mais como mão de obra por serem considerados inaptos para o trabalho assalariado. O trabalho escravo foi substituído pela mão de obra “mais qualificada” dos imigrantes europeus. Nessa nova ordem semiescravista, Clóvis Moura cita três contradições emergentes, cuja terceira,

[...] se estabelece entre o trabalhador negro, recém-saído da escravidão, quase sempre desempregado ou na faixa do subemprego, e o trabalhador branco, estrangeiro, que veio para suprir de mão-de-obra uma economia que entrava em um modelo econômico já condicionado ao imperialismo. Por isso mesmo necessitava de um contingente marginalizado bem mais compacto do que o exército industrial de reserva do modelo clássico europeu. Havia necessidade da existência de uma grande *franja marginal* capaz de forçar os baixos salários dos trabalhadores engajados no processo de trabalho. Essa *franja* foi ocupada pelos negros, gerando isto uma contradição suplementar. (MOURA, 1983, p. 133).

No entanto, o incentivo à imigração de europeus pelo Estado brasileiro tinha também o intuito de implementar as políticas de eugenia – promover o genocídio do povo negro ao embranquecer a sociedade brasileira. Para Sueli Carneiro (2005, p. 105),

Cultura, civilização, desenvolvimento encerram os grandes desafios que os intelectuais brasileiros se defrontam na passagem do sistema colonial para a República e nesse contexto, progresso, ordem e disciplina são as palavras chaves que designam a oposição entre europeus e não-europeus.

Com esse propósito, as elites queriam consolidar o ideal da inscrição da bandeira nacional, “ordem e progresso”, no país. A expectativa era de que o Brasil se tornasse o país do futuro, deslocando-o da posição de país periférico para o centro desenvolvido do mundo capitalista. Todavia, a presença do povo negro, para as elites econômicas, intelectuais e sociais, seria um empecilho à mudança do *status* escravista colonial para o capitalismo dependente (MOURA, 1983).

O projeto eugenista, à moda brasileira, logrou êxito em grande proporção – diminuição da população negra, embranquecimento das populações negras, apagamento da história e da cultura de diversos povos traficados de África, assim como a proibição das tradições, dos costumes e das culturas diaspóricas que, tecidos com fio de tons e cores diversos, aqui foram ressignificados. Porém, a erradicação dos negros no Brasil não foi bem-sucedida por dois motivos: primeiro, porque houve e ainda há a resistência dos povos negros em continuar teimosamente a existir; e segundo, as elites, de certo modo, frearam seu projeto genocida porque, se dizimassem a população negra, colocariam em risco de extinção a civilização brasileira, constituída majoritariamente por negros. O Brasil continua o seu dever de tornar-se o “país do futuro” e a população negra não foi exterminada, como preconizavam vários pensadores, reacionários e racistas² nos séculos XIX e XX.

As elites, de certo modo, frearam o projeto de liquidar a população negra, mas não cessariam a determinação de que os negros continuassem sendo mortos ou deixados para morrer. O Estado decide quem deve viver e quem deve morrer. Os indivíduos que morrem e são deixados para morrer têm cor e endereço. São milhares de negros, em sua maioria crianças e jovens, mortos pela polícia, pela milícia e pelo crime organizado. São milhares de não brancos que, em condições subumanas, povoam as penitenciárias – ambientes degradantes, dividido em facções, superlotados, corrompidos pelos agentes do sistema prisional, desassistidos de assistência jurídica –, verdadeiro hábitat deletério que funciona como dispositivo de confinamento e sequestros dos “ameaçadores da ordem”. Esse dispositivo põe em prática a necropolítica³ implementada pelo Estado (MBEMBE, 2018). Nessas circunstâncias, muitos negros no Brasil vivem situações que se configuram topografias recalçadas pela crueldade, semelhante à *plantation* e à colônia, sobre as quais, em seu ensaio, Mbembe (2018, p. 71) conclui:

² Silvío Romero, João Pandiá Calógeras, Paulo Prado, Artur Neiva, João Batista de Lacerda e Afrânio Peixoto, elencados por Nascimento (1978).

³ Conceito criado por Achille Mbembe a partir do deslocamento do conceito de biopoder de Foucault. Para Mbembe a necropolítica representa as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte e reconfiguram as relações de resistência, sacrifício e terror. (MBEMBE, 2018, p. 71).

Tentei demonstrar que a noção de biopoder é insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão de vida ao poder da morte. Além disso, propus a noção de necropolítica e de necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos”.

Para combater a destruição de pessoas e a criação dos “mundos de mortes”, é imprescindível transformar a estrutura socioeconômica da sociedade e fortalecer as políticas públicas e ampliar as ações afirmativas e, desse modo, reparar as chagas sociais causadas pela escravidão e pelos desdobramentos desse crime que causou (e continua causando) o genocídio da população negra. As cotas nas universidades públicas e em outros espaços sociais ainda se fazem necessárias para que a população negra não seja mais confinada em cárcere e passe a ingressar e a permanecer nas escolas, nas universidades públicas e nos empregos formais. As desigualdades racial e econômica produzem seus efeitos no imaginário ao insistir em associar pessoas negras à criminalidade e à pobreza. Às populações negras e às populações não brancas, foram impostas essas condições. Entrevistado pelo *El País* sobre a sentença da juíza do Paraná que fala em “raça” para justificar a condenação de um réu negro, Silvo Almeida diz que

Funciona como uma confirmação de um imaginário social racista, que também é o mesmo imaginário que alimenta a convivência ou nossa indiferença em relação às mortes que ocorrem nas periferias do mundo. É ingenuidade achar que o sistema de Justiça e o próprio Direito, tanto como teoria como tecnologia, não estão imbricados com o funcionamento da economia e com o funcionamento também da lógica das hierarquias políticas. (ALMEIDA, 2020, p. 10).

No Brasil, a Lei das Cotas (nº 12.711) foi aprovada, em agosto de 2012, como política pública que determinava as ações afirmativas na Educação

Superior. As Universidades, Institutos e Centros Federais deveriam reservar 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escola pública. Desse percentual, cada Instituição de Ensino Superior (IES) deveria reservar cotas para negros, autoidentificados como de cor “parda” ou “preta” e indígenas. Esse percentual seria definido pelo contingente dessas populações no território das IES, de acordo com o IBGE. As IES que aderissem ao programa deveriam se adequar em um prazo de quatro anos a partir da aprovação da nova lei. No entanto, a Universidade do Estado da Bahia e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro foram precursoras desse processo, implementando em 2003 o primeiro Programa de Cotas brasileiro.

A UNEB, além de consolidar a sua atuação social na interiorização do ensino superior na Bahia em seus 24 *campi* (em 19 territórios de identidade do estado), vem contribuindo com a diminuição das desigualdades sociais, econômicas e raciais entre os baianos.

A DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES ENTRE BRANCOS E NEGROS NA UNEB/CAMPUS XVIII

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, presente em todos os Territórios de Identidade da Bahia, como universidade *multicampi*, cumpre a missão de regionalizar e interiorizar a educação superior a fim de democratizar o ensino superior. Comprometida com justiça social e o direito à educação, implementa, em 2003, o sistema de reserva de 40% das vagas para candidatos negros e negras. Em 2008, a UNEB destinou 5% de vagas para indígenas nos cursos de graduação e, posteriormente, de pós-graduação. Em 2018, ampliou seu sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas e criou sobrevagas para quilombolas, ciganos⁴, pessoas com deficiência, transtorno do aspecto autista

⁴ Os dados oficiais sobre os Povos Ciganos no Brasil ainda são incipientes. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) constatou que em 2011 foram identificados 291 acampamentos ciganos, localizados em 21 estados (BRASIL, 2013, p. 8). Foi constatado que o estado com maior concentração de ciganos é a Bahia, com 53 acampamentos. Entretanto, não há registro do ingresso de ciganos no DCHT/*Campus XVIII*.

e altas habilidades, transexuais, travestis e transgênero. Essa política de ações afirmativas promove a prática de equidade, indistintamente, a todas as diferenças: étnicas, raciais, culturais, de gênero, de geração/faixa etária e condições físicas e/ou históricas desvantajosas e outras, que integram o quadro discente, docente e técnicos/administrativos nos diversos departamentos da Universidade⁵.

O Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas – DCHT/*Campus XVIII* da UNEB, localizado no município de Eunápolis, situado no Território de Identidade Costa do Descobrimento⁶ oferece quatro cursos de graduação: Letras e História, licenciaturas, e Turismo e Administração, bacharelados. Ingressam, nesses cursos, jovens da cidade sede do *campus* e cidades circunvizinhas que integram o Território de Identidade Costa do Descobrimento, por meio do vestibular e do sistema SiSU/ENEM. O perfil sociocultural e econômico desses/as alunos/as se caracteriza, em sua maioria, pela presença de jovens entre dezoito a trinta anos, pobres e trabalhadores, oriundos da escola pública, conforme pesquisa feita sobre o perfil do alunado do *Campus XVIII* pelo professor André Heloy Ávila (2018, p. 498):

[...] nosso alunado é composto por mais mulheres que homens, têm menos de 26 anos (63%); é solteiro/a; e mais da metade trabalha ao mesmo tempo em que realiza a graduação (53,6%). Embora parte destes que precisam trabalhar ao mesmo tempo em que estudam tenham trabalhos informais, esta porcentagem deixa claro que atendemos à classe trabalhadora.

O DCHT – *Campus XVIII* – oferece duas residências estudantis: uma masculina e outra feminina aos jovens de outras regiões do estado e de outras cidades do Território. Moram nas residências estudantis os jovens que são selecionados após avaliação de documentação comprobatória pela

⁵ Após aprovação no CONSU da Resolução nº 1.339/2018.

⁶ Em 2012, o Governo da Bahia sancionou a Lei nº 12.630, que atualiza os limites dos municípios que integram o Território de Identidade Costa do Descobrimento: Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro e Santa Cruz Cabralia.

Comissão de Assistência Estudantil. Hoje, na residência masculina, encontram-se quatro estudantes e, na residência feminina, onze estudantes. Dos quinze estudantes das residências, sete são cotistas.⁷

Para mim, estudante de baixa renda, os sistemas de cotas, assim como os auxílios de permanência estudantil, fez e faz toda a diferença na minha carreira discente, sem essas políticas, talvez, não estaria morando longe de minha residência de origem, tampouco, estudando, me profissionalizando e, principalmente, me tornando um ser de mudanças e interação com a sociedade. (Aluno cotista, residente da casa estudantil e bolsista de auxílio permanência da PRAES, 2020, informação verbal).

Desde 2003, o DCHT *Campus XVIII* vem destinando suas vagas para negros (40%) e para indígenas (5%), conforme dados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Relação de alunos cotistas matriculados na UNEB – DCHT *Campus XVIII* (13/02/2020)

TOTAL GERAL DE ALUNOS			1.933
SEXO/COTAS	VESTIBULAR	SiSU	TOTAL
MASCULINO/NEGROS	162	78	240
FEMININO/NEGROS	312	120	432
MASCULINO/INDÍGENA	02	05	07
FEMININO/ INDÍGENA	10	04	14
TOTAL			693

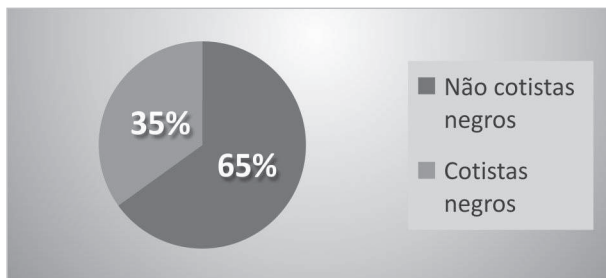
Fonte: Secretaria Acadêmica – DCHT *Campus XVIII*. Dados constantes no Sistema Sagres/UNEB. (Não disponíveis para acesso de pessoas sem matrícula no sistema).

De 2003 até 2019, ingressaram no DCHT, *Campus XVIII*, 1.933 alunas e alunos. Destes, 672 se autodeclararam negros e pardos, sendo 432 negras e 240 negros e 21 indígenas, sendo 7 índios e 14 índias. Nos dois grupos étnico-raciais, observa-se uma presença maior de mulheres. A partir dos dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica do *Campus XVIII*, demonstramos, nas figuras 1 e 2, a porcentagem de negros/as optantes das

⁷ Dados fornecidos pela Comissão de assistência estudantil do DCHT – *Campus XVIII*.

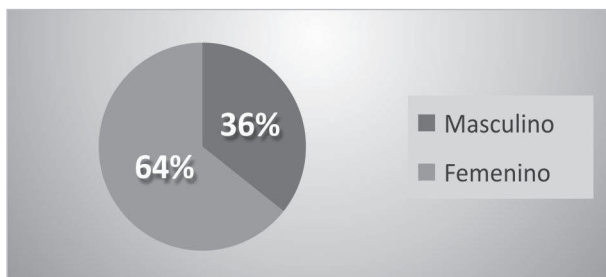
cotas raciais e a porcentagem de optantes de cotas para negros do sexo masculino e feminino:

Figura 1 – Não optantes e optantes de cotas para negros



Fonte: elaborada pelo autor (2020).

Figura 2 – Optantes/sexo



Fonte: elaborada pelo autor (2020).

De acordo com as figuras 1 e 2, elaboradas a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica do *Campus XVIII*, constata-se que aproximadamente $\frac{1}{3}$ dos nosso alunado optou pela reserva de cotas raciais, durante esses dezesseis anos. Destes, 35,7% são do sexo masculino e 64,3% são do sexo feminino e 70,5% ingressaram na Universidade pelo vestibular e 29,5% pelo SiSU. Hoje, a Universidade do Estado da Bahia tornou-se paradigma para as universidades brasileiras interessadas na implantação de um sistema de cotas. No entanto, depois da Lei das Cotas nº 12.711/2012,

a sociedade fomenta um amplo debate sobre as cotas raciais, em que diversas opiniões favoráveis e divergentes sobre as cotas emergem: nas escolas, universidades, no parlamento, nos meios de comunicação, nas redes sociais e nas ruas. O relato de uma aluna da UNEB expõe muito bem as tensões suscitadas sobre as cotas pela sociedade:

Na minha concepção, para discutir sobre a política de cotas é necessário debater sobre o racismo, ambos são assuntos bem polêmicos e estão interligados. Isso porque, muitos discentes cotistas sofrem injúria racial dentro da própria academia, confesso que eu faço parte dessa estatística. Ao decorrer do meu trajeto acadêmico ouvi vários discursos de ódio proveniente de alunos de escolas particulares que possuíam classe social mais elevada. Eles diziam que “Os cotistas estão ocupando uma vaga que poderia ser de um amigo meu”. A questão é que eles não levam em consideração o ensino de qualidade que suas condições financeiras lhes proporcionaram. Apesar que o meu ingresso na universidade só foi possível por intermédio de muito esforço e dedicação nos estudos, sendo assim, tenho o mesmo direito que eles, visto que, estudei muito para conquistar a vaga. Em suma, não vejo o sistema de cotas como um processo que facilita a vida dos estudantes, mas, como uma tentativa de promover a igualdade social. (Estudante negra e cotista da UNEB, 2020, informação verbal).

O relato da discente unebiana reflete a discussão que as cotas raciais suscitam na sociedade. Em seu depoimento, a aluna narra o seu ingresso na universidade, como optante das cotas raciais, e expõe o discurso de outros contrários às cotas. Em seu depoimento, a aluna afirma ser necessário vincular a discussão sobre a política de cotas ao racismo. Afinal, o racismo produziu e produz as desigualdades sociais e econômicas que impediram que os negros tivessem as mesmas condições educacionais que os brancos tiveram ao disputar uma vaga no ensino superior. E mais, o racismo produz o discurso “Os cotistas estão ocupando uma vaga que poderia ser de um amigo meu”, dito à aluna cotista. O ingresso na universidade pública vem sendo ocupado pelos brancos, no entanto, as cotas raciais permitem que populações marginalizadas e excluídas tenham acesso ao saber e ao poder, historicamente concedidos à branquitude. Entrevistado por Adriana Marcolini, em *CartaCapital*, o professor Kabengele Munanga (2012, p. 7) afirma que, sem cotas raciais, “[...] as políticas universitárias não são capazes de diminuir o abismo entre negros e brancos no país”.

Os cotistas participam do processo que seleciona os candidatos para ingressarem nas universidades. Todavia, para minimizar as desigualdades de oportunidades e a negação de direitos, historicamente estruturados pelo racismo, é necessária a implantação do sistema de cotas para reparar a interdição de negros nas universidades públicas. Todavia, a opção pelas cotas não isenta a juventude negra de participar dos processos de seleção, como o vestibular, que tem o propósito de eliminar e não de promover inclusão. O relato da discente é, nesse aspecto, emblemático: “o meu ingresso na universidade só foi possível por intermédio de muito esforço e dedicação nos estudos”. Sobre a desigualdade entre negros e brancos, Rezende (2005, p. 158) afirma:

Os dados sobre as populações negras brasileiras teimam em demonstrar a manutenção das desigualdades estruturais entre brancos e negros. Logo, as desigualdades raciais seriam o resultado do acúmulo de desvantagens confirmadas nos indicadores de escolaridade, emprego, habitação e consumo de bens. Desta forma, houve um reconhecimento no campo da educação e em outros campos, da inoperância das políticas universalistas no que diz respeito à inclusão dos negros no ensino superior e nos demais níveis de ensino.

A implementação de políticas públicas que garantiu, por meio das ações afirmativas, a incursão de negros na universidade possibilitou que 35% de jovens negros e negras ingressassem no DCHT – *Campus XVIII*, nesses últimos dezesseis anos. Todavia, infelizmente, também fez com que o racismo mostrasse a sua cara. Lélia Gonzalez afirma que o racismo brasileiro se diferencia do racismo estadunidense porque o nosso é velado, escondido e que nos Estados Unidos é aberto (GONZALEZ, 1988). Parece-me que o nosso racismo tem se escancarado cada vez mais, suscitado pela oposição intransigente de racistas às cotas e à presença de negros nas universidades. O racismo se reconfigura por intermédio de violência física e simbólica em diversas universidades públicas do Brasil que adotaram o sistema de cotas. Em 2015, o *Campus* de Bauru da Unesp teve um dos banheiros pintados

com declarações de ódio aos docentes e estudantes negros⁸. Nesse mesmo ano, alunas da UFPel, Pelotas, no Rio Grande do Sul, foram agredidas fisicamente e simbolicamente com comentários racistas, misóginos e homofóbicos pelos formandos do curso de agronomia da universidade⁹. Percebe-se esses acontecimentos recorrentes a partir do crescimento do povo negro nas universidades. Contra essa interdição de negros à universidade, Sueli Carneiro (2005), em artigo publicado no jornal *Correio Brasiliense*, intitulado O melhor das cotas, defende o que as cotas podem fazer:

É sua capacidade de tirar as máscaras do racismo, da discriminação racial, e explicitar a verdadeira natureza dessas ideologias: a legitimação de privilégios raciais e sociais. Elas obrigam que os diferentes interesses envolvidos e beneficiários da exclusão se manifestem. E é por isso que elas são capazes de galvanizar a opinião pública porque o monopólio histórico dos grupos racialmente hegemônicos no acesso as melhores oportunidades sociais se veem por elas ameaçados. Para preservá-los diferentes discursos são acionados (CARNEIRO, 2005).

O *Campus XVIII*, assim como toda a UNEB, torna possível o ingresso das populações não brancas no ensino superior e, dessa maneira, combate o racismo institucional com a implementação de ações afirmativas.

AÇÕES AFIRMATIVAS: COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL

A noção de raça serve como fator político para “naturalizar desigualdade, justificar segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (ALMEIDA, 2018, p. 24). O racismo, o preconceito e a discriminação estão associados à ideia de raça. O racismo significa para Almeida (2018, p. 25):

⁸ Publicado em *Geral Nacional* em 08 ago. 2015.

⁹ Publicado no informativo da *Coordenação de Comunicação Social* da UFPel – Pró-Reitoria de Gestão da Informação e Comunicação em maio 2015.

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Entretanto, o racismo se diferencia do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é “[...] juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias[...]” (ALMEIDA, 2018, p. 25); enquanto a discriminação racial é “[...] a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados[...]” (ALMEIDA, 2018, p. 25). Nesse sentido, aplica-se o uso da força a quem é discriminado. A discriminação pode ser direta ou indireta; no primeiro caso, repudiam-se indivíduos ou grupos motivados pela condição racial, no segundo, ignoram-se, em determinadas situações, os grupos minoritários. Essa prática é marcada pela ausência de intencionalidade.

Ambas têm como consequências a estratificação social. Todavia, a discriminação pode ser positiva, quando, por exemplo, grupos historicamente discriminados recebem tratamento diferenciado com objetivo de corrigir a discriminação negativa. As ações afirmativas implementadas pelas universidades públicas são exemplos de discriminação positiva, em que:

Só assim será possível rever injustiças seculares, estruturas e cumulativas, mediante políticas compensatórias, que devem ser urgentemente implantadas neste país, inclusive as medidas de discriminação positiva. Pedir aos negros que aceitem o discurso oficial e esperem tranquilos a evolução normal da sociedade é condená-los a esperar outro século. O país necessita, com urgência, de medidas positivamente discriminatórias, que são a única forma de refazer um balanço mais digno, revendo o balanço histórico. (SANTOS, 1996, p. 141).

O racismo materializado pela discriminação racial tem caráter sistêmico. Não é um ato ou conjunto de atos,

[...] mas um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações do cotidiano. (ALMEIDA, 2018, p. 27).

Há três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. Segundo a visão individualista, o racismo é uma espécie de “patologia”. Fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo. Por isso, deve ser combatido juridicamente, com aplicações de sanções civis ou penais; ou combatido com tratamento psicológico. Sob esse prisma não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas. O racismo, nesse caso, é uma imoralidade e um crime, por isso quem o pratica deve ser responsabilizado. Entretanto, essa concepção é frágil e limitada, cujas análises são carentes da dimensão histórica e de reflexão sobre seus efeitos concretos.

Sob a perspectiva da concepção institucional¹⁰, o racismo é “[...] tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça [...]”. (ALMEIDA, 2018, p. 29). Essa concepção avançou teoricamente no estudo das relações raciais. Se as instituições são a materialização das determinações formais de vida social, são possíveis duas conclusões: a primeira que as instituições são o somatório de normas e técnicas de controle; segundo, são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos. Nesse sentido, os conflitos raciais fazem parte das instituições.

Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2018, p. 30).

Desse modo, é necessário que os poderes institucionais – Estado, escolas e universidades – modifiquem a atuação dos mecanismos discriminatórios

¹⁰ A primeira obra a usar o adjetivo institucional para se referir ao racismo: *Black Power: Politics of liberation in America*, de Charles V. Hamilton e Kwane Ture (nome africano de Stokely Carmichael).

e atribuam vantagens sociais aos membros de grupos raciais historicamente discriminados e subalternizados. Contemplando, desse modo, as demandas e os interesses dos grupos sociais que não estão no controle. A UNEB é um exemplo desta mudança que promoveu (e promove) igualdade e equidade ao implementar ações afirmativas: cotas para negros, desde 2003, e indígenas em 2008, antecipando a Lei nº 12.711/2012, e ampliando essas ações afirmativas para a representatividade de outras minorias estigmatizadas e discriminadas: quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do aspecto autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgênero.

O racismo transcende o âmbito da ação individual e das ações institucionais. As instituições apenas materializam a estrutura social ou o modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Uma sociedade racista resulta em instituições racistas. O racismo decorre da própria estrutura social ou, segundo Almeida (2018, p. 38),

[...] do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares; não sendo patologia social e nem desarranjo institucional. O racismo é estrutural.

Pensar o racismo como parte de uma estrutura não desobriga a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas nem exime o Estado de regular jurídica e extrajudicialmente os meios necessários – repressivos, persuasivos e dissuasivos – para combater o racismo e a violência sistêmica incorporados às práticas cotidianas. As instituições devem produzir narrativas que agucem a unidade social, mesmo que as fraturas da divisão da classe, do racismo e do sexismo persistam. Porque, segundo Almeida (2018, p. 42),

[...] é a parte da dimensão política e do exercício do poder a incessante apresentação de imaginário social de unidade ideológica, cuja criação e recriação será papel do Estado, das escolas, das universidades e dos meios de comunicação de massa.

As instituições, estatais ou privadas, os movimentos sociais, os meios de comunicação de massa e, enfim, a sociedade devem promover um amplo

debate sobre as cotas raciais e o racismo de maneira indissociável, uma vez que é esse que produz as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. De acordo com o informativo Accarini (2020), há uma disparidade nas condições de vida da população brasileira apontada pelos indicadores sociais, como: mercado de trabalho, distribuição de renda e condições de moradia, educação e representação política, em 2018. Das pessoas que ocupam cargos gerenciais, 68,6% são brancas e 29,9% são pretas ou pardas; das pessoas abaixo das linhas de pobreza: 15,4% são brancas e 32,9% são pretas ou pardas, que têm uma renda inferior a US\$ 5,50/dia; e, das pessoas com renda inferior a US\$ 1,90/dia, 3,6% são brancas e 8,8% são pretas ou pardas; a taxa de analfabetismo é de 3,9% entre pessoas brancas e 9,1%, entre pretas ou pardas; dos deputados federais eleitos, 24,4% são pretos ou pardos e 75,6% são brancos e outros. Em 2017, o IBGE apontou que a taxa de homicídio entre jovens de 15 a 29 anos de idade era de 34 entre os de cor branca e 98,5 entre os de cor preta ou parda por 100 mil jovens. Esses indicadores têm que ser levados em conta ao se discutir o sistema de cotas nas universidades e nos concursos públicos e a inserção em todos os espaços socioeconômicos, culturais, políticos e educacionais dos negros e negras, que constituem mais da metade da população brasileira.

A partir de 2000, uma série de medidas foi adotada – sistema de cotas, REUNI¹¹, SiSU¹², FIES¹³, PROUNI¹⁴ – com vista a ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior. Nesse contexto, os estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior pública, 50,3%, em 2018. Porém, seguiam subrepresentados, uma vez que esse grupo étnico-racial constituía 55,8% da população brasileira.

Depois das ações afirmativas, o desenho das universidades públicas é outro. Entretanto, há uma intenção de acabar com o sistema de cotas, em retirar os negros da universidade e até em destruir as universidades públicas. Sem universidades públicas não há pesquisa e extensão e nem o resultado das pesquisas é aplicado no ensino. Sem pesquisa não há tecnologia

¹¹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

¹² Sistema de Seleção Unificada.

¹³ Fundo de Financiamento Estudantil – expansão dos financiamentos estudantis na rede privada.

¹⁴ Programa Universidade para Todos.

e sem essa não há condições de criar um parâmetro de autonomia para a produção industrial, tecnológica e científica para o Brasil.

Um dos principais argumentos daqueles contrários às cotas é que essa política favorece o baixo rendimento acadêmico e prejudica a qualidade e excelência de determinadas universidades brasileiras classificadas no *ranking* como as melhores instituições de ensino superior avaliadas pelo *Times Higher Education*¹⁵, que utiliza os indicadores de desempenho – ensino, pesquisa, citações, visão internacional e transferência de conhecimentos das universidades. Essa categorização – “melhores universidades” –, de acordo com padrões internacionais, é o motivo para algumas universidades brasileiras não implementarem o sistema de cotas raciais. Ao citar a USP como exemplo, Munanga (2012) afirma: “é uma universidade elitista, ficou presa à questão de mérito e excelência”, e Santos (1996, p. 134) ratifica “Quem por acaso passou ou permaneceu na maior universidade deste país, a USP, não tem dúvida de que ela não é uma universidade para negros”.

O racismo tem sido reinventado, o que produz o acirramento das injustiças nas estruturas sociais, econômicas e políticas sujeitas ao mercado que privilegia a população branca com maior poder econômico e exclui as populações não brancas, como a negra. Para superar essa realidade, é urgente uma reforma do sistema educacional público e de todas as dimensões da vida sociocultural e político-econômica do país para que a aquisição de conhecimentos seja um direito do povo. E o acesso e a permanência nas universidades sejam ampliados e democratizados.

OS DESAFIOS DE PERMANÊNCIA E DE CLASSIFICAÇÃO DE COR

Hoje, a Universidade do Estado da Bahia tornou-se um exemplo para as universidades brasileiras interessadas na implantação de um sistema de cotas. A UNEB inclui as diferenças – étnico-raciais, de gênero, geracionais,

¹⁵ Instituição britânica que produz avaliações educacionais em todo o mundo.

deficiências físicas e cognitivas da população baiana –, sendo caracterizada pela pluralidade cultural. Porém, dois desafios emergem e merecem reflexão: o sistema de classificação de cor brasileiro e a permanência dos alunos cotistas. O depoimento da professora da UNEB traz à tona os entraves que dificultam a classificação de cor e a permanência dos alunos contemplados pela cota:

À medida em que íamos recebendo um a um, percebíamos as peculiaridades de cada sujeito, sobretudo em relação ao que diz respeito ao que de fato poderíamos considerar ascendência negra, indígena, cigana, uma vez que os referidos documentos não davam conta das subjetividades envolvidas no processo de autorreconhecimento. Sentimo-nos em um processo incompleto, haja vista as inúmeras lacunas que o Estado estava sendo obrigado a deixar pelo fato de o reconhecimento dos indivíduos que optam pelo sistema de cotas ainda ser um fator passivo de discussão, já que, na maioria das vezes, tal reconhecimento somente é possível a partir da observação e declaração do biotipo do candidato, o que pode gerar equívocos irreparáveis. (Professora que compõe a Comissão de Validação em Cotas da UNEB, 2020, informação verbal)

Ademais, a permanência inicial é muito precária, se levado em consideração fatores sobre o oferecimento de bolsas auxílio permanência, pois em virtude de o número de discentes ser maior do que as bolsas oferecidas, os editais que são oferecidos nem sempre contemplam boa parte daqueles indivíduos, uma vez que os critérios estabelecidos eliminam principalmente os ingressantes, por falta de experiência, formação curricular, entre outros empecilhos. (Professora que compõe a Comissão de Validação em Cotas da UNEB, 2020, informação verbal)

Penso que há uma real necessidade de um estudo apurado das variáveis que dão corpo às problemáticas que envolvem o sistema de cotas nas universidades públicas, no intuito de não apenas garantir a efetividade do acesso, como também da permanência das minorias que tanto necessitam do estudo como meio pelo qual logrará melhor condição sócio-econômica e política no espaço em que está inserido. (Professora que compõe a Comissão de Validação em Cotas da UNEB, 2020, informação verbal).

Em 2018, a UNEB/CONSU publicou a Portaria que instituiu e regulamentou as Comissões Central e Departamental de Validação da autodeclaração e demais documentos comprobatórios para acesso ao sistema de

cotas¹⁶ na UNEB e, em 2019, foi instituída a Comissão Departamental de Validação¹⁷ no *Campus XVIII*, composta por um docente de curso ofertado, um técnico-administrativo e um discente de curso ofertado, responsável em validar a documentação requerida ao receber os ingressantes cotistas. A comissão teve a princípio duas tarefas básicas: conscientizar o estudante cotista da iniciativa, promovida pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROAF¹⁸, e reconhecer e validar os documentos comprobatórios desses ingressantes.

A classificação de cor tem sido apontada como um dos principais empecilhos para a implementação da política de cotas nas universidades. A miscigenação que vem dando guarida ao mito da democracia racial. Para Sueli Carneiro (2005, p. 67),

[...] utilizada para barrar a implementação de políticas de promoção da igualdade social dos negros, como as ações afirmativas. Dentre os principais argumentos contrários, destaca-se a impossibilidade de determinar quem é negro no Brasil em função, novamente, da larga miscigenação.

A metodologia utilizada para identificar negros e pardos varia de instituição para instituição: autodeclaração do retrato do candidato e comprovação de autodeclaração; nesse caso, criam-se comissões incumbidas de suprimir as dúvidas quanto à cor do candidato ou para criar mecanismos legais para evitar falsificações. Entretanto, essa classificação de quem é negro, pardo ou afrodescendente no Brasil é recorrente. De acordo com o relato da professora, o “reconhecimento somente é possível a partir da observação e declaração do biotipo do candidato, o que pode gerar equívocos irreparáveis”, e é corroborado por Rezende (2005, p. 162):

¹⁶ Criada pela Portaria nº 2.792/2018 (CONSU), institui e regulamenta as Comissões Central e Departamental de Validação para acesso ao sistema de cotas dos candidatos cotistas nos cursos de graduação, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia.

¹⁷ Criada pelo Ato Administrativo nº 01/2019 do DCHT – *Campus XVIII*.

¹⁸ Órgão da Administração Superior da Universidade, responsável pela coordenação geral, supervisão e avaliação do processo permanente de institucionalização da política universitária de ações afirmativas, através da proposição e/ou desenvolvimento, fomento, acompanhamento e normatização das atividades, programas e projetos de inclusão, de promoção da igualdade, de garantia da equidade e de justiça social no âmbito da comunidade universitária. Fonte: <http://portal.uneb.br/proaf/estrutura-organizacional/>.

A autodeclaração inevitavelmente poderá apresentar distorções, já que nosso sistema identitário é relacional, ou seja, somos também classificados pelos outros. Na verdade, há espaço para a manipulação da mestiçagem, ou seja, qualquer jovem mestiço pode classificar-se como pardo, porém nem todo jovem mestiço se reconhece e é reconhecido como negro no Brasil.

Outro desafio a ser enfrentado é a permanência de estudantes cotistas nas universidades. Estudos de Ávila (2018) assinalam que o perfil do alunado do *Campus XVIII* é de jovens, trabalhadores (grande porcentagem desses no trabalho informal), e de baixa renda. Pode-se concluir que, a partir dos dados, a situação dos alunos cotistas negros é duplamente pior. A professora, em seu depoimento, afirma que a quantidade restrita de bolsas disponíveis pela universidade não atende às necessidades da totalidade dos alunos cotistas.

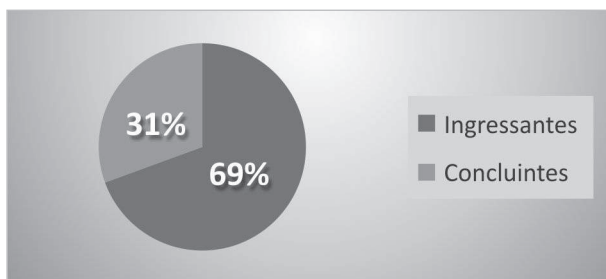
Estudos apontam que o desempenho médio de estudantes cotistas não é significativamente inferior ao do aluno não-cotista (CARDOSO, 2008). Em alguns casos, são citados como superiores. Entretanto, estudos apontam outros indicadores que obstaculizariam a permanência do estudante cotista: questões financeiras, dificuldades de reconciliar estudo e trabalho, transporte e moradia, entre outros. Nesse sentido, a fim de superar as dificuldades encontradas pelos jovens negros e negras, a professora, em seu relato, propõe estudos das variáveis para minimizar as condições que impedem a “[...] *permanência das minorias que tanto necessitam do estudo como meio pelo qual logrará melhor condição sócio-econômica e política no espaço em que está inserido*” (Professora que compõe a Comissão de Validação em Cotas da UNEB, 2020, informação verbal). Sueli Carneiro (2005, p. 114) evidencia a vantagem de brancos da mesma condição social de negros na formação escolar:

Estando a pobreza racializada ao ponto de tornar os negros “uma espécie de símbolo ontológico das classes econômicas e politicamente subalternas” (Sodré, 1999, p. 10), os dados de educação desagregados por cor demonstram que os negros obtêm níveis de escolaridades inferiores aos dos brancos da mesma origem social e, ainda que brancos tem

probabilidade sete vezes maior que negros, de completar estudos universitários.

Por esse motivo que Kabengele Munanga (2012) defende as cotas na universidade para os estudantes provenientes da escola pública, mas com uma cota para os afrodescendentes e outra para os brancos. Dos 672 alunos que optaram pelas cotas raciais, apenas 206 concluíram os cursos¹⁹ de letras, história, turismo e hotelaria²⁰, turismo e administração, até 2019, no DCHT – *Campus XVIII*. Outros se encontram em fase de conclusão, entretanto, esses dados não podem ser computados porque o semestre 2019.2 encontra-se em curso.

Figura 3 – Ingressantes e concluintes



Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Observa-se, no gráfico, que menos de $\frac{1}{3}$ dos discentes que optaram pelas cotas para negros e pardos conseguiram concluir o curso em 2019. E, considerando-se que ainda há alunos que concluirão o curso, uma vez que alguns desses se formarão depois do término do semestre de 2019.2 e outros que se encontram dessemestralizados ou em situação de trancamento, pressupõe-se que, aproximadamente, 50% dos alunos optantes não permaneceram na universidade

Em 2016, a PROAF realizou, no Auditório da UNEB, *Campus I*, na cidade de Salvador, a I CONF COTAS – Conferência Universitária de

¹⁹ Dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica do DCHT – *Campus XVIII*.

²⁰ O curso Turismo e Hotelaria foi substituído pelo curso de Turismo.

Estudantes Cotistas da UNEB. O evento reuniu representantes de setores importantes da comunidade universitária (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos) em um processo de discussão com vistas à elaboração de um Programa de Permanência para Estudantes Cotistas, com objetivo de articular, debater, formular e encaminhar propostas para implementação de políticas afirmativas referentes ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino. A participação efetiva e diversificada de segmentos da Universidade e da sociedade na Conferência garantiu e ampliou as discussões nos Grupos de Trabalhos e nas Plenárias que avaliaram, debateram e produziram propostas para o aperfeiçoamento do sistema de cotas para negros e indígenas da UNEB, a elaboração de um documento que subsidiará a realização de um Programa de Permanência dos Estudantes Cotistas. Nessa ocasião, aprovou o Regimento da Conferência dos Estudantes Cotistas da UNEB e a Cartilha *Documento Orientador*.

Em 2019, a UNEB, por meio da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROAF, realizou a II CONFOTAS – II Conferência dos(as) Cotistas, cuja finalidade foi reunir, institucionalmente, a comunidade universitária da UNEB, em especial os(as) estudantes negros/as, indígenas, quilombolas, ciganos(as), pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgênero, com a finalidade de discutir as condições de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação para estudantes cotistas da instituição. Nesse momento, foram aprovadas as proposições do Grupos de Trabalho na Plenária Final.

A Universidade do Estado da Bahia, pioneira na implementação do sistema de cotas, antecipando-se à Lei Federal nº 12.711/2012, precisa ser reconhecida como uma das universidades que adotaram na prática políticas públicas a fim de diminuir as desigualdades entre as populações minoritárias e a população racialmente hegemônica nesse país. Esse pioneirismo é, muitas vezes, ignorado em trabalhos acadêmicos e pesquisas que discutem a questão de cotas nas universidades. Ressalta-se ainda que a UNEB, durante esses dezessete anos, ampliou o sistema de cotas estendendo as ações afirmativas a outras populações excluídas da educação pública de nível superior e criou

estruturas administrativas e jurídicas com objetivo de viabilizar as ações afirmativas e garantir a todas/os o direito à educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações afirmativas são ainda necessárias para combater o racismo institucional. Mas o racismo é estrutural, de acordo com Almeida (2018). Nesse sentido, precisamos mudar a estrutura social, econômica e política do Brasil. A sociedade brasileira tem que responder à questão que Milton Santos (1996, p. 43) levanta quando é questionado sobre as cotas reservadas para estudantes negros:

A questão que se coloca não é propriamente de cotas, a questão que se coloca é: quer o Brasil, na construção do seu futuro, considerar que o negro deve participar desse futuro de forma igual?

Nesse caso, precisamos pensar outra forma de desenvolvimento que não exclua nenhum segmento étnico-racial, mas ao mesmo tempo que preserve a natureza, as culturas, as tradições, os conhecimentos e saberes de todos os grupos étnicos, de outros grupos minoritários e dos povos tradicionais. Conviver com as diferenças, respeitando-as, seria a melhor maneira de fazer com que o Brasil fosse o país do agora, e não mais do futuro. O Estado, as instituições e a sociedade, desse modo, teriam que ser reinventados para consolidar outro projeto de nação, onde o direito à vida, com justiça e dignidade fosse de fato garantido a todos. Dessa maneira, estaríamos a caminho de superar o racismo e acabar com todas as formas de violências que ainda estruturam a sociedade brasileira. Utopia? As elites diriam que sim, ou melhor, diriam ser um devaneio meu, mas a essas deixo a mensagem de Victor Hugo (2017, p. 762) “[...] não há nada como o sonho para criar o futuro. Utopia hoje, carne e osso amanhã”. E acrescento um provérbio africano: “Um pouco de chuva a cada dia encherá os rios até transbordarem”. A presença da educação em todas as dimensões da vida é fundamental para a construção de novas relações sociais,

Como expressão das contradições sociais existentes, é no âmbito da educação formal que se devem buscar condições de acesso de todos ao conhecimento. Mas pretende-se que esse movimento ultrapasse os limites e os muros institucionais, atingindo o processo educativo da formação humana, que ocorre em todas as dimensões da vida. Espera-se que o domínio da realidade, em suas dimensões universal e singular, possa permitir a construção de novas sociabilidades que anunciem uma nova hegemonia. (VALENTE, 2005, p. 266).

Mudar as estruturas sociais, econômicas e políticas não é tarefa para um dia, mas demanda tempo, um processo que viabilize as transformações das relações sociais, fundamentada no respeito às diferenças e no exercício pleno da cidadania e dos direitos individuais e coletivos. São mais de quinhentos anos de história cuja gênese se deu com a invasão e o etnocídio dos povos originários e cujo desenvolvimento se deu às custas do trabalho escravo, por mais de trezentos anos, sob a égide do colonialismo, imperialismo e capitalismo e suas reconfigurações, estruturados pelo racismo que resultou no apagamento, invisibilidade e exclusão dos povos racializados, designados pela alteridade “os outros”, inventada pelo europeu. Desconstruir esse estigma racialmente inferior demanda combate coletivo e exige de todos nós, povos subalternizados, luta e resistência.

A Universidade do Estado da Bahia, universidade inclusiva e popular, há 37 anos, está presente em todas as regiões do estado, com intuito de interiorizar e democratizar a educação superior, oferecendo ensino superior de qualidade. Dessa forma, afirmo que, sem sombra de dúvidas, a UNEB presta relevante papel social e político ao povo baiano. Em 2003, implanta o sistema de cotas para negros e pardos, em 2008, para povos indígenas, e em 2018, para quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do aspecto autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgênero. No entanto, a UNEB e outras universidades públicas que implementaram o sistema de cotas precisam dar conta de novos desafios que emergiram com essa política: a permanência dos alunos cotistas e a validação de cor. A UNEB tem feito uma ampla discussão a exemplo das duas conferências dos cotistas, ocasião em que diversas medidas e ações foram propostas.

Essa pesquisa não investigou se essas medidas e ações para enfrentar os desafios de permanência e validação de cor foram ou não implementadas. Essa questão poderá ser tratada em outro momento.

A UNEB é prova inequívoca de que fazer outra história é possível por intermédio de ações afirmativas que contemplam indistintamente os grupos politicamente minoritários que têm sido excluídos durante esses 520 anos de negação de direitos, sobretudo o direito à educação, capaz de alavancar a vida das pessoas e desse país. Ao “mostrar a sua cara” a UNEB tem contribuído para as transformações estruturais de que tanto a sociedade carece.

Referências

ACCARINI, André. Desigualdade racial e violência contra negros são herança do período da escravidão. *CUT*, 20 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/desigualdade-racial-e-violencia-contra-os-negros-e-heranca-do-periodo-da-escravidao-7eb0>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ALMEIDA, Silvo Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvo Luiz de. Quem quer civilizar o Brasil não pode temer o poder. Temos de nos livrar dessa alma de senhor de escravos. *El País*, São Paulo, 23 ago. 2020.

AVILA, André Heloy. Perfil do alunado do Campus XVIII da Uneb. In: SILVA, Geovani; CUNHA, Jocineide; SILVA, Leandro S. *et al* (org.). *Estudos culturais: diálogos entre cultura e educação*. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 314-320.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. *Brasil Cigano: Relatório Executivo*. Brasília, DF: Secretária de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, 2013.

CARDOSO, Claudete Batista. *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2008.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. O melhor das cotas. *Geledés*, 1 nov. 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-melhor-das-cotas-por-sueli-carneiro/>. Acesso em: 3 out. 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

HUGO, Victor. *Os miseráveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOURA, Clóvis. Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 14, p. 124-137, 1983.

MUNANGA, Kabengele. A educação colabora para a perpetuação do racismo [Entrevista cedida a Adriana Marcolini]. *CartaCapital*, São Paulo, 30 dez. 2012.

NASCIMENTO, Abadias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

REZENDE, Maria Alice. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: ROMÃO, Jeruse (org). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 157-168.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: SANTOS, Milton *et al.* *O preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996. p. 133-144.

VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. In: FÁVERO, Osmar; IRELAN, Timothy Denis (org.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. p. 249-266.



**AÇÕES
AFIRMATIVAS:
EXPERIÊNCIAS
DE ESTUDANTES
COTISTAS**

ENTRE HISTÓRIA, TRADIÇÃO E EDUCAÇÃO: IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES NO DOCUMENTÁRIO *OLHO A'DENTRO – POVO CIGANO*

Roi Rogeres Fernandes Filho
Débora Karpowicz

Percebendo que questões de gênero permeiam as tradições ciganas, as mulheres são vistas como o pilar estrutural dos valores familiares encontrados na construção da identidade social cigana. O documentário *Olho a'dentro – Povo Cigano* adentra a vida de uma comunidade através dos olhares das mulheres documentaristas como ponte de entendimento e vivência da estrutura social das mulheres ciganas. O filme foi escolhido como objeto de análise por sua significativa contribuição para a compreensão das identidades e representações ciganas. Utilizaremos intencionalmente as palavras cigana e ciganas como referência de identidade, pois aqui elas são protagonistas.

As cineastas assumem papéis importantes na condução e construção da narrativa da obra, e as ciganas são as “personagens” da vida real, investigando-se como posição social e o lugar que ocupam dentro do próprio seio familiar em que estão inseridas desde o nascimento lhes restringem oportunidades. O ponto de partida dos questionamentos suscitados: as mulheres ciganas enquanto imagens e fontes de informações, e as mulheres documentaristas na qualidade de entrevistadoras e donas do olhar.

Este artigo foi inicialmente desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Culturas Contemporâneas (PósCom/

UFBA), como resultado da disciplina Temas em Teorias da Comunicação e da Cultura – Imaginário e Gênero no Cinema, ministrada pelos docentes José Francisco Serafim, Sandra Coelho e Regina Glória Andrade, e cursada na condição de Aluno Especial do Mestrado. Contando com a parceria da professora-doutora Débora Soares Karpowicz, o trabalho foi adaptado visando a participação no Volume II desta Série, tendo em vista a urgência e a relevância de acrescentar a população cigana do Brasil nos debates relacionados às ações afirmativas – acesso e permanência no ensino superior.

É fruto, ainda, das minhas inquietações enquanto jornalista, cigano da etnia Calon, pertencente ao clã (grupo social ou de parentesco) de ciganos artistas circense Fernandes – família que migrou para o Nordeste brasileiro no final do XIX. Percorri a trajetória escolar de forma itinerante em circos até fixar-me na cidade de Feira de Santana (BA), a 109 km de Salvador, no ano de 2001. Desde a tenra infância, nunca pude esquivar da referência “exótica” à qual minha origem étnica remete.

De metodologia de pesquisa narrativa, abordagem qualitativa e caráter descritivo, empírico e analítico, o estudo inclui registros do autor – utiliza o conceito de “lugar de fala” de Djamila Ribeiro (2017) para tecer reflexões narrativas e autoetnográficas durante a análise fílmica; apontar determinantes da exclusão social histórica; e explicitar a importância da educação universitária das ciganas a partir da inserção nas políticas de ações afirmativas da universidade brasileira, destacando-se a ação pioneira da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em benefício das ciganas, outras Instituições e Programas de Pós-Graduação que oportunizam políticas acadêmicas com vistas à efetivação do direito das ciganas à educação universitária e ao exercício pleno da cidadania.

A escolha desta metodologia é baseada em sua forma de compreender a experiência humana, uma vez que se trata de um estudo de histórias vividas e contadas. Conforme Clandinin e Connelly (2011, p. 18):

Uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não

somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores.

Ou seja, um processo de aprendizagem para pensarmos as vidas enquanto vividas narrativamente. Esta metodologia se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis.

Pude compreender o texto de pesquisa como composição que tem como centro as mulheres ciganas, suas identidades, representações, tradições e culturas em contínuo processo de transformação, portanto, não estáticos, apreensíveis ou passíveis de caracterização automática. Em síntese, a pesquisa narrativa usa as narrativas tanto como método quanto como fenômeno do estudo e pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Dessa forma, o registro escrito também permitiu questionar e avaliar o conteúdo por via da abordagem qualitativa, posicionando-me como autor, leitor e personagem das experiências narradas através da obra.

Para além da análise fílmica, a pesquisa apresenta os conceitos de identidade e representação aplicados às ciganas, contextualizando historicamente de forma a percebê-las em sua pluralidade, promovendo a autoconfiança, o autorrespeito, a autoestima e o empoderamento. O estudo chega à conclusão de que os olhares direcionados às mulheres ciganas devem ter novos enfoques e representatividades. Estas mulheres – Guardiãs das Tradições – são fundamentais para o registro e continuidade da história.

Esperam-se contribuições teóricas relativas à afirmação étnica e social para elaboração e efetivação das políticas públicas de inclusão social e ações afirmativas, com posteriores reflexões sobre dados demográficos relacionados a essa parcela invisibilizada da população brasileira e um aporte para novos estudos, diante da escassez globalmente notória de literatura sobre o tema. Além de impulsionar outras ciganas e ciganos a produzirem conteúdos relacionados às nossas histórias, etnias, identidades, tradições, representações e culturas.

UM BREVE HISTÓRICO DAS CIGANAS NO BRASIL

A origem das ciganas ainda é objeto de intensa investigação. Conforme Karpowicz (2016, p. 50) “[...] a origem dos ciganos é, para os ciganólogos, o mesmo que da origem do homem para os antropólogos.” Os estudos apontam que os primeiros grupos aparecem na história por volta do século I e chegam na Europa por volta do século XV. De acordo com Coelho (1995, p. 199), no Brasil, o primeiro registro oficial da chegada de ciganos data de 1574, num decreto do governo português que deportava o cigano João Torres e sua esposa, Angelina, para terras brasileiras por cinco anos.

Por ciganos há de se compreender uma pluralidade de grupos que formam uma “unidade” a partir de diversidades e particularidades culturais de grupos ou famílias. Os termos cigano, gitano, gitan, zigeuner e gypsies são nomenclaturas utilizadas para homogeneizar estes grupos étnicos, em sua grande maioria nômades, que passavam pela Europa, a partir do século XV, com hábitos e culturas diferentes dos existentes nestes locais e época. A denominação dada pelos europeus a estes grupos, a partir desta generalização linguística, não dá conta do verdadeiro ser cigano, das culturas, diversidades e particularidades. Neste sentido, Moonen (2011, p. 13) afirma que há, atualmente, pelo menos três grandes grupos ciganos no Brasil:

Os Rom, ou Roma, que falam a língua romani; são divididos em vários subgrupos, com denominações próprias, como os Kalderash, Matchuaia, Lovara, Curara e outros. São predominantes nos países balcânicos, mas a partir do Século 19 migraram também para outros países europeus e para as Américas. 2. Os Sinti, que falam a língua sintó, são mais encontrados na Alemanha, Itália e França, onde também são chamados Manouch. 3. Os Calon ou Kalé, que falam a língua caló, os ‘ciganos ibéricos’, que vivem principalmente em Portugal e na Espanha, onde são mais conhecidos como Gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para a América do Sul.

Moonen (2011, p. 29) destaca que estereótipos, preconceitos e discriminações são conceitos que estão atrelados à história dos ciganos brasileiros, perdurando fortemente na sociedade contemporânea, pois

[...] mesmo situados no século 21 os ciganos continuam sofrendo preconceitos e discriminações, sendo excluídos dos espaços públicos com constante negação de alguns direitos como qualquer cidadão brasileiro.

Além disso, o universo cigano tem mais do que duplicidades, por ser repleto de multiplicidades, dentre as quais destacam-se as relações com os não ciganos, as identidades dos grupos e as imagens que se formaram. Sobre estes aspectos da cultura cigana, Arana (2017, p. 5-6) argumenta que:

Ao contrário da ideia romantizada que a maioria da população mantém, os ciganos não são um grupo eminentemente nômade na atualidade, podendo ser considerados sedentarizados ou ao menos semisedentarizados, embora não possuindo território próprio e nem nenhum outro que possa reivindicar como seu. Dizendo de outra forma, embora mantenham seus vínculos culturais e suas organizações sociais particularizadas, mantêm seus agrupamentos fixos, com eventuais reuniões nômades em momentos específicos, como em casamentos ou festas familiares.

Não existem pesquisas atuais sobre o número de ciganos ou de acampamentos ciganos no Brasil, o que evidencia mais uma vez a exclusão e o não reconhecimento destes povos e de sua cultura para a formação identitária do Brasil. Os últimos dados são de 2011 através dos resultados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que identificou 291 acampamentos ciganos no Brasil, localizados em 21 estados, com maior concentração na Bahia (53), seguida de Minas Gerais (58), e Goiás (38); os municípios com 20 a 50 mil habitantes apresentam a maior concentração de acampamentos. Desse universo de 291 municípios que declararam ter acampamentos ciganos em seu território, 40 prefeituras afirmaram desenvolver políticas públicas para

os povos ciganos, o que corresponde a 13,7% desses municípios. Em relação à população cigana total, estima-se que é de mais de meio milhão no País, mas não há informações quanto aos gêneros (BRASIL, 2011).

Ao apontar a atual condição dos ciganos brasileiros, a cigana Piemonte (2013), membra da Representação Cigana no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR), reitera que os ciganos fazem parte da nossa construção cultural. “Antes de sermos ciganos, nós somos brasileiros. A gente já está aqui há 449 anos. Queiram ou não, a gente fez parte da construção do Brasil.” Desse modo, como dimensão da identidade social dos indivíduos, essa pertença está associada ao sentir-se parte do grupo e ao reconhecer-se ligado à categoria social, envolvendo critérios internos (com aspectos cognitivos, avaliativos e emocionais) e externos (de reconhecimento) para uma identificação grupal.

De acordo com o psicólogo social Tajfel (1983, p. 290), identidade social seria:

[...] aquela parcela do autoconceito de um indivíduo que deriva do conhecimento da sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença.

Portanto, a identidade social estaria ligada ao reconhecimento da pertença aos grupos sociais, bem como ao significado emocional e de valor atribuído a esse pertencimento.

Ao dissertar sobre as representações das ciganas no cinema documentário brasileiro, aponta Miranda (2011, p. 25):

Temos uma história dos ciganos construída por não-ciganos. Dispomos de um quadro histórico onde os ciganos raramente falam a respeito de si e suas percepções de mundo. Além disso, estes relatos históricos tratam dos ciganos enquanto uma nação ou povo homogêneo. Entretanto, os ciganos em todo o território nacional se organizam em comunidades e em função de suas trajetórias possuem biografias e hábitos distintos. Em uma visão mais crítica, podemos afirmar que,

ao estudar a história dos ciganos, compreendemos muito mais a história daqueles que os rejeitaram e das imagens que se formaram a respeito destes do que dos ciganos em si.

Como processo de elaboração da identidade social no contexto do pertencimento a um grupo étnico, a análise empreendida aqui apoia-se na ideia de socialização a partir da intersecção dos diferentes agentes no processo de transformação em uma comunidade cigana, com vistas às formações das identidades e representações das mulheres ciganas, na forma cultural de filme.

IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

Conforme Woodward (2000, p. 16), “[...] o conceito de identidade é importante para examinar a forma como a identidade se insere no ‘círculo da cultura’ e a forma como a identidade e a diferença se relacionam com o discurso sobre a representação”. Assim como a identidade, a diferença é concebida como autorreferenciada. Mas ambas as afirmações só fazem sentido se compreendidas uma em relação à outra. Desse modo, como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Sendo, portanto, ambas inseparáveis.

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam ao sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. (WOODWARD, p. 91).

A representação, segundo Hall (1997a), “[...] atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior [...]”, enquanto a diferença seria sustentada pela exclusão. Woodward (2000, p. 9), ao afirmar que “[...] a identidade é marcada por meio de símbolos [...]”, assinala que a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. Essa construção

envolve reivindicações por vezes essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, cuja a identidade é vista como fixa e imutável, algumas vezes baseada na natureza, em algumas versões da identidade étnica, na “raça”, e nas relações de parentesco, estando identidade e diferença relacionadas a representação, deslocando os sistemas de representação para as identidades produzidas por sistemas culturais.

Para Woodward (2000, p. 17), a representação produz significados que dão sentido ao que somos; destarte, o autor destaca que

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e aquilo que somos.

O teórico Rutherford (1990) indica a gama de possibilidades que a cultura oferece e a variedade de representações simbólicas, além das relações sociais que interferem no conceito de identidade. Por ele

A identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora. A identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação. (RUTHERFORD, 1990, p. 19-20).

É fundamental reconhecer que a luta e a contestação estão concentradas na construção cultural de identidades, pois as mudanças e transformações globais nas estruturas do mundo contemporâneo colocam em relevo “[...] as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas” (WOODWARD, 2000, p. 25).

Sobre representação, Rowbotham (1973, p. 33) ajuíza que:

[...] a mídia produz determinados tipos de identidades por meio dos sistemas dominantes de representação, de modo que algumas destas não têm sido reconhecidas pela

sociedade, sendo mantidas fora da história, ou que têm ocupado espaços às margens da sociedade.

Já Woodward (2000, p. 40) justifica que “[...] a identidade depende da diferença”, pois “[...] as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2000, p. 55).

Considerando a teoria cultural contemporânea, Silva (2000, p. 90) sugere que a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação, que

[...] expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior.

E reitera:

A representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim, compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (SILVA, 2000, p. 91).

As identidades ciganas compõem grupos étnicos que se autodefinem, muitas vezes, como raça, resultante do conjunto de minorias marcadas historicamente por perseguições políticas, religiosas e sociais, opressão, discriminação, desconfianças, paradigmas, e vasta intolerância por apresentarem esteticamente múltiplos costumes e formas de existências plurais, que, embora pareçam iguais, são distintas entre si. Demonstraram resistência secular, mesmo violentados por credices do imaginário popular. No tocante, pontua ainda Silva (2017, p. 85), entender essas relações é fundamental para analisarmos como identidade e cidadania, faces de uma mesma moeda, foram construídas no Brasil e o espaço ocupado pelos ciganos,

“[...] uma vez que a identidade é o sentimento de pertença de uma comunidade política de um país e é através dela que consolidamos a cidadania.”

Nesse caminho, Nichols (2005, p. 15) observa que:

[...] a manutenção da identidade étnica não pressupõe a cristalização de formas culturais em total isolamento em relação à dinâmica sociocultural, e ainda evidenciam a desestruturação de bases tradicionais, que correspondem às tentativas de adaptação a novas condições estruturais.

Em concordância com a teoria da identidade de Zimmerman (1988), é estratégico valorizar e ressaltar aspectos positivos da própria cultura e identidade étnica, a fim de que as referências negativas sejam desqualificadas, em processo de negociação de nossas identidades situadas no discurso. Compreender as identidades ciganas e refletir sobre as representações dispostas é imprescindível para que imagens positivas possam reluzir e, com isto, impulsionar a criação de políticas públicas contextualizadas em benefício das comunidades ciganas, contribuindo para a efetivação dos direitos básicos, além de mobilizar movimentos sociais e encorajar o ativismo entre nós – cada vez mais crescente no Brasil.

Estes conceitos são interessantes para compreendermos como as identidades das mulheres ciganas – Guardiãs das Tradições – são representadas no documentário *Olho a dentro – Povo Cigano*, considerando suas diferenças étnicas e identitárias, e as imagens registradas sobre elas, na configuração cultural de filme.

GUARDIÃS DAS TRADIÇÕES

Parte das mulheres ciganas debatem-se com questões relacionadas aos costumes e tradições que impossibilitam a liberdade de realizar escolhas. Estas, quando possíveis, são baseadas na liderança masculina e na subordinação aos homens, sejam maridos, pais ou irmãos. Nunes (1996, p. 93) pondera que, “[...] numa sociedade que não é intrinsecamente

paritária, sendo que entre os ciganos, as mulheres estão ainda muito subordinadas e subjugadas por uma tradição cultural cigana machista”. Neste sentido, Casa-Nova (2009, p. 446) aponta as virtudes exigidas para a mulher cigana:

Na medida em que atribui uma valorização maior ao papel social do homem, a par de uma forte submissão que é imposta às mulheres ciganas. São virtudes exigidas a uma mulher cigana: casar-se pelo cerimonial da boda, ser casada uma vez e ser fiel ao marido, viúva não voltará a casar, respeitando a memória do falecido, cooperar com o marido em angariar proventos para a casa, ser trabalhadora.

Alguns estudos analisados chamam a atenção para a diferenciação social entre ciganas, e para as formas como são vividos e incorporados os valores tradicionais, revelando que eles não estão cristalizados no tempo. Os homens têm mais liberdade de circulação e de interação com não ciganos, nomeadamente, com mulheres não ciganas, aspecto revelador de assimetrias existentes ao nível dos papéis sexuais e de gênero. Por Lopes (2008, p. 79), “[...] a masculinidade tem terreno livre para se expandir, para se exibir, sem comprometer a identidade de origem [...]”. Bastos *et al.* (2007, p. 151) considera notórias as diferenças entre gêneros nos grupos de ciganas, conforme exposto no seguinte trecho:

A separação entre homens e mulheres é ritualizada a cada dia que passa por algumas famílias, tornando-se notória nos comportamentos assumidos em público com a constante separação entre homens e mulheres por grupos. No mesmo patamar geracional entre jovens adultos, o primado do homem sobre a mulher pode assumir formas violentas, que incluem a exigência do compromisso endogâmico nas mulheres sob pena de serem votadas ao ostracismo, o controlo da virgindade feminina no ritual nupcial, a exigência da fidelidade feminina mesmo após a morte, a dominação machista materializada em solicitações assimétricas que têm o valor de ordens, bem como de humilhação simbólica e a agressão física.

A diferenciação de gênero emerge desde o nascimento, momento em que é mais valorizado o nascimento de um homem por se entender ser motivo de menos preocupações em termos de vigilância e porque ele pode assegurar a integração de mais mulheres na família e, assim, lhe garantir mais força (NUNES, 1996).

Neste contexto, convém abordar um pouco sobre as minhas vivências pessoais, pois fui o quarto filho de um casal, formado por pai cigano da etnia calón e mãe não cigana, precedido por três irmãs. De todas as gestações esperaram um filho do sexo masculino, troféu para os ciganos, e motivo de cobranças e culpabilidade para as mulheres, apontadas, muitas vezes, como “incapazes de dar um filho ao marido”. Minha mãe sofreu as consequências da injusta cobrança, e eu sofri, por consequência, as exigências que esperam de um filho do sexo masculino.

A existência de um sistema patriarcal rígido entre nós adere numa estrutura hierarquizada em que, segundo Ardévol (1994, p. 94), “[...] a autoridade entre os ciganos vai, em princípio, do mais velho ao mais novo e do homem à mulher”. A dominação masculina é, de tal modo, legitimada por alguns grupos. Sobre a questão, reflete Bourdieu (1998, p. 311), “[...] aproxima-se de um olhar estruturo-funcionalista sobre este grupo social, já que existe um sistema diferenciado de papéis masculinos e femininos que legitima a dominação masculina”. A responsabilidade que as ciganas possuem, todavia, pode ser explicada por algumas obrigações impostas desde a infância, sendo elas Guardiãs das Tradições, conforme observar-se-á mais adiante durante a análise filmica.

AQUI ELAS SÃO PROTAGONISTAS

Realizado pelo coletivo Gaiolas, em 2014, o documentário *Olho a'dentro – Povo Cigano* se passa em uma comunidade localizada no município de Santo Antônio de Jesus, na Bahia, a aproximadamente 208 km de Salvador (capital). Foi filmado após dois anos de vivência entre a equipe

realizadora, de maioria mulheres, e as ciganas do grupo. Um detalhe a ser destacado é que não há participação de ciganos no filme, o que confere às ciganas o total protagonismo.

O Coletivo Gaiolas surgiu em 2011 com o objetivo de ampliar o espaço de realização da mulher no audiovisual. Formado por três mulheres com realidades e vivências diferentes, mas com afinidades de discurso: Camila Andrade, Letícia Ribeiro e Ohana Sousa, trabalhando a partir da autorrepresentação, questões que englobam personagens do cotidiano, a marginalização dos corpos, construção coletiva de gênero e raça, e diversificação de linguagens.

O filme foi construído a partir da pesquisa realizada por Rosângela Mercês, coordenadora do projeto, e dirigido por Camila Andrade. Na exibição da primeira sessão, contou com a presença das ciganas participantes, que conversaram com um público de mais de oitenta pessoas depois da apresentação no Cine Itaguari, em Santo Antônio de Jesus. Posteriormente foi exibido nas cidades do Recôncavo Baiano: Santo Amaro, Maragogipe, Cachoeira, São Félix e Salvador, além de participar, em 2014, da Mostra Oficial do VI Festival Internacional do Filme Etnográfico do Recife-PE.

A realização da obra, contemplada com o Edital Culturas Populares e Identitárias em 2014, teve o apoio do Centro de Culturas Populares e Identitárias, do Fundo de Cultura e Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. À frente da direção, Andrade relatou que o filme representa “um encontro com a vida”. Mercês (2014) desenvolveu os questionamentos que deram origem ao roteiro do documentário. Ela destacou a emoção que sentiu com a experiência de assistir à estreia ao lado das ciganas participantes:

Mulheres que nunca tinham ido ao cinema na vida e se fizeram presentes e participaram da discussão ao final da sessão, foi algo mágico e emocionante. Ali, sentada ao lado delas naquela sessão com uma tela tão grande a nossa frente foi incrível. Como para elas, ir pela primeira vez ao cinema e ali estar passando um filme sobre você, sua família, sua cultura; deve ser único.

A análise de Mulvey (1983) de que no cinema documentário tradicional o olhar (e a subjetividade) é predominantemente masculino, ativo e fálico serviu de lastro para grande parte da teoria e da crítica feminista do cinema. Numerosas leituras, reinterpretações e críticas a essa tese do olhar como “masculino” foram produzidas, grande parte focadas no que seria a ausência de uma reflexão sobre um olhar “feminino” que pudesse ser contraposto.

A observação de Mulvey reforça a necessidade da realização de filmes dirigidos por mulheres, de imputarem seus olhares para os mesmos, e para inúmeras questões, assim como no filme, ao abordar os papéis e tradições das mulheres ciganas, suas vidas, destinos, o passado, o presente e as perspectivas para o futuro, retratando-as com sensibilidade e, principalmente, com responsabilidade, o que resultou em uma fonte de reflexão para o audiovisual, um universo de predominância masculina nessas funções.

O imaginário popular parece basear os olhares da direção sobre as mulheres ciganas, suas identidades e representações, interferindo diretamente na construção dos diálogos arquitetados. O desenvolvimento das conversas por meio dos questionamentos enraizados no imaginário da cultura se reafirmam ou se desconstroem durante o roteiro, representam não mais que a própria curiosidade que boa parte das pessoas nutrem sobre as ciganas, suas tradições e culturas. Nesse sentido, a seguinte reflexão de Teresa De Lauretis (1978, p. 28) é oportuna:

O cultural é uma área de intervenção da ideologia, e se a imagem representada da mulher é uma imagem estereotipada, pode-se dizer que a construção social da mulher, aquela trabalhada pelas diferentes mídias (seja por revistas e anúncios, seja por cinema e televisão) é baseada em critérios preestabelecidos socialmente e impõe uma imagem idealizada da mulher.

Reforça De Lauretis, a ideia de Mulvey (1983, p. 438), a mulher existe na cultura patriarcal como o significante do outro masculino,

[...] presa por uma ordem simbólica na qual o homem pode exprimir suas fantasias e obsessões através do comando linguístico, impondo-as sobre a imagem silenciosa da mulher, ainda presa a seu lugar como portadora de significado e não produtora de significado.

É relevante a contribuição do cinema para transformações sociais, como defende De Lauretis (1978, p. 36),

[...] reforça a ideia de que trabalhos dessa natureza produzem efeitos significantes e transformadores tanto para as realizadoras, quanto para as personagens, corroborando para que debate sobre gênero no cinema ganhe cada vez mais força e alcance públicos cada vez mais expressivos.

“OLHO A DENTRO – POVO CIGANO”

Refletindo sobre ciganologia e cinema documentário, foi possível perceber a pesquisa narrativa empreendida no estudo, como uma possibilidade conveniente. Para Clandinin e Connelly (2011) aprendemos através da pesquisa narrativa sobre a própria vida, sendo esta preenchida de fragmentos narrativos, marcados em momentos históricos de tempo e espaço.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Utilizando a pesquisa narrativa, adentraremos agora mais especificamente na análise fílmica do curta-metragem *Olho a dentro – Povo Cigano*.

Na primeira cena, duas crianças giganas aparecem desenhando, uma menina dispõe cartas na mesa, como se estivesse tentando prever o próprio futuro. Em seguida, mulheres giganas se enfeitam com maquiagens coloridas em frente aos espelhos, cenas do cotidiano que muitas vezes também

presenciei. A vaidade é uma marca permanente para a identidade das ciganas, que utilizam variados adereços coloridos, brilhos, enfeites, e joias.

As realizadoras aparecem trajando vestes tradicionais, numa aparente estratégia de aproximação. A cigana Sheila segura uma câmera e registra a movimentação, tornando-se também realizadora. As posições invertem-se. Muitas vezes observaremos essas ações, numa particularidade que fortalece a dá sentido à construção fílmica. As imagens se intercalam, e após um momento exercitando a vaidade e os costumes das ciganas em conjunto, elas são fotografadas sorridentes. Meninas e mulheres começam a dançar. A dança cigana é sempre encantadora e envolvente, embora pareça improvisada, cada movimento tem sentidos, intenções e conexões.

No primeiro diálogo, a cigana adolescente Rai, de treze anos, responde às perguntas da diretora Camila ao lado da cigana Josi, que, agachada, lava louças em uma bacia de aço. As imagens mostram os detalhes, o brilho das louças, as posições dos corpos. A cena contempla o lugar em campo de fundo, a paisagem verde do campo, e o colorido presente dentro das barracas. Em outra cena, algumas seguem para uma loja de tecidos acompanhadas pela equipe de gravação, onde escolhem as novas cores e estampas que vão vesti-las. Conversam rapidamente sobre o uso das vestes típicas. A cena se volta para a barraca, onde um café está sendo preparado e posteriormente servido. A câmera em movimento capta novamente cada particularidade, como o reluzente brilho das louças, que mais parecem espelhos.

De volta à loja de tecidos, Josi traja blusa com decote. Questionada, diz que quando sente muito calor costuma utilizar blusa e saia, abrindo mão do vestido tradicional, ressaltando que são raros momentos. Camila pontua ser a primeira vez que as vê sem os tradicionais vestidos, em dois anos de convivência. As vestes e enfeites são partes marcantes da identidade das ciganas, característica que atravessa o tempo e permanece como um símbolo estético dessas tradições. Duas outras mulheres aparecem “cortando língua” – conversando na língua Romaní – dialeto cigano –, ensinando algumas palavras para as realizadoras, o que demonstra elevado nível de confiança e amizade entre elas.

Em outra cena, a cigana D. Nazaré aparece lânguida. Desabafa sobre a morte do marido, conta sobre o luto no qual permanece “condenada” o resto da vida:

Nos se conhecemos aqui mesmo, aqui mesmo nós casemo, aqui mesmo fiquemos e aqui mesmo ele morreu...*é como quem diz, deixa de viver, esse negócio de viúva de cigano, deixa é de viver. Quando ele morreu eu tinha minhas coisinhas tudo, cada roupa, geladeira, fogão bom, tudo, tudo, tinha tudo. Ele acabou de morrer, morreu, enterrou, taquei fogo em tudo.* (OLHO... 2014).

Quando morrem os maridos, algumas ciganas vivem o luto permanente. Para manter boa reputação, as obrigações juradas ao marido devem continuar, sendo muitas vezes impedidas de casar novamente, sob pena de ser referenciadas como vergonha para a família. Como D. Nazaré, são incontáveis as mulheres ciganas que, de alguma forma, perdem também as suas vidas quando seus maridos partem. Muitas famílias ciganas, infelizmente, enfrentam as perdas de entes queridos de forma violenta. Partilho o caso do meu pai Roy Rogeres – cigano da etnia Calon, covardemente assassinado em 14 de outubro de 1990, quando eu tinha pouco mais de dois anos, durante o espetáculo de matinê do Circo em que vivíamos, enquanto nos defendia de arruaceiros que provocavam desordem, desrespeito, insultos e ofensas. Passados mais de trinta anos o luto permanece. A indignação também.

O diálogo anterior entre Camila e Grazi é retomado. No contexto da entrevista, os sonhos da menina para o futuro:

- O que você quer ser quando crescer?
- Queria ser enfermeira!
- Você conhece alguma cigana enfermeira?
- Não!
- Você acha que tem cigana enfermeira? (OLHO... 2014).

Grazi faz um sinal positivo, e corre para os braços de Camila. Elas se abraçam carinhosamente em um gesto genuíno de afeto, a cena é repleta de emoção. Chega o final, Grazi aparece dançando. Efeitos gráficos a reproduzem na tela crescendo até atingir a fase adulta, simbolizando a continuidade das tradições ciganas na comunidade.

A afetividade explícita entre as cineastas e as ciganas é um ponto que merece atenção ao passo que demonstra terem sido construídas entre elas relações de respeito, confiança, e amizade, presentes em todo o desenrolar do filme, o que confere maior emoção às cenas, além de apresentar subjetividades diversas na construção da sociabilidade. Fortalece a relevância social de filmes e produções dessa natureza o seguinte argumento defendido por Lauretiis (1978, p. 37):

O cinema foi estudado como um aparato de representação, uma máquina de imagem desenvolvida para construir imagens ou visões da realidade social e o lugar do espectador nele. Mas, [...] como o cinema está diretamente implicado à produção e reprodução de significados, de valores e ideologia, tanto na sociabilidade quanto na subjetividade. A imagem: representação da mulher no cinema para entendê-lo como uma prática significativa, um trabalho de simbiose: um trabalho que produz efeitos de significação e de percepção, autoimagem e posições subjetivas, para todos aqueles envolvidos, realizadores e espectadores; é, portanto, um processo semiótico no qual o sujeito é continuamente engajado, representado e inscrito na ideologia.

Conforme Nichols (1997, p.74), o filme “[...] revela como seu criador se engaja no mundo de uma forma que talvez nem mesmo ele tenha reconhecido plenamente”. Em concordância com o autor, ao abordar questões ligadas ao cotidiano das mulheres ciganas, o documentário exterioriza por meio de imagens e sons o ponto de vista das cineastas, que apresentam as suas visões sobre as mulheres ciganas, tornando-se parte da análise do gênero a percepção de como o significado é construído através da voz narrativa das cineastas no documentário, rompendo sistemas dominantes de representação.

Elas constroem relações interessantes com as ciganas e com o espectador, qualificadas por Nichols (2005, p. 45) como “eu falo de nós para você”, onde o cineasta assume posição de unidade com aqueles a quem representa. Outro aspecto a ser destacado é o uso da estereotipia como prática para obtenção de significado. Para Hall (1997b, p. 258), esta é uma estratégia na representação de diferenças raciais, de modo que o estereótipo reduz as pessoas a poucas e simples características essenciais de seu grupo, que são representadas como fixadas pela natureza, conforme exposto no trecho:

Os estereótipos se apossam de algumas simples, vívidas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas características sobre uma pessoa, reduzem tudo sobre a pessoa a essas características, as exagera e simplifica, estabelecendo-os sem mudança ou desenvolvimento por toda eternidade.

Salienta Nichols (2005, p. 27), “[...] uma imagem não pode ser assumida como retrato fiel da realidade por não conseguir dizer tudo o que queremos saber sobre o que aconteceu”. E, para além disso, podem ser alteradas tanto durante como após o fato registrado, por meios convencionais e digitais. Assim, um filme nunca é totalmente o real que aparece.

Olho a dentro – Povo Cigano registra diferenciações que nos remetem para trajetórias de vida singulares, plurais e de fronteira em que mulheres ciganas se mostram orgulhosas de seus costumes e tradições, mas também dos percursos de vida alternativos. Estas transformações remetem para a acumulação de experiências aglomeradas num jogo de aproximação e distanciamento entre “nós” e os “outros” e de negociação para ultrapassar fronteiras culturais, sociais e simbólicas, mas que preservam a identificação do ser cigana.

A participação efetiva das cineastas, a interação, e a afetividade são fatores que tornam o filme uma viagem de sensações fascinantes. Apesar da diversidade de assuntos abordados sobre as condições de vida das mulheres, a edição consegue organizá-los e produzir sentidos. Seu maior valor consiste em apresentar as subjugadas mulheres ciganas e suas tradições

com relatos da vida real, direcionando o protagonismo que merecem as Guardiãs das Tradições.

EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA AS CIGANAS

O abandono escolar precoce das mulheres, provocado quase sempre por decisão familiar, é um fato social e etnicamente condicionado. Essa prática tem por base a alegada “tradição”, a suposta “fragilidade” e a maior “fraqueza” moral da mulher, suspeitando-se que a sua permanência no sistema escolar só poderá resultar na sua perversão e desvio face ao grupo de origem. De acordo com Casa-Nova (2009, p. 76), isto ocorre pois “[...] o peso da tradição impõe-se sem hesitações e questionamentos sobre as famílias e os indivíduos sentido como algo contra o que não conseguem lutar”. Uma das cenas mais interessantes de “*Olho a’dentro – Povo Cigano*”, fortalece a observação de Casa-Nova, ao mostrar o diálogo entre as ciganas Josy (36 anos) e Rai (13 anos), de gerações diferentes, elas conversam sobre as dificuldades resultantes da não escolarização.

Enquanto Josy ariá panelas com expressiva força lamenta não ter aprendido ler. Já Rai, sorridente, orgulha-se do contrário. Seus olhos brilham. Camila entrevista Josy, e questiona se o fato de Rai estudar interfere na continuidade das tradições do grupo. “Não. É bom!”, responde ela, argumentando que já se desfez de documentos importantes por não saber ler, e que ajuda, por exemplo, para compreender a funcionalidade de medicamentos através da leitura da bula. Para além da educação das crianças, a mulher assume na família uma polivalência de funções estando sobrecarregada de tarefas não só no espaço doméstico, mas também no exterior, com o exercício das atividades comercial e social, fatores que contribuem para o afastamento precoce da escola. Josy explica os motivos pelos quais ela e muitas outras ciganas foram impedidas de estudar no passado:

Antigamente não botavam a gente na escola sabe por quê? Com medo... da gente se apaixonar por uma pessoa que não é cigana e a gente querer sair do meio, por isso tinha essa questão de não colocar na escola. Eu mesma não estudei não. Uma amiga minha que eu tinha me ensinou a fazer meu nome, e alguma outra coisa. (OLHO... 2014).

Posteriormente, Josi fala sobre as tradições do casamento cigano, e do dote, uma questão negociada para a concretização do matrimônio, um dos fatores que contribuem para o inaccessível à educação.

Quando a gente casa, a gente tem que casar virgem. E quando a gente casa o pai da gente dá o dote da gente, para não ter essa questão... eu vou e digo, eu truxe o meu, o meu dinheiro, eu truxe, meu pai me deu. Aí ele (marido) já vai fazer negócios com o meu dinheiro. Vamo supor, dez mil reais eu truxe, aí ele vai e bota no movimento, investe alguma coisa, o que ele ganhar foi do meu dinheiro, né? É meu e dele, né? Né isso? (OLHO... 2014).

A cigana Sheila aparece segurando uma câmera, e, ao mesmo tempo que faz parte das filmagens enquanto personagem, torna-se parte das realizadoras. Um novo diálogo entre Camila e Grazi aborda as expectativas para o futuro. Transcrevo parte do diálogo entre elas:

- Você sabe se sua mãe estudou, se ela saber ler? – Pergunta Camila.
 - Lê um pouco... – responde Grazi.
 - Escreve?
 - Escreve um pouco...
 - Você já sabe ler e escrever?
 - Um pouco!
 - Me diga uma coisa, você quer casar?
- Grazi balança a cabeça fazendo sinal de negação.

- Por quê? – questiona Camila.
- Porque eu não gosto. Eu... não quero usar essas roupas! – Responde Grazi.
- E você acha que vai ter que casar? – insiste Camila.
- Vou perguntar a meu pai se eu não posso casar...

Josy, então, interfere no diálogo, e diz enfaticamente: “- Ela vai ter que casar. Tradição é tradição!” (OLHO... 2014, grifo nosso).

Os acessos que alguns grupos étnicos de ciganos conseguiram a partir dos anos 80 refletem novas formas de vida. Um exemplo é a minha família: espalhada por diversos estados, grande parte vive da itinerância circense por décadas e não tem perspectivas de modificar a tradição. Alguns sedentários ou semisedentários. Uma pequena parte conseguiu acesso ao ensino superior, tornando-se profissionais civis em diversas áreas. Apesar de experienciar outras formas de organização social, não perdemos os vínculos afetivos, os hábitos, a convivência e a união. Entretanto, nós e muitos outros não estamos inclusos nos dados, estimativas e pesquisas quantitativas sobre a população cigana no país.

Sobre os estudos ciganos no Brasil, a ciganóloga Cristina da Costa Pereira detém possivelmente a maior quantidade de escritos, com uma história de mais de 30 anos em contribuição às comunidades ciganas, sendo a primeira mulher a pesquisar e publicar livros com a temática. Foram sete sobre “ciganos brasileiros”, além de artigos, entrevistas e palestras. Em entrevista para *O Globo* (2014), alertou: “o seu vizinho pode ser um cigano!”.

A história do meu grupo familiar de ciganos calóns – artistas circenses –, e de outras ciganas no Brasil demonstra que a observação de Pereira faz muito sentido. É fato que alguns tiveram acesso ao ensino superior e galgaram profissões diversas, vivendo de forma sedentária ou semisedentária. O mais destacável deles é Jucelmo Dantas da Cruz, 58 anos, da etnia Calón, residente em Feira de Santana, na Bahia. Doutor em Zoologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), atualmente é professor nos cursos

de graduação e pós-graduação em Biologia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Em entrevista concedida à jornalista Vanessa Fajardo, Jucelho Dantas da Cruz relata que seu exemplo influenciou os sobrinhos:

Tenho uma profissão que amo, mas nada disso seria possível se não tivesse galgado os degraus. Influenciei meus sobrinhos a estudar e de certa forma sirvo como espelho entre os ciganos. É como se eu fosse um troféu, mostro o valor da educação [...]. (CRUZ, 2012).

E destacou o orgulho que sente pelo feito.

Sou cigano de corpo e alma e onde estiver sempre vou me orgulhar de dizer isso, como faço aos meus alunos. Luto para quebrar barreiras. Ainda mantenho os meus costumes, falo o dialeto cigano, gosto de dormir em ambientes abertos, barracas e não sou apegado a bens materiais. (CRUZ, 2012).

Ele reconhece as dificuldades que as mulheres ciganas enfrentam para o acesso à educação:

Meu caminho seria mais difícil se fosse mulher. As meninas aprendem o nome e já saem da escola. Os ciganos são muito machistas e elas são discriminadas. Não concordo, elas não podem ser um objeto decorativo. (CRUZ, 2012).

Agora temos o exemplo de uma mulher a ingressar no ensino superior. Por meio de entrevista conferida à jornalista Lina Magali, a ativista cigana Lêda Coutinho, que vive atualmente com a família em um rancho na cidade de Camaçari-BA, a 47 km de Salvador, relatou os desafios das mulheres ciganas. Ao participar de uma roda de conversa no dia 24 de maio de 2019, realizada pelo Governo do Estado da Bahia, em comemoração ao Dia Nacional dos Povos Ciganos, a estudante de Direito afirmou que foi preciso enfrentar imposições da tradição para estudar e casar com um homem não cigano. Na sociedade, ela e seus familiares continuam a sofrer com o racismo.

Eu mato um leão por dia pelo fato de ser mulher e ser cigana. Onde a gente passa vestida de cigana, se passa em frente a uma loja, as pessoas já olham achando que vamos roubar. Se tem uma criança, já ficam segurando na mão achando que a gente vai levar a criança embora, como se fôssemos marginais. Isso passa de séculos em séculos e não muda. (COUTINHO, 2019).

Contou Lêda Coutinho (2019), completando que “[...] ser cigano é um modo de vida, uma cultura, é ser diferente dentro de uma população [...]”.

As inúmeras dificuldades enfrentadas por nós para a efetivação do direito à educação superior, acesso e permanência no ensino superior público estão no início de um processo de transformação a partir da inclusão destes grupos étnicos nos sistemas de cotas raciais – ações afirmativas, conforme adotado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir da Resolução nº 1.339/2018, quando a instituição aprovou a reserva de 40% das vagas nos cursos de graduações para negros(as) e 5% de sobrevagas para indígenas; quilombolas; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgêneros; incluindo as ciganas de forma pioneira, para ingresso a partir de 2019. No mesmo caminho, estão a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), além do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PGAS-UFRN) e Programa de Pós-Graduação Em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU-IHAC/UFBA), que oportunizaram vagas e/ou sobrevagas para ciganos em seus processos seletivos para ingresso em partir de 2020.

Contemplado pelo sistema de cotas do Governo Federal para alunos da rede pública, ingressei, em 2006, através de bolsa integral do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), no curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da Faculdade Anísio Teixeira (FAT), concluído em 2010. De igual modo, conquistei uma vaga para estudar Artes Cênicas – Interpretação Teatral, na UFBA, em 2011. Minhas experiências

profissionais no âmbito do jornalismo impresso colocaram-me frente a desafios pautados no tema *ciganos*, nos jornais *Folha do Estado da Bahia* (2009/2010) e *A Tarde* (2018/2019), periódicos que, muito evidentemente, expunham considerável escassez de dados demográficos sobre estas etnias – também *meu povo!* Assim, surgiu o questionamento: por quais motivos os ciganos ainda não foram integrados em grande parte das políticas sociais e nas ações afirmativas das universidades brasileiras, a exemplo de outros grupos étnicos, como os povos indígenas e quilombolas?

O duplo interesse de compreender o processo histórico de exclusão social e estudar o percurso da inserção dos ciganos brasileiros nas políticas e ações afirmativas de acesso às universidades foi a mola propulsora para a construção do projeto de pesquisa “Ciganos e Ciganas acampam em Universidades no Brasil: da exclusão social histórica à integração recente nas políticas de cotas”. Com esses propósitos iniciei, em setembro de 2020, o mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, linha de pesquisa Movimentos Sociais, Políticas Públicas, Desenvolvimento Nacional e Universidade, no PPGEISU-IHAC/UFBA.

As políticas afirmativas foram fundamentais em minha trajetória, viabilizando o acesso ao ensino superior, diante das desafiadoras condições de percorrer a formação escolar de maneira itinerante, estudando em cada cidade que o circo passava, às vezes uma, duas, ou três semanas nas escolas, por diversos estados. Oportunizaram a transformação do meu destino através da educação. O progresso dos ciganos nas ações afirmativas certamente contribuirá para as necessárias transformações das situações de vulnerabilidade social de muitas comunidades ciganas no Brasil.

Como é possível perceber, as tradições se interpõem, principalmente para as mulheres, como impeditivos para o acesso e permanência nos sistemas de educação. Portanto, as políticas públicas e as ações afirmativas em direção ao acesso e permanência das ciganas na educação fundamental, básica, média e superior, bem como a inclusão dos estudos étnicos e raciais nas estruturas curriculares desde o início da formação escolar, são fundamentais para que as ciganas como a Grazi e a Rai – personagens da vida

real – possam superar os desafios que lhes são impostos, bem como para que essas oportunidades se concretizem. Em alinhamento com Silva (2017, p. 88), ao longo dos últimos dezessete anos os ciganos passaram a ocupar, ainda que de forma muito lenta, espaços importantes no cenário nacional, “[...] contudo, ainda há um caminho longo para os ciganos na efetivação do seu direito à educação.”

A educação como estratégia para o desenvolvimento social é defendida por destacáveis educadores. Segundo Gomes (2013), as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida são deveras importantes para a melhoria das condições de vida das pessoas ciganas, e, muito particularmente, das mulheres ciganas, na medida em que a escolarização, a formação e a qualificação poderão possibilitar a inserção no mercado de trabalho e a mobilidade social (MAGANO, 2010, 2014). Nesse sentido, Almeida Filho (2007, p. 103) ressalta a função da universidade, que deve operar como instrumento de transformação social abrindo-se às minorias: “[...] a reparação pela via da educação é uma obrigação social de toda instituição de ensino superior que mereça o nome de Universidade.”

Ribeiro (2017, p. 29) nos ilumina para descolonizarmos o conhecimento, defendendo que precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, “[...] mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas”. A autora orienta que o lugar de fala no sentido prático é aludido à medida que observamos o epistemicídio e damos voz às culturas historicamente silenciadas:

Não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. (RIBEIRO, 2017, p. 61 *apud*, COLLINS, 1997, p. 9).

Santos e Almeida Filho (2008, p. 172) consideram que:

[...] precisamos construir no Brasil um tipo diferente e renovado de instituição acadêmica, capaz de atuar como instrumento de integração social e política entre países, culturas e povos.

Desta forma, é preciso conscientizar e mobilizar a sociedade, parlamentares, e as comunidades escolar, científica e acadêmica quanto à relevância social da integração das etnias ciganas nas políticas de ações afirmativas das universidades no Brasil, bem como a continuidade, ampliação, e disseminação dessas estratégias, principalmente, nas instituições públicas de ensino superior. Afinal, preconiza o Art. 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Em harmonia com Pereira (2018), “[...] a ciganologia só adquire sua plenitude como ciência quando os ciganos escrevem sua própria história”. Ademais, reflete Silva (2017), citando o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2000), é preciso que a educação apareça como fonte de libertação, práxis libertadora, conduzindo o sujeito a refletir sobre a situação em que se encontra e então indignar-se, pois a autopercepção, reflexão e indignação são elementos complementares e propulsores para as transformações sociais, capazes de mudar corações e mentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para melhor situar o leitor ao tema iniciamos o estudo com Um Breve Histórico das Ciganas no Brasil. Apresentamos os conceitos de Identidade e Representação aplicados às comunidades ciganas, contextualizando

historicamente de forma a percebê-las em sua pluralidade. Ressaltamos a importância de valorizar aspectos positivos da própria cultura e identidade étnica, a fim de que as referências negativas sejam desqualificadas em processo de negociação das nossas identidades situadas no discurso. Nos apoderamos e sugerimos a prática do conceito de lugar de fala, com o objetivo de promover a autoconfiança, autorrespeito, autoestima e o empoderamento entre ciganas.

Na seção Guardiãs das Tradições, debatemos como as diferenças entre gêneros em algumas tradições contribuem para a subserviência de parte das mulheres, limitando escolhas. Identificamos que as restrições de oportunidades são notórias e díspares quando comparadas aos homens. Na etapa Aqui Elas São Protagonistas, compreendemos o Coletivo Gaiolas, e explicamos detalhes do processo de construção do filme, que resultou em uma fonte de reflexão para o audiovisual, sendo dirigido e realizado por mulheres – um universo de predominância dos homens. Considerando as mulheres ciganas como protagonistas, destacamos as contribuições positivas do debate sobre gênero no cinema.

Em *Olho adentro – Povo Cigano* – utilizando a metodologia pesquisa narrativa –, buscamos aproximar o leitor das histórias, das tradições e dos desafios narrados pelas mulheres, com a participação efetiva da equipe de realização. Indicamos que as interações e a afetividade entre elas tornam o filme uma viagem de sensações fascinantes. Por fim, na parte Educação: A Importância das Ações Afirmativas para as Ciganas, evidenciamos a necessidade e urgência do fortalecimento do progresso das ciganas nas políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior no Brasil, citando o exemplo pioneiro da UNEB ao contemplar as ciganas nas cotas raciais a partir da Resolução nº 1.339/2018, além de outras Universidades brasileiras que passaram a integrar as ciganas nas políticas institucionais nos últimos anos.

O filme oportunizou observar questões relevantes que necessitam de atenção no que diz respeito às identidades das mulheres ciganas e suas representações, com retratos de um universo repleto de multiplicidades. As diversas fases são representadas com as participações de adolescentes,

adultas, mães, esposas e anciãs. Nota-se que as ciganas de Santo Antônio de Jesus, assim como no restante do Brasil e do mundo, têm sido submetidas a um contínuo processo de transformações dos costumes em função da sedentarização, ou semisedentarização. Essas variações em seus quadros de vida são fruto da participação de um contexto sociocultural e interações com outros grupos sociais, refletindo na (des)continuidade de algumas tradições e modos de vida.

De modo eficiente e sensível, a obra apresenta um valioso recorte sobre os papéis das mulheres para a manutenção das tradições ciganas. Muitas vezes subjugadas e marginalizadas nas sociedades. Os relatos revelam que são destemidas e orgulhosas de suas origens. As ciganas precisam construir as próprias narrativas sobre as suas percepções de mundo. Por isso, é valioso que sejam lembradas, retratadas, compreendidas, e que se sintam representadas. A obra aqui estudada – *Olho a'dentro – Povo Cigano* – contribui para esse olhar transformador, através do protagonismo das mulheres ciganas que se mostraram valentes frente às desafiadoras condições sociais a elas impostas. A análise fílmica demonstrou a importância das mulheres ciganas enquanto protagonistas e guardiãs da cultura. O “olhar para dentro” desta cultura milenar reafirmou a importância do papel feminino para a continuidade das tradições e história dos povos ciganos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.
- ARANA, Josycter. *As estrelas do céu como proteção: estudo sobre a apátrida entre judeus e ciganos*. [S. l.: s. n.], [20--?].
- ARDÉVOL, Elisenda. Vigências y cambio en la cultura de los gitanos. In: SAN ROMÁN, Teresa (org.). *Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Editorial, 1994. p. 61-108.

BASTOS, José Gabriel Pereira. *et al. Sintrensens ciganos: uma abordagem estrutural-dinâmica*. Lisboa: C. M. de Sintra; ACIDI, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BOURDIEU, Pierre. *La Domination masculine*. Paris: Seuil, 1998.

CASA-NOVA, M. J. *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: ACIDI, 2009.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, Adolfo. *Os ciganos de Portugal: com um estudo sobre o calão*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

COUTINHO, Lêda. Roda de Conversa e abertura de exposição marcam Dia do Cigano. [Entrevista cedida a] Lina Magalí. *Secom*, 2019. Disponível em: <http://www.secom.ba.gov.br/2019/05/149159/Roda-de-conversa-e-abertura-de-exposicao-marcam-Dia-do-Cigano.html>. Acesso em: 6 fev. 2020.

CRUZ, Jucelmo Dantas da. Cigano recusa dotes de casamento para chegar ao doutorado. [Entrevista cedida a] Vanessa Fajardo. *G1*, São Paulo, 23 set. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/09/cigano-recusa-dotes-de-casamento-para-estudar-e-chega-ao-doutorado.html#:~:text=Cigano%20recusa%20dotes%20de%20casamento,che%20ao%20doutorado%20%7C%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%7C%20G1&text=Jucelmo%20Dantas%20da%20Cruz%2C%20de,1%C2%AA%20vez%20aos%2015%20anos>. Acesso em: 6 fev. 2020.

DE LAURETIS, Teresa. *Alice Doesn't: feminism, semiotics, cinema: an introduction*. London: The Mainillan Press, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOMES, Maria do Carmo. Políticas públicas de qualificação de adultos e comunidades ciganas: movimentos inclusivos. In: MENDES, Maria Manuela; MAGANO, Olga (eds.). *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e*

Novos Desafios numa Sociedade em Transição. Lisboa: Mundos Sociais, 2013. p. 81-91.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage/The Open University, 1997a.

HALL, S. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage/The Open University, 1997b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo 2011*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

KARPOWICZ, Débora Soares. *Ciganos: História, Identidade e Cultura*. Porto Alegre: Fi, 2018.

LOPES, Daniel Seabra. *Deriva cigana: um estudo etnográfico sobre os ciganos de Lisboa*. Lisboa: ICS, 2008.

MAGANO, Olga. *Tracejar vidas normais: estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa*. 2010. Tese (Doutorado em Relações Interculturais) – Lisboa: Universidade Aberta, 2010

MERCÊS, R. *Comentário*. Cachoeira-Ba, 30 nov., 2014. Facebook: Documentário Olho adentro – Povo Cigano. Disponível em: [https://www.facebook.com/documentário Olho – adentro-Povo-Cigano-505157426171572/](https://www.facebook.com/documentário%20Olho%20adentro-Povo-Cigano-505157426171572/). Acesso em: 8 jan. 2020.

MIRANDA, Francielle Felipe Faria de. *As representações dos ciganos no cinema documentário brasileiro*. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

MOONEN, Frans. *Anticiganismo e Políticas Ciganas na Europa e no Brasil*. Recife: [s. n.], 2011.

MULVEY, Laura. Prazer visual e o cinema narrativo. In: XAVIER, I. (Org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrasilme, 1983.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus, 2005.

NUNES, Olímpio. *O Povo Cigano*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1996.

OLHO a 'dentro – povo cigano. Direção: Camila Andrade. 2014. 1 vídeo on-line, 71 min. Disponível em: <https://vimeo.com/102241459>. Acesso em: 11 jan. 2020.

PEREIRA, Cristina da Costa Pereira. Cristina da Costa Pereira, professora e escritora: 'Seu vizinho pode ser um cigano'. *O Globo*, Rio de Janeiro, 25 dez. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algoque-nao-sei/cristina-da-costa-pereira-professora-escritora-seu-vizinho-pode-ser-umcigano-14895329>. Acesso em: 6 fev. 2020.

PEREIRA, Cristina da Costa Pereira. *Letras e versos*. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <http://cristinadacostapereira.blogspot.com/2018/09/>. Acesso em: 5 fev. 2020.

PIEMONTE, Bárbara. *III Conferência nacional de promoção da igualdade racial – Democracia e desenvolvimento sem racismo por um Brasil afirmativo*. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/relatorio_executivo_brasil_cigano.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

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

ROWBOTHAM, Sheila. *Hidden from History: 300 years of women's oppression and the fight against it*. Londres: Pluto, 1973.

RUTHERFORD, Jonathan (org.). *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

SILVA, Luanda Almeida Reis da. *Desafios para a efetivação do direito à educação: com a palavra, os ciganos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, 2017.

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

TAJFEL, Henri. *Grupos humanos e categorias sociais II*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 16-74.

ZIMMERMAN, Don H. Identity, context and interaction. *In: ANTAKI, Charles; WIDDICOMBE, Sue (ed.). Identities in Talk.* London: Sage, 1998. p. 87-106.

O SOFRIMENTO PSÍQUICO DE ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS E O CUIDADO PSICOSSOCIAL COMO ESTRATÉGIA DE APOIO À PERMANÊNCIA EM UNIVERSIDADE PÚBLICA

Marília Martins de Araújo Reis

O diálogo sobre a formulação de políticas públicas de acesso e permanência nas universidades por estudantes cotistas é ponto-chave entre as diversas instituições no Brasil, no sentido de manter conquistas e ampliar oportunidades para quem já sofre as consequências seculares do preconceito por motivos de raça, cor, sexo e aspectos socioeconômicos, dentre outros. Ao falar-se de ações afirmativas e direitos humanos no âmbito da educação, a política brasileira de cotas estudantis nas instituições de ensino superior, com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), traz consigo uma oportunidade de reconhecimento e de ascensão socioeconômica para os diversos segmentos da sociedade, antes invisibilizados pelo preconceito estrutural.

Inserindo-se no cenário universitário, que ainda abriga paradigmas e valores que atendem ao poder hegemônico permeado por padrões ocidentais, brancos, de uma minoria privilegiada economicamente, estudantes cotistas enfrentam desafios que, somados aos naturais do percurso acadêmico, geram maior sofrimento psíquico, tornando-os ainda mais vulneráveis que os não cotistas. Frente a este contexto, o presente artigo visou abordar o sofrimento psíquico estudantil universitário com ênfase aos estudantes cotistas, bem como a importância da existência de espaços de cuidado psicossocial inseridos no contexto universitário, os quais certamente contribuirão para a

permanência deste alunado ao longo do percurso acadêmico. Neste âmbito, desenvolveu-se uma breve pesquisa bibliográfica sobre a temática, para fundamentar e propor reflexões que inspirem novos estudos.

Em seus estudos sobre cotas, Moehlecke (2002) observa a existência de muitos debates e discussões no Brasil acerca do termo “ação afirmativa”, em vista dos sentidos diversos, e por vezes ambíguos, embutidos na expressão. Como afirmado por Sousa *et al.* (2015), o fato de a política de cotas ser uma modalidade relativamente nova no ensino superior no Brasil gera ainda dificuldades, advindas do preconceito vivenciado no ambiente acadêmico universitário. Acrescenta-se que estes aspectos ocorrem tanto no nível horizontal (aluno-aluno) ou vertical (aluno-professores-gestores) das relações, produzindo sofrimento aos estudantes cotistas, cujas vivências são permeadas por diversos fatores que envolvem complexidade, incluindo aspectos subjetivos e coletivos.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, provocou o que alguns estudiosos denominam de “revolução silenciosa no Brasil”, ampliando o acesso ao ensino superior por cotas sociorraciais. Em 2016, ano do último censo, o percentual de negros matriculados subiu para 30% (BRITO, 2018). Esta lei prevê em seu Art. 3º que pardos, indígenas e negros oriundos das escolas públicas têm direito à educação superior pública, sendo 50% das vagas ofertadas para reservas raciais e sociais:

[...] cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRITO, 2018).

Pesquisas demonstram haver a expansão de vagas associada a uma política de inclusão social, como no caso da Universidade Federal da

Paraíba (UFPB), em que estudos apontaram que o ingresso de estudantes de origem escolar pública cresceu no período de 2008 a 2012, indo de 36%, no ano de 2008, para 53,1%, em 2012, e em especial de estudantes negros, pardos e indígenas, que foram de 46,6%, no ano de 2008, para 57,6%, em 2013 (CARVALHO; JEZINE, 2016). No Brasil, a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (IBGE, 2018), realizada pelo IBGE no segundo trimestre de 2018, revelou que 1,7% da população brasileira de 18 a 24 anos que está no ensino superior é preta ou parda, superando a taxa de 1,5% para a população declarada branca, demonstrando efeitos favoráveis ao acesso com a política de cotas. No Nordeste os valores se invertem, sendo a taxa para pardos e negros de 2,8%, enquanto para brancos na faixa etária citada é de 3,4%.

Porém, estudos demonstram que esta mudança de um modelo elitista para inclusivo na Educação Superior no Brasil criou um território delicado, podendo agravar a “[...] crise dos valores acadêmicos hegemônicos e a uma certamente tensa convivência de modelos diversificados” (RISTOFF, 2013, p. 523, *apud* CARVALHO; JEZINE, 2016, p. 110). Esta tensa convivência certamente impacta o estudante cotista, que consegue transpor qualquer limite hegemônico, gerando o sofrimento ocasionado por questões raciais, emoldurado por um racismo estrutural, presente na cultura brasileira, que permeia as instituições formais e informais. Lopéz (2012) destaca que o racismo declarado e o racismo encoberto podem ser observados no cotidiano brasileiro. Nas instituições, o racismo institucional:

[...] atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, provocando uma desigualdade na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. (LOPÉZ, 2012, p. 121).

Deste modo, o autor supracitado conclui que, para desconstruir o racismo institucional, é preciso implementar políticas públicas que instiguem a “desracialização” e reflexões acadêmicas sobre seu processo de operação. Não obstante, a política de cotas sociorraciais universitárias

também é transformadora ao favorecer a presença de uma diversidade de raças neste processo reflexivo, flexionando teorias e mundo real, retirando da invisibilidade, temáticas que podem decorrer no adoecimento mental de suas vítimas. Possibilita-se então um processo de reconstrução identitária, convergindo ao pensamento de Hall (2006), quando este afirma que “identidades velhas” se desestabilizam pelo novo, fazendo emergir novas identidades na contemporaneidade.

Estudantes não brancos, em consequência do racismo, passam por sofrimento psíquico no ambiente universitário, pois a “[...] crença na superioridade de algumas raças sobre outras [...] é uma forma de opressão, de agressão e de violência” (DAMASCENO; ZANELLO, 2018, p. 450), impactando sobre a saúde mental destas pessoas. Corroborando com estas afirmações, em pesquisa sobre discriminação de idade, classe e raça, e suas interações com a saúde mental em estudantes universitários brasileiros, Bastos *et al.* (2014) concluíram que universitários do Rio de Janeiro, em 2010, apresentaram alguma relação entre os fatores raça/cor da pele e a presença de transtornos mentais comuns, dentre outros aspectos. Nesta pesquisa também foi possível identificar que a percepção de um indivíduo como vítima de discriminação racial afeta negativamente seu bem-estar, o que coincidiu com outras pesquisas emergentes sobre indivíduos alvo de discriminação. Além disto, afirmaram que estudos brasileiros anteriores sobre esta associação denotaram que a discriminação de cor/raça da pele estava diretamente associada a depressão. Estas informações demonstram o impacto negativo desta discriminação na qualidade de vida destes universitários.

Sousa *et al.* (2013) constataram que são escassas as pesquisas que abordam as percepções de alunos cotistas. Em concordância com o impacto negativo do fator “discriminação”, estes autores evidenciaram que, nas avaliações realizadas, nos aspectos da Interação Social e Interpessoal, os discentes universitários cotistas obtiveram médias significativamente menores do que os não cotistas. Tal resultado denota maiores dificuldades dos cotistas na superação dos desafios para estabelecerem relações

interpessoais, exemplo da formação de vínculos de amizade, busca de apoio para resolverem problemas acadêmicos, bem como a pouca competência nas habilidades sociais. Moehlecke (2002) e Sousa *et al.* (2013) relacionam dificuldades desta sorte ao fato de haver rejeições e preconceito com alunos advindos do sistema de cotas, por parte dos demais colegas e professores. Apesar disto, Souza *et al.* (2013) destacaram que alunos cotistas apresentaram médias muito mais elevadas em relação à dimensão pessoal, que envolve o bem-estar físico, psicológico, estabilidade emocional, otimismo, capacidade de decisão, autonomia e autoconceito, o que sugere que:

[...] estes apresentam um nível maior em características como otimismo, autonomia na tomada de decisões e estabilidade afetiva, além de maior compromisso com a universidade e conhecimento dos serviços oferecidos pela mesma. Esse maior envolvimento com as questões referentes à universidade pode estar relacionado com o fato de terem encontrado maiores dificuldades para a inserção em um curso superior, mas que agora, ao vivenciarem essa experiência, parecem não estar dispostos a desistir e abandonar o que para muitos pode ser a maior chance de mudar sua condição social. A conquista da vaga no ensino superior, para muitos, é a realização de um sonho e uma conquista importante, que implica o estabelecimento de um compromisso com a formação e a universidade, aumentando a motivação para a continuidade dos estudos e a conclusão do curso. (SOUSA *et al.*, 2013, p. 259).

Um agravante é acrescido por Constatí (2018), ao argumentar que a negligência da sua permanência em universidades públicas é causa ainda atual do sofrimento do alunado cotista, não havendo uma preocupação empenhada para que o aluno tenha um bom aproveitamento do curso e não sofra, de fato, dificuldades de deslocamento, dentre outras. Segundo esta autora, em sua maioria, são advindos de escolas públicas, pretos e pobres, a exemplo dos cotistas da Universidade de São Paulo (USP), e dependem de bolsas, as quais, no contexto atual, vêm sendo cortadas pelo governo federal, o que se traduz em um cenário ameaçador para a permanência destes estudantes. Ressaltou-se ainda que dados de 2016, divulgados pela USP acerca

de investimentos em permanência estudantil, demonstraram, segundo o Anuário Estatístico e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), que os investimentos em auxílios socioeconômicos aumentaram 3,84%, porém, este valor não acompanhou o custo de vida da capital de São Paulo, que se duplicou no mesmo período. Tal fato pode incorrer na desistência da carreira estudantil, pois os alunos cotistas precisarão trabalhar em horários de estudo, com fins de sobrevivência.

Frente a este cenário de ameaças, agrava-se o contexto psicossocial dos discentes de cotas, influenciando em sua condição emocional diante da vida e dos desafios universitários. Acrescido a este contexto, Reis (2019) relata que, a partir do ingresso e durante o percurso na universidade, o estudante se depara com desafios de diversas modalidades, desfrutando aspectos prazerosos no trajeto, porém também enfrentando outros conflitivos e desgastantes, o que pode levar ao sofrimento psíquico e, em alguns casos, ao adoecimento físico e mental. Em consonância, Accorsi (2015) aborda em sua dissertação de mestrado que os estudos acadêmicos demonstram que a vivência universitária é geradora de sofrimento para parte dos estudantes de ensino superior, assim como os determinantes sociais influenciam as questões de acesso à assistência estudantil, adicionadas às questões individuais/subjetivas, como adaptação e relações de convivência do novo ambiente e relações pedagógicas entre professores e estudantes. Tal autora indicou serem importantes e necessárias ações de promoção de saúde, em diferentes níveis de mediação e atuação, levando em conta o papel dos determinantes sociais de saúde. Ressalta-se que ações duradouras desta sorte, que gerem a transformação do ambiente do *campus*, implicam olhar a realidade estudantil de modo mais integral e realista.

Considerando alguns aspectos dos determinantes sociais, a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), define prioritariamente o atendimento a estudantes que foram selecionados por critérios socioeconômicos. No entanto, ao ser transformada em decreto presidencial, em seu artigo 5º, houve uma redução aos aspectos de procedência da rede pública

de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, o que apontou, segundo Accorsi (2015) para o questionamento sobre a real autonomia que as instituições de ensino federais não têm para definirem critérios de acesso às ações de assistência estudantil. Tais aspectos seriam mais amplos, se considerado o sujeito em sua integralidade, não focalizando somente a fragilidade socioeconômica, contribuindo para o alcance da equidade, na construção de ambientes favoráveis à saúde e ao seu desenvolvimento:

As ações de promoção de saúde têm como um dos seus focos alcançar a equidade, como preconizado pela carta de Ottawa: “As ações de promoção da saúde objetivam reduzir as diferenças no estado de saúde da população e assegurar oportunidades e recursos iguais para capacitar todas as pessoas a realizar completamente seu potencial de saúde. Isto inclui uma base sólida: ambientes favoráveis, acesso à informação, a experiências e habilidades na vida, bem como oportunidades que permitam fazer escolhas por uma vida mais sadia. (ACCORSI, 2015, p. 19).

Deste modo, a ampliação deste acesso fez-se necessária, ao ser considerada a amplitude dos critérios de vulnerabilidade do público estudantil. Entretanto, é importante relevar avanços que, segundo estudos desenvolvidos por Ristoff (2014), demonstraram que as políticas de inclusão trazem aos *campi* um contingente amplo de estudantes que correspondem à primeira geração de suas famílias a acessarem o ensino superior, caracterizados por clara correlação socioeconômica entre renda familiar, origem escolar, cor, trabalho e escolaridade dos pais. Ainda há muito a percorrer, no sentido de romper preconceitos e desigualdades no país, de modo a não prejudicarem a permanência dos discentes nas universidades. Para além de exemplos isolados, Gome e Marli (2018) relatam que as estatísticas de cor ou raça advindas do IBGE no ano de 2018 demonstraram que o Brasil ainda está muito longe de se tornar uma democracia racial. Vale ressaltar, porém, que estudos científicos demonstraram que o ambiente universitário é vivo em ações afirmativas, e que:

[...] os estudantes negros podem ressignificar e fortalecer seu pertencimento identitário por meio da participação em grupos de pesquisas e do envolvimento em eventos e ações que promovem debates sobre as implicações de ser negro no Brasil. (MARQUES, 2018, p. 1).

A permanência estudantil também é atravessada no âmbito dos preconceitos/discriminação por outros critérios, que não apenas raciais e/ou socioeconômicos, o que gera sofrimento estudantil e dificuldades à permanência na universidade. Outro exemplo relaciona-se à heteronormatividade, padrão de comportamento que defende a ideia de que o padrão heterossexual de conduta é o que tem validade social, excluindo quem não o adotar. Esse padrão fortalece a postura social e cultural de desvantagens para com aqueles que dele destoam, e dá origem a argumentos de base discriminatória e preconceituosa para com Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e *Queer* (LGBTQs), segundo Bento (2008). Tais posturas advêm dos ambientes mais iniciais do processo de escolarização, a educação no ensino médio, como evidenciado pela “Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016 – As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais”:

Um estudo nacional em escolas brasileiras, realizado pela UNESCO e publicado em 2004, envolvendo mais de 24 mil respondentes, mostrou que 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de sala de aula que fosse homossexual, 35,2% dos pais e mães não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual e 60% dos/das professores/as afirmaram não estar suficientemente bem informados/as para abordar a questão da homossexualidade na sala de aula. (ABRAMOVAY *et al.*, 2004 *apud* ABGLT, 2016, p. 18).

Certamente que tais posicionamentos não devem mudar automaticamente com o ingresso na Educação Superior, visto serem de ordem cultural no Brasil. A referida pesquisa realizada pela ABGLT descreveu os ambientes educacionais como inseguros em relação às questões de gênero,

nos quais estão presentes o sofrimento, o constrangimento e a desconsideração para com estas pessoas. Em artigo desenvolvido por Santos e Araújo (2018), demonstrou-se que o preconceito com LGBTQs ocorre dentro da universidade, em sua maior parte de modo velado, mas não passando de modo despercebido pelos estudantes vitimados. Apesar do ambiente universitário aparentar tolerância à presença deste segmento, o estudo evidenciou a relação entre as condições de ser LGBT com as condições de permanência na universidade, sendo que:

[...] 61,1% já se sentiram excluídos e rejeitados em algum momento [...], 55% já se sentiram inseguros ou constrangidos em algum momento [...], e 78,4% já presenciaram ou souberam de algum caso de homofobia dentro da universidade. (SANTOS; ARAÚJO, 2018, p. 59).

Estes autores, em suas conclusões, reportam que os desafios enfrentados pelos estudantes LGBT na universidade ligam-se aos fatores financeiros, assistência estudantil desfavorável e sentimento de rejeição e exclusão por atos preconceituosos, o que sinaliza alto grau de sofrimento mental para este grupo, afetando sua permanência até a conclusão dos cursos.

Tais dados reforçam a importância e a necessidade de cuidados psicossociais por parte das universidades. Ainda que seja desafiador, a pesquisa produzida pela ABGLT (2016) apontou que 24,5% dos/das estudantes disseram que pretendiam concluir um curso de graduação na universidade e 65,2%, que desejam cursar pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado). Percebe-se também que, em editais de cursos de pós-graduação, dentre outros, algumas universidades no Brasil já incluem cotas destinadas a transexuais, denotando maior abertura para inclusão social deste segmento.

Pode-se concluir que há evidências de que fatores raciais, socioeconômicos e de gênero são causadores de sofrimento psíquico em estudantes universitários – em especial, os cotistas –, que ainda necessitam ser superados, demandando cuidados, como retratado na pesquisa de Graner e Cerqueira (2019), cuja categoria Social/Violência revelou que

[...] ter sofrido discriminação (racial, idade, classe), perceber o clima da universidade como tenso em relação à discriminação (gênero, raça, orientação sexual), ter tido preocupação com a segurança pessoal e ter sofrido agressão estiveram associados a sofrimento psíquico. (GRANER; CERQUEIRA, 2019, p. 1.330).

Outro aspecto para reflexão é que, apesar de temas relativos aos estudantes cotistas terem relevância social e política no contexto brasileiro, a discussão nas produções da literatura aponta que estas têm sido raras no âmbito pedagógico e da avaliação da satisfação, sucesso e integração acadêmica deste alunado, discorrendo-se mais sobre os aspectos políticos (SOUSA *et al.*, 2013), seja em estudos isolados ou comparados com alunos de outra forma de ingresso. Sousa *et al.* (2013) reforçam que os estudos empíricos, em sua maioria, tratam de investigar a identificação das percepções de diferentes grupos, ou de avaliar em maior parte as diferenças no desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas.

Diante do contexto apresentado, sugere-se que os desafios da vida universitária contêm pontos de satisfação, bem como de tensão para os estudantes que, sendo cotistas, têm agregado ao seu sofrimento estudantil os preconceitos de ordem diversa – racial, de gênero, socioeconômico etc. –, cujas mazelas são, por sua vez, presenças cotidianas, intrínsecas à cultura brasileira, o que remete à responsabilidade por maiores cuidados, por parte das instituições de ensino superior, no intuito de prover o bem-estar psicossocial destes estudantes, proporcionando-lhes condições de percorrer o trajeto universitário com viabilidade para sua permanência.

O SOFRIMENTO PSÍQUICO ESTUDANTIL – UMA PORTA PARA O ADOECIMENTO MENTAL E OBSTÁCULO À PERMANÊNCIA NAS UNIVERSIDADES

O sofrimento é um aspecto inevitável à vida e ao crescimento humano, por vezes relacionado aos processos cognitivos. Uma criança

necessita perder o colo para aprender a andar. Deixar de ser amamentada, gradualmente ou não, para aprender a comer. Mas é completamente desnecessário a um desenvolvimento saudável o sofrimento ocasionado pela negligência, pela violência provocada, ou por aspectos da cultura que ferem a dignidade humana. O sistema de cotas foi concebido por muitos como injusto para com “brancos não ricos”, ou como “fortalecedor da segregação dos negros e índios”, como “perda de tempo investindo educação pública em pessoas sem potencial” e ainda como “esmola”, dentre outros. Neste direcionamento, Silva e Silva (2012) reportaram em sua pesquisa a existência de uma dupla representação do processo de inserção dos alunos beneficiados por cotas raciais e sociais, na qual alguns acreditam serem justas e outros as percebem como injustas, por ferirem a regra da meritocracia, constituindo-se em ameaça de perda de benefícios adquiridos enquanto grupo dominante. Semelhantemente, Moehlecke (2002) relata que o programa foi percebido por alguns como extensão da justiça, ou como um privilégio e não um direito, uma “discriminação ao avesso”. Observa-se que, na diversidade de concepções, mostra-se a ignorância de todo um processo histórico de dívidas pelas atrocidades, exploração e segregação cometidas pela hegemonia branca sobre povos negros e indígenas, as quais marcaram a sangue a história do Brasil em seu processo de colonização, pós-colonização, escravidão e pós-escravidão.

Sob esta violência histórica se construiu paulatinamente a cultura brasileira, que ainda reflete nos seus cidadãos pardos, pretos e indígenas as marcas do preconceito cultural, socioeconômico, notando-se o racismo de ordem estrutural. Estudantes pobres, negros e índios enfrentam maiores sofrimentos na vida universitária que estudantes brancos. Um processo de reconstrução de identidade gerado pela “Lei das Cotas” traz consigo possibilidade de valorização da raça dos negros e indígenas, e a confirmação de que

[...] a afirmação da identidade negra está diretamente ligada às redes de relações com o outro, ou seja, às relações mantidas pelo sujeito influenciarão o fortalecimento de sua identidade, seja positiva ou negativamente [...]. (MARQUES, 2018, p. 13).

Deste modo, sugere-se que o sofrimento estudantil, somado ao sofrimento decorrente do racismo em instituições universitárias, é demarcado pela vivência subjetiva e coletiva, nas relações interpessoais. Em consonância, Osser (2008), em sua Dissertação de Mestrado, categorizou possíveis fatores que predispõem ao risco de adoecimento mental dos jovens universitários, dentre os quais Fatores Interpessoais ou Relacionais (conflitos interpessoais e forma de lidar com tais). Outros fatores associados por este autor são: Fatores Acadêmicos (ensino-aprendizagem); Fatores Ambientais (moradia, distância da família); e Fatores Institucionais (cultura das instituições, falta de ações afirmativas e de políticas de detecção precoce do adoecimento psíquico).

Os problemas variam, considerando a subjetividade de cada estudante, ocasionando uma queda na sua qualidade de vida. Liesenfeld (2018) relatou que a “sobrecarga invisível” que acomete os estudantes universitários leva a sintomas como insônia, fadiga, esquecimento, dificuldade de concentração, irritabilidade, queixas somáticas, estados mistos de depressão e ansiedade, além de outros problemas que podem levar a agravos como desejos suicidas/suicídio. Em pesquisa com Avaliação Psicológica, Ariño e Bardagi (2018) apresentaram resultados que indicaram que a dimensão das vivências que causava maior impacto no adoecimento dos estudantes universitários foi a dimensão Pessoal/Emocional, que avalia as percepções de bem-estar físico e psicológico, aspectos emocionais, pessoais (otimismo, afetividade, autonomia e autoconceito). Os resultados demonstraram situação de vulnerabilidade psicológica, na qual os estudantes tendiam a perceber como mais intensas as vivências pessoais e emocionais negativas, relativas ao estado de humor, sentimento de tristeza, desorientação, confusão, sonolência etc., contatando também a relação entre a depressão, a ansiedade e o estresse e as vivências acadêmicas. Convergindo para a gravidade dos quadros de sofrimento estudantil universitário, em sua Tese de Doutorado, Nogueira (2018) citou que

[...] nos EUA, o suicídio é terceira causa de morte nos *campi* universitários (CSMH, 2011) e as razões que mais contribuem

para a ideação/condução suicida estão relacionados com problemas de saúde mental no âmbito da vida acadêmica [...]. (NOGUEIRA, 2017, p. 90-91).

Outros estudos científicos também demonstraram que o sofrimento psíquico entre estudantes universitários é um fator que exige maior atenção. Segundo Graner e Cerqueira (2019), na sensação de bem-estar, ou culminar no desejo de abandonar o curso, visto percebê-lo como fonte de discriminações raciais e dificuldades socioeconômicas, de estresse, desconforto em especial, durante as avaliações, insatisfação com o curso e baixas expectativas com o futuro profissional. Agrava-se em especial para os ingressantes por cotas, destacando Accorsi (2015) a necessidade de melhorias na questão da estrutura de acolhimento do ensino superior a estes alunos, através da garantia da oferta de boas condições de permanência para estes estudantes nos cursos. Pesquisas evidenciaram que existem:

[...] dois aspectos principais na imagem dos participantes sobre o aluno cotista: ele é percebido de forma estereotipada como portador de uma série de dificuldades que não são compatíveis com a rotina universitária, bem como, alguém que necessita de auxílio para superar tais dificuldades [...]. (SILVA; SILVA, 2012, p. 535).

Em pesquisa sobre a representação de estudantes cotistas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com base no discurso de estudantes não cotistas e cotistas, Silva e Silva (2012) identificaram que estes são concebidos como com dificuldades de toda sorte, como pessoais, financeiras, cognitivas, psicológicas, dentre outras:

Os cotistas são representados como detentores de dificuldades pessoais inerentes, que impedem o bom acompanhamento do curso. Tais dificuldades são vistas como difíceis de serem superadas, sobretudo **pela crença socialmente compartilhada da inviabilidade de o aluno da UFBA conciliar trabalho e estudo** [...] os cotistas apresentam sérias dificuldades financeiras, não apenas individuais, para obter insumos indispensáveis na rotina acadêmica, como material

didático, mas também familiares, **não tendo acesso a necessidades básicas de subsistência**. [...] E o pessoal não tem condição de tirar xerox. Os meninos não têm dinheiro pra tirar xerox! As meninas não têm dinheiro pra comer! [...] são concebidos como **menos preparados intelectualmente para acompanhar o curso que aqueles que entraram pelo sistema tradicional**. Além disso, **parece não haver um preparo por parte dos alunos e professores para lidar com este “desnível”**, percebido, decorrente de um déficit na formação básica [...]. Tem dificuldade de raciocínio, de raciocinar, isso atrapalha muito na sala, então, entra pelo sistema, mas não consegue, ahn, dar conta, já não dá conta de assuntos [...]. Então causa um mal-estar enorme, com os colegas, com os professores [...] também, devido ao quadro de tantas dificuldades, **a associação dos cotistas a pessoas que vivenciam sofrimento psíquico elevado**. [...] Então, tem ideias soltas, de pessoas que tá correndo desestabilizada mesmo, trans-torno tem algumas que tem acompanhamento psiquiátrico. (SILVA; SILVA, 2012, p. 535-536, grifos nossos).

Diante do exposto, nota-se que a percepção advinda dos estudantes que convivem com ou vivem sob estas condições de vulnerabilidade denota a necessidade de apoio efetivo à permanência aos alunos cotistas. Neste direcionamento, Sousa *et al.* (2013) ressaltam que os serviços universitários podem auxiliar na integração acadêmica dos muitos alunos cotistas do ensino superior brasileiro, aparelhando-os para uma vivência globalizada.

O CUIDADO PSICOSSOCIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES

“Mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia, e há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor, flor e fruto... Coração de estudante...”, são as palavras de Milton Nascimento, compositor e cantor negro brasileiro. Cuidar do broto para que ele dê flor e fruto. Inspirativa, poética e conhecida canção da música popular brasileira, que remete a uma

demanda séria e realista: o cuidado com a juventude estudantil, e por que não assim dizer, mais intensificado para a juventude estudantil cotista, seja em suas necessidades mais básicas, materiais e de sobrevivência, ou mesmo em suas subjetividades, potencialidades, projetos de carreira e de vida. Cuidar dos estudantes é cuidar do futuro. Cuidar do “coração” dos estudantes, é cuidar do bem-estar com a vida e da progressão de suas carreiras.

Tal percepção coaduna com a necessidade de criar espaços e estratégias para o cuidado dos estudantes universitários, destacando-se em especial os alunos cotistas, expostos a múltiplas vulnerabilidades, o que se diferencia, como exposto, em proporção, quando comparado com o alunado que ingressou na universidade por vias outras, apontando para a importância de serem criados espaços de cuidado e suporte psicossocial. Na pesquisa de Silva e Santos (2012), foi constatado que precisa haver mudanças de cunho estrutural na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em direção a possibilitar que alunos cotistas não evadam das faculdades, a exemplo de residência universitária, transporte gratuito entre os *campi*, bem como a concentração das aulas em turnos para que estes alunos tenham mais autonomia em se manter nos locais. Sendo assim, pode-se afirmar que o cuidado psicossocial é fundamental para instrumentalizar o discente cotista à sua permanência, através da provisão para suas necessidades.

Ressalta-se que, além da provisão material, a reeducação das emoções e percepções da vida universitária também são de urgência, sendo que as questões do sofrimento universitário de alunos cotistas ainda são terrenos férteis para pesquisas e necessitam ser mais desenvolvidos. Em sua Dissertação de Mestrado, Accorsi (2015) realizou pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição que trabalha o cuidado psicossocial dos estudantes com base na Determinação Social da Saúde na Promoção de Saúde e da Estratégia para Comunidades Saudáveis, da Organização Mundial da Saúde (OMS). Accorsi (2015) relata a existência de Pontos de atenção dentro do *campus*, com Serviço de Atendimento Psicológico (SAPSI), Centro de Psicologia Aplicada, com a realização de estágios supervisionados, projetos de pesquisa e extensão de professores do

Departamento de Psicologia da UFSC, com oferta de atendimento psicológico em diferentes áreas de atuação do psicólogo.

Ao estudar a experiência de atenção psicossocial dos estudantes de graduação da UFSC, na relação com sua saúde mental, no âmbito da instituição, a referida autora observou experiências de vulnerabilidade e proteção no contexto daquela universidade, concluindo que é necessário contribuir para o aprimoramento das ações de promoção de saúde para esse público, indicando áreas importantes onde são necessárias ações de promoção de saúde, em diferentes níveis de mediação e atuação. Enfatizou ser importante não apenas focar nas ações de atenção psicossocial, na assistência, mas ser essencial levar em consideração o papel dos Determinantes Sociais de Saúde, bem como a transformação do ambiente do *campus*, para que de fato se tenha um olhar completo da realidade estudantil, de modo que possa ser transformada de forma profunda e duradoura. Sugere-se que se pode subentender as ações de cunho psicossocial pontuais como importantes, porém, estas não produzirão impacto duradouro nas condições de permanência estudantil.

Quanto ao cuidado psicológico, especificamente, Munanga (2003) relata que a Psicologia brasileira tem muito a produzir na temática do racismo e suas consequências na estrutura psíquica, seja das pessoas vitimadas, como das “perpetradoras do racismo”, observando que as vítimas de preconceito racial e discriminação têm sido pouco almeçadas pela Psicologia clínica. Sugere-se que ainda na contemporaneidade o acesso a serviços de Psicologia é reduzido, seja pela pouca quantidade de opções públicas, pela deficiência na formação e despreparo de psicólogos clínicos para atenderem às demandas da população negra ou indígena, ou pela dificuldade financeira em usufruir destes serviços no âmbito privado. Em suma, os alunos cotistas raciais apresentam, então, limites múltiplos de acesso – seja por questões financeiras, ou pela Psicologia ainda demandar maior preparo dos seus profissionais para lidar com este complexo sofrimento. Em concordância, Damasceno e Zanello (2018) destacam que a temática do racismo necessita ser inserida na agenda da Psicologia, visto ser fator

de estresse desencadeador de dor, sofrimento e até mesmo morte. Estes autores orientam que esta inclusão não deve ser feita somente de modo transversal no currículo, mas como disciplina específica na graduação. Conclui-se então que é preciso preparar o profissional psicólogo para lidar com tais conteúdos, sendo necessário investimento no ensino/treinamento, na prática clínica, e na pesquisa psicológica. A inserção da Psicologia nos espaços universitários para desenvolver o cuidado destes estudantes é uma demanda crescente nas Universidades, sugerindo-se ser uma estratégia de cuidado benéfica no alívio das vulnerabilidades afetivas dos alunos cotistas e dos demais.

UMA EXPERIÊNCIA DE CUIDADO ESTUDANTIL – UNEB CAMPUS XVIII

A Universidade do Estado da Bahia foi pioneira na implantação de sistema de cotas étnico-raciais entre as instituições da região Nordeste brasileira, em 2002, e recentemente deu mais um importante passo na consolidação de sua política de ações afirmativas (UNEB, 2018). Foi realizada no ano de 2018 a escolha, por unanimidade do Conselho Universitário (Consu), pela aprovação da reformulação do sistema, que amplia as cotas para outros segmentos sociais historicamente discriminados. Detalhando, além dos 40% para negros e 5% para indígenas em vigência, a universidade assegurou sobrevagas (vagas adicionais) para quilombolas, ciganos, transexuais, travestis e transgêneros e para pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, cada grupo com direito a 5% de sobrevagas, sendo que a decisão passou a entrar em vigor para todos os processos seletivos de cursos de graduação e de pós-graduação abertos pela instituição já a partir do ano de 2019. Segundo UNEB (2018), por se tratar de sobrevagas, as novas cotas não alteraram o percentual de 60% do total de vagas, destinado até então a candidatos não-cotistas. Para ingresso em todos os seus cursos de graduação e pós-graduação, a reserva era de 40% das vagas para negros e, posteriormente, 5% de sobrevagas para indígenas.

Dentre os *Campi* desta instituição, o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias UNEB *Campus XVIII*, localizado no município de Eunápolis, extremo-sul baiano, localizado a 60 quilômetros de Porto Seguro, contou até a primeira metade do mês de fevereiro, no ano de 2020, com 1.933 alunos, dos quais 693 são cotistas raciais – indígenas e negros – ou seja, mais de um terço dos estudantes desta unidade de ensino, conforme a Tabela 1. Observa-se com base na Tabela 1 que o total de alunos cotistas ingressos no *Campus XVIII* é advindo do Vestibular, para ambos os sexos. Contudo, pode-se observar uma elevada diferença por gênero (sexo), de predominância de alunos cotistas do sexo feminino, tanto para indígenas, como para negros. O ingresso de cotistas indígenas é muito inferior ao de cotistas negros, sugerindo-se tal quantitativo ser devido à não existência de povos indígenas sediados no município de Eunápolis, bem como a dificuldade de acesso dos candidatos advindos de cidades próximas, como Porto Seguro.

Tabela 1 – Relação de alunos cotistas por raça e por sexo matriculados no DCTH – UNEB *Campus XVIII* (atualização em 13/02/ 2020)

COTAS	SEXO	VESTIBULAR	SiSU	TOTAIS
NEGROS	MASCULINO	162	78	240
	FEMININO	312	120	432
INDÍGENA	MASCULINO	02	05	07
	FEMININO	10	04	14
TOTAL GERAL COTAS				693
TOTAL GERAL DE ALUNOS				1.933

Fonte: elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – UNEB *Campus XVIII*. Sistema SAGRES (UNEB, 2020).

Evidenciando a preocupação em desenvolver ações que contribuam para a permanência e o cuidado com seu corpo discente, a UNEB *Campus XVIII* implantou no ano de 2016 o Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico ao Estudante (NAPE). O NAPE é:

[...] um órgão da gestão departamental de apoio acadêmico e psicossocial ao estudante que busca contribuir com a permanência do estudante na universidade, bem como potencializar e subsidiar a política de assistência estudantil na UNEB. (UNEB, 2016, p. 1).

Ele está incluso na área de conhecimento da Educação e subárea, Orientação e Aconselhamento, de natureza da assistência estudantil, na Categoria de Prestação de Serviços, cujos objetivos principais são elaborar e executar ações que visem contribuir com a permanência do estudante universitário e a conclusão do seu curso (UNEB, 2016).

Este órgão departamental, segundo seu projeto, seria coordenado por uma Equipe de gestão colegiada, com a participação dos estudantes residentes. Um dos seus alvos principais é contribuir para o desenvolvimento acadêmico, visando uma formação integral de qualidade, nos aspectos culturais, educativos e biopsicossociais do corpo docente, possibilitando a convergência de ações acadêmicas, culturais e psicossociais que contribuam com a formação do estudante, contribuindo assim com seu processo formativo na universidade (UNEB, 2016). Justificou-se pela necessidade de evoluir ações articuladas para garantir a permanência do estudante universitário, tal como minimizar as dificuldades no seu trajeto formativo. O referido projeto previa o funcionamento do Núcleo em pelo menos dois turnos (vespertino e noturno) com a permanência de um aluno estagiário e um monitor bolsista, com serviço de atendimento psicossocial através de grupos interativos, com no máximo vinte estudantes por grupo. Também estava prevista em seu escopo a atuação de psicóloga voluntária, para a demanda de um grupo por semana, no turno vespertino; de uma psicóloga contratada, para desenvolver um grupo por semana, no turno noturno; e uma assistente social voluntária, para realizar cinco entrevistas sociais por semana com encaminhamentos necessários para a rede socioassistencial em Eunápolis e Porto Seguro. Também contava com serviço de orientação acadêmico-científica; tutoria acadêmica, a qual, através de edital interno, garantiria a escolha de tutores acadêmicos para estudantes que apresentassem dificuldades de estudo e produção acadêmica – cada aluno/tutor

teria responsabilidade por um grupo de orientação de estudo constituído por no máximo quatro alunos, com no mínimo dois encontros semanais de orientação. Também se contava com a previsão de Professores orientadores desses grupos, definidos por área de conhecimento (UNEB, 2016). Conforme o projeto desenhado em 2016, o NAPE não foi originalmente projetado para atuar com instituições parceiras, sendo que o *Campus XVIII* disponibilizou uma sala, munida de um computador e material administrativo, além de dois técnicos, psicóloga e assistente social para atendimentos individualizados ou em grupo.

Reis (2019) descreveu o trabalho realizado pelo NAPE na UNEB *Campus XVIII*, no período de 2016 a 2018, sendo na ocasião integrado por uma psicóloga voluntária, uma auxiliar administrativa e coordenador (docente da instituição). Relatou-se que a psicóloga realizava atendimentos individuais e em grupo, previamente agendados por e-mail, ou pessoalmente, pela auxiliar administrativa. Devido à crescente demanda por atendimentos psicológicos, direcionou-se para a adição de técnicas coletivas, em grupo, no caso, a Terapia Comunitária Integrativa (TCI) como estratégia de prevenção e promoção à saúde mental dos discentes no *Campus XVIII*, do que se constatou a ampliação do alcance de mais estudantes e consequentemente do cuidado e prevenção em Saúde Mental. A autora supracitada relatou que, no ano de 2018, as rodas eram realizadas mensalmente e a técnica foi acolhida pelos alunos, enquanto espaço aberto, lúdico e cultural de cuidado. Criada na década de 1990 pelo psiquiatra Adalberto Barreto, a TCI é uma prática terapêutica coletiva na qual participam pessoas da comunidade, com a construção de redes solidárias, para mobilizar competências dos indivíduos e da coletividade (BRASIL, 2018), sendo que Reis (2019) aponta que:

[...] valoriza os aspectos da cultura como instrumento curativo na coletividade, a qual reconhece que a sociedade tem seus problemas, mas possui, também, recursos para solucioná-los, [...] a Terapia Comunitária tem demonstrado ser um modelo eficiente, cujos resultados inferem ser uma estratégia de intervenção nas comunidades com alta resolubilidade e

custo pouco oneroso, inclusive inserindo-se com eficiência às estratégias de intervenção em Saúde Mental a Nível Básico de Atenção. Barreto (2008), Freire et ali (2013) e Brasil (2018) afirmam que a TCI tem afinidade com os princípios e práticas da Saúde Mental a partir do referencial da Reforma Psiquiátrica no Brasil, com metodologia adequada aos objetivos ao desenvolvimento da autonomia e da cidadania das pessoas com sofrimentos psíquicos do cotidiano, [...] a TCI foi reconhecida recentemente pelo Sistema Único de Saúde (SUS) como Prática Integrativa Complementar (PIC) em 2017, pelo Ministério da Saúde, através da publicação da Portaria GM/MS nº 849/2017 (BRASIL, 2018) [...] tem cruzado fronteiras internacionais, estando presente em países da América, Europa e África [...] é uma técnica patenteadada, divulgada nacionalmente pela Associação Brasileira de Terapia Comunitária (ABRATECOM) [...]. (REIS, 2019, p. 5.021, 5.022).

Sobre os atendimentos desenvolvidos no NAPE no período de 2016 a 2018, Reis (2019) observou que a procura duplicou entre 2016 e 2017, e progrediu aumentando no ano de 2018, com demanda de quase 80% composta por mulheres e pouco mais de 20%, por homens. Esta autora sugeriu que a demanda feminina seja mais ampla pelo fato de as mulheres apresentarem maior expressividade emocional, bem como terem mais sobrecargas de funções na cultura brasileira, tornando-as ainda mais vulneráveis ao sofrimento psíquico, o que conduz ao fato de intensificação, quando se trata de alunas de cotas raciais. Tal ideia coaduna com o trabalho de Accorsi (2015), ao abordar as Determinantes Sociais como fatores de grande influência no sofrimento psíquico de estudantes cotistas.

Reis (2019) reportou que a UNEB *Campus* XVIII oferta os cursos de graduação em Letras, Administração, Turismo e História, sendo que os atendimentos psicológicos individuais foram realizados por 85% dos alunos de letras e apenas 7%, de Administração. Quanto à faixa etária, o estudo demonstrou que mais da metade eram pessoas de 17 a 24 anos e quase 70% dos alunos atendidos eram do 1º ao 5º semestres, ou seja, alunos mais jovens e nos anos iniciais dos cursos. É interessante observar que, em convergência à

recente pesquisa de Graner e Cerqueira (2019) sobre o sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados, os dados evidenciaram que foram notificados como fatores associados ao sofrimento estudantil:

[...] estar no 1º ano; ter problemas de saúde; excesso de atividades de trabalho/estudo; dias perdidos de trabalho [...] estar no 5º ano; apresentar sintomas de estresse e Síndrome de Burnout [...]. (GRANER; CERQUEIRA, 2019, p. 1.332-1.333).

Outros fatores citados foram as discriminações racial, socioeconômica e de gênero, dentre outros.

Em convergência com Liesenfeld (2018), Reis (2019) reporta que os alunos apresentaram discursos de dificuldades de adaptação à rotina e pressões da vida universitária, com queixas diversas, como de estresse, insônia, dificuldade de concentração, ansiedade, sobrecargas, bem como conflitos pessoais e relacionais, dificuldades com a instituição, dificuldades de ordem socioeconômica e outros, evidenciando a necessidade de considerar as desigualdades sociais, o que certamente, inspira cuidados continuados de ordem psicossocial. Reis (2019) observou que ao longo dos atendimentos, o alívio de tensões ocasionadas pelo cotidiano acadêmico, sugerindo-se “[...] a ocorrência de melhor adaptação dos estudantes a este contexto, do que se infere a possível redução da ansiedade” (REIS, 2019, p. 5023). O trabalho desta autora destaca, porém, que o cuidado psicossocial precisa ser continuado a fim de que haja resultados comprovados e duradouros, como também defendido por Accorsi (2015).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE SOFRIMENTO DO ESTUDANTE DE COTAS E ESPAÇOS DE CUIDADO PSICOSSOCIAL

É importante considerar de modo mais amplo, como nas ideias expressas por Marques (2018), que os estudantes cotistas têm no espaço universitário oportunidades de ressignificação de suas identidades,

ao participar de ações que aquele ambiente promove para emancipação de grupos raciais, dentre outros que sofrem discriminação no país. Ao mesmo tempo, ainda há resistências hegemônicas, banhadas nos preconceitos institucionalizados, as quais criam ambientes estudantis com muitos obstáculos. Deste modo, a própria universidade oferece condições ambíguas ao estudante de cotas, pois proporciona a oportunidade de fala e ascensão socioeconômica, porém, também o “castra”, haja vista os limites financeiros, psíquicos, dentre outros, deparados ao trilhar a trajetória nas graduações. De fato, ser branco e pobre é diferente de ser negro/índio e pobre no ambiente universitário, cercado por limitações ligadas à sobrevivência e aos preconceitos, com consequências de sofrimento psíquico e, por vezes, adoecimentos que requerem cuidados, como visto nos estudos acadêmicos.

Sendo ainda muito viva a discriminação em relação às cotas no cotidiano universitário, visto ser uma política de inclusão relativamente recente no Brasil, gera-se um ambiente de inseguranças aos discentes cotistas, convergindo ao afirmado por Moehlecke (2004) e outros estudiosos: as políticas de igualdade racial mobilizam disputas, as quais envolvem a complexidade da identificação racial e a relação de igualdade. Constatou-se que esta realidade ocasiona sofrimentos diversos, vulnerabilizando seus atores até mesmo ao adoecimento físico e mental. Tal fato aponta para a necessidade de que ocorram mais experiências, como as da Universidade Federal de Santa Catarina (ACCORSI, 2015), da Universidade Federal da Bahia (SILVA; SILVA, 2012) e da Universidade Estadual da Bahia *Campus XVIII* (REIS, 2019), que demonstraram ser possível desenvolver espaços efetivos de cuidado, imbuídos no apoio psicossocial ao estudante universitário, os quais podem ser considerados suportes ainda mais necessários ao estudante cotista, que enfrenta vulnerabilidades multiformes – dentre as quais, raciais, de gênero, socioeconômicas –, gerando bases para seu fortalecimento psíquico, social e outras provisões por parte das instituições públicas de ensino superior.

Por fim, evidenciou-se uma grande necessidade de desenvolver estudos sobre as percepções dos estudantes cotistas universitários, estudos

esses ainda escassos. O fato de serem os protagonistas do sistema que favorece a inclusão sociorracial ainda recente no país faz com que pesquisas que se baseiem na escuta deste segmento discente forneçam parâmetros reais para impulsionar melhorias na sua qualidade de vida nos ambientes universitários, promovendo maior humanização e certamente maiores possibilidades de sua permanência. Afinal, como constatado, a vida universitária já oferece ao estudante desafios naturais para sua permanência, o que se intensifica ao se tratar de estudantes cotistas. Supõe-se, então, que este estudo venha a proporcionar novas reflexões para a produção de novas pesquisas sobre o sofrimento dos estudantes cotistas e maior conscientização das instituições públicas de ensino superior para ampliação de espaços de cuidado psicossocial em universidades, propiciando maior acolhimento e condições dignas para a permanência dos referidos docentes até o final dos cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, Michaela Ponzoni. *Atenção Psicossocial no Ambiente Universitário: Um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental e Atenção Psicossocial) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). Secretaria de Educação. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016.
- BASTOS, João Luiz *et al.* Age, class and race discrimination: their interactions and associations with mental health among Brazilian

university students. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 175-186, 2014.

BRASIL. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de assistência estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas: dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Atenção à Saúde. *Glossário temático: práticas integrativas e complementares em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRITO, Débora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista. *Empresa Brasileira de Comunicação*, Brasília, DF, 27 maio 2018. Brasília, 2018.

CARVALHO, Rayana Andrade de; JEZINE, Edineide. Permanência na educação superior: “um peso, duas medidas”. Universidade Federal da Paraíba. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 108-120, 2016.

CONSTANTI, Giovana. Cotas aumentam, assim como as dificuldades de permanência. *Jornal do Campus*, São Paulo, 1 out. 2018.

DAMASCENO, Marizete Gouveia; ZANELLO, Valeska M. Loyola. Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 450-464, 2018.

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. As cores da desigualdade. *Retratos: A revista do IBGE*, Rio de Janeiro, n. 11, maio 2018.

GRANER, Karen Mendes; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1.327-1.346, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. IBGE: Rio de Janeiro, 2018.

- LIESENFELD, Tainara Luísa. A sobrecarga invisível na universidade. *Revista Arco*, Santa Maria, n. 9, jun. 2018.
- LÓPEZ, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* [on-line], v. 16, n. 40. p. 121-134, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000004>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230098, 2018.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iaray; BENTO, Maria Aparecida (eds.). *Psicologia social do racismo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-11.
- NOGUEIRA, Maria José Carvalho. *Saúde mental em estudantes do ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade*. 2017. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.
- REIS, Marília Martins de Araújo. Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial ao Estudante: uma experiência pioneira de apoio ao sofrimento estudantil universitário no município de Eunápolis – Bahia. Artigo. In: SEMINÁRIO NACIONAL; SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 7., 3., Vitória da Conquista, 2019. *Anais [...]*. Vitória da Conquista: UESB, 2019.
- RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 19, n.3, p. 723-747, 2014.
- SANTOS, Jailson Batista. Estudantes LGBT no âmbito universitário: a permanência à resistência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., Olinda, 2018. *Anais [...]*. Campina Grande: Editora Realize, 2018.

SILVA, Paula Bacellar e; SILVA, Patrícia da. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. *Fractal*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 525-542, 2012.

SOUSA, Heloiza de; BARDAGI, Marucia Patta; NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva. Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 12, n. 2, p. 253-261, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Conselho Universitário amplia cotas para novos grupos sociais e aprova criação de mestrados e doutorados*. Salvador: UNEB, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA – UNEB. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCTH). Campus XVIII. Secretaria Acadêmica. Sistema SAGRES. *Relação de alunos cotistas por raça e por sexo matriculados no DCTH*: UNEB Campus XVIII. Eunápolis: UNEB, 2020.

O DESAFIO DE ALÇAR NOVOS VOOS: ACESSO E PERMANÊNCIA DE COTISTAS QUE MIGRARAM PARA CURSAR O ENSINO SUPERIOR

Hustana Maria Vargas
Ellen Patrícia Braga Pantoja
Amanda Gonçalves da Silva

O acesso ao ensino superior público federal sofreu mudanças significativas a partir de 2009 com a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entre suas finalidades estava o incentivo à utilização desse exame como mecanismo de seleção para o ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Aliado a isso, o Ministério da Educação (MEC) implementou, em 2010, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), uma plataforma digital de oferta e seleção de vagas nas IFES de todo país para estudantes que realizaram a prova do ENEM. Desse modo, a seleção, que antes era realizada por meio do vestibular, com concorrência local, passou para uma seleção nacional, tendo como instrumentos de sua efetivação o ENEM e o SiSU. O objetivo dessas políticas implementadas pelo MEC foi democratizar o acesso ao ensino superior, garantindo a igualdade de oportunidades.

Esses novos mecanismos de acesso possibilitaram que estudantes de camadas populares pleiteassem vagas em instituições de ensino superior distantes de seus locais de moradia. No entanto, cabe investigar em que medida a democratização do acesso, com oportunidade de mobilidade para todos, vem se realizando no âmbito das IFES, principalmente após a aprovação de reserva de vagas por meio da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Do mesmo modo, cabe nos questionarmos como a mobilidade estudantil

proposta pelo ENEM/SiSU é pensada e vivenciada pelo estudante de camadas populares em sua decisão de migrar: como esse processo decisório se reflete em seu planejamento educacional, que fatores estão mais fortemente envolvidos na tomada da decisão, que repercussão a mobilidade gera para sua permanência na universidade e como seus desfechos profissionais se ligam à migração?

Diante desses questionamentos, a presente pesquisa tem por objetivo compreender as questões que perpassam pela mobilidade de estudantes cotistas da educação superior, visando ainda identificar singularidades atinentes a aspectos materiais e simbólicos implicados, além do modo como as políticas públicas de acesso (políticas de cotas, ENEM e SiSU) e de permanência, em especial as orientadas pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), influíram no ingresso, na continuidade e na conclusão do curso superior, bem como a pós-conclusão, no sentido da localização do trabalho: o aluno migrante adotaria a cidade para onde migrou, a fim de desenvolver sua vida profissional, ou retornaria à cidade de origem? Que fatores estariam enredados nessa trajetória?

A presente análise é feita tomando como lócus de estudo unidades acadêmicas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão (CCSST/UFMA), localizado na cidade de Imperatriz (MA), considerando-se o processo de expansão e interiorização dessa universidade impulsionado pela implantação do REUNI, em 2007, bem como o fluxo de imigrantes que tem historicamente caracterizado o contingente populacional dessa cidade da região sudoeste do estado do Maranhão (SANTOS; MARTINS, 2012). Trata-se de um estudo de caráter exploratório, pautado em referenciais bibliográficos, documentais, bem como de uma pesquisa qualitativa, buscando aprofundar os conhecimentos sobre a temática e verificar como vem sendo abordada a democratização do acesso às IFES, as políticas de permanência e a questão migratória, em especial de estudantes cotistas pertencentes a camadas populares.

Foram entrevistados, por meio de entrevistas semiestruturadas, estudantes cotistas dos cursos de Direito e de Pedagogia do CCSST/UFMA, que ingressaram entre os anos de 2007 e 2016, compreendendo momentos distintos no que tange à forma de ingresso (Vestibular e ENEM/SiSU) e tipo de políticas de cotas pelas quais ingressaram (aplicação própria da UFMA e Lei de Cotas). O acesso aos participantes da pesquisa se deu por meio de relatórios do Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFMA (SIGAA-UFMA), cujos contatos e mediações foram obtidos com o auxílio de integrantes e ex-integrantes dos centros acadêmicos, professores, alunos e ex-alunos dos referidos cursos. A obtenção do material da entrevista se deu em conformidade com os procedimentos éticos, inclusive com esclarecimentos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição envolvida na pesquisa. Para a garantia do anonimato de suas identidades na análise qualitativa dos dados, os sujeitos participantes da pesquisa são referidos no presente artigo por meio de nomes fictícios.

Considerando, pois, a importância de contextualizar os percursos individuais a fim de conseguirmos nos apropriar de maneira concreta das experiências e tomadas de posição dos indivíduos ao longo dos seus percursos sociais, a análise levou em conta importantes categorias como: “patrimônio de disposições”, trabalhada por Lahire nos *Retratos Sociológicos* (2008); o conceito de “experiência social”, em Dubet (1994); e as noções de “provas” e “suportes”, propostas por Martuccelli (2010), em que as provas são entendidas como desafios, dificuldades que o indivíduo se vê obrigado a enfrentar e que se configuram como operadores analíticos que permitem religar processos estruturais, espaços e itinerários pessoais. Os resultados da pesquisa nos permitiram conhecer peculiaridades atinentes às políticas de inclusão social no ensino superior, considerando importantes relações observadas entre as oportunidades de ingresso nas IFES por parte de estudantes de camadas populares, os desafios relacionados ao aspecto migratório possibilitado por essas novas formas de acesso, bem como os desafios de permanência desses estudantes no percurso até a obtenção do diploma universitário.

TRANSFORMAÇÕES NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM A MOBILIDADE ESTUDANTIL E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Em meio à implantação de políticas voltadas para a expansão e reestruturação da rede federal de ensino superior, foi apresentada, em 2009, uma proposta de reformulação do ENEM pelo então Ministro da Educação para torná-lo o “Novo ENEM”: um processo unificado para ingresso nas instituições federais de Ensino Superior (IFES). Um ponto de destaque tratado na proposta foi a baixa mobilidade dos estudantes para pleitearem vagas fora de seus estados de residência, ou seja, o vestibular tradicional favorecia a concorrência local e não expandia sua seleção para que estudantes de outras localidades ingressassem e preenchessem vagas em diferentes instituições do país. Estava aí demarcada a visão governamental quanto à mobilidade estudantil e suas conexões com as políticas educacionais para a educação superior iniciadas.

Apresentada a proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), esta recebeu críticas à centralização dos vestibulares e à forma como orientava o currículo do Ensino Médio. De qualquer forma, após a instituição do “Novo ENEM” pela Portaria nº 462/2009 do MEC, foi criado o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) pela Portaria Normativa nº 2/2010 do MEC. Trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do MEC, no qual as IFES oferecem, por adesão voluntária, vagas a candidatos participantes do ENEM¹. Uma das vantagens desse sistema seria o caráter mais equitativo do processo de seleção ao permitir, por meio de um único exame realizado localmente, a participação de segmentos da população que antes se encontravam impossibilitados de participar de vestibulares em outras

¹ Com base na autonomia universitária, as IFES poderiam optar por utilizar o ENEM como processo seletivo da seguinte forma: 1. Como fase única com o SiSU; 2. Como primeira fase; 3. Combinado com o vestibular da instituição; 4. Como fase única para vagas excedentes do vestibular. Na primeira edição do SiSU, concomitante com o ENEM, 51 instituições federais de ensino superior aderiram ao sistema (MEC, 2010).

universidades federais pelo fato de não terem como arcar com custos de transporte e estadia envolvidos (OLIVEIRA, 2015).

Como previsto na proposta do “Novo ENEM”, a migração de estudantes para diferentes Estados do Brasil é um movimento recente, que foi potencializado com a combinação do ENEM e do SiSU como mecanismos de acesso ao ensino superior. Li e Chagas (2017) apontam que as matrículas realizadas na primeira edição do SiSU, em 2012, corresponderam a uma taxa de mobilidade de 25% (referente a alunos que optaram por estudar fora de seu estado de origem). Anteriormente, esse percentual era de aproximadamente 1%.

Dessa maneira, o sistema superior brasileiro transitou de forma descentralizada, em que cada estudante prestava vestibular diretamente à instituição escolhida, para um sistema predominantemente centralizado, em que estudantes submetem uma lista de opções para o sistema unificado, cujo critério de seleção é baseado na nota obtida por meio de um único exame de ingresso. Essas opções podem indicar qualquer instituição, curso e localidade onde as IFES oferecem vaga. As chances de seleção do candidato são tanto maiores quanto mais elevada seja sua nota no ENEM. Nesse sentido, temos uma segunda perspectiva da dupla ENEM/SiSU como aceleradora da mobilidade estudantil no país.

De outro modo, Oliveira (2015) destaca que a mobilidade acadêmica estudantil não pode ser relacionada unicamente ao sistema informatizado como mecanismo de oferta de vagas, mas também ao fator socioeconômico, tanto nas condições de concorrência às vagas, quanto nas de mobilidade. De imediato, as chances de ocupação das vagas federais nesse novo modelo de processo seletivo favorecerão candidatos que tenham possibilidade real de deslocamento. Certamente aqueles com melhores condições financeiras. A visão de Oliveira (2015) é pertinente, uma vez que o ensino superior brasileiro é um sistema historicamente elitista desde a sua concepção.

A disponibilidade de acesso por grupos historicamente excluídos sempre foi uma pauta de discussão e luta das organizações estudantis, em especial na reivindicação por uma política de equidade para o acesso e

para permanência. Nesse sentido, para que as IFES garantissem a permanência de estudantes oriundos de outros estados por meio do fomento de programas de assistência estudantil, o MEC deveria ampliar os investimentos no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Assim, de R\$ 126 milhões investidos em 2008 (primeiro ano do programa), passou-se para um investimento de R\$ 300 milhões em 2010. Justamente o ano de implementação do SiSU².

Caminhando em direção às mudanças no acesso e com a finalidade de democratizar o ensino superior, foi promulgada a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como “Lei de Cotas”. Essa lei orienta a reserva de 50% do total das vagas nas IFES para estudantes egressos de instituições públicas de Ensino Médio: com renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo e sem critério de renda. A Lei de Cotas foi alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, para inclusão do critério de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Anteriormente a essas legislações, as IFES utilizavam processos seletivos individuais usando o vestibular e, em alguns casos, políticas de reservas de vagas próprias. No entanto, essa nova configuração de acesso possibilitou que estudantes de todo país pleiteassem vagas para ingresso em instituições distantes de seus locais de moradia, inclusive por meio do sistema de cotas. Dessa forma, a política nacional e obrigatória de reserva de vagas em associação com programas de assistência estudantil – especialmente aqueles voltados à moradia e à alimentação – e o processo seletivo centralizado do ENEM/SiSU representaram a possibilidade de uma nova e mais abrangente dinâmica socioespacial na ocupação de vagas das IFES.

Os dados da pesquisa realizada pelo FONAPRACE, em 2018, também indicaram que o percentual de estudantes cotistas tem sido crescente: um importante destaque conferido pela pesquisa foi o de que a maioria dos

² De acordo com a ANDIFES (2019), o PNAES dedicou, até 2016, volumes sempre crescentes para as políticas de permanência, chegando a pouco mais de R\$ 1 bilhão naquele ano. Todavia, sofreu queda para R\$ 987 milhões em 2017 e R\$ 957 milhões em 2018.

cotistas tem renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo, independentemente da modalidade de cotas a que pertencem. De acordo com o relatório do FONAPRACE (2019), essa faixa de renda mensal familiar *per capita* da maioria dos(as) cotistas torna-os(as) potenciais candidatos(as) a demandantes de políticas de assistência estudantil, conforme requisitos estabelecidos pelo PNAES. Neste sentido, o relatório considera imperativo que gestores estejam atentos à realidade socioeconômica desses discentes cotistas, dado que 48% deles têm, em 2018, renda mensal familiar *per capita* de até meio salário mínimo (R\$ 477,00).

Ao lado do aumento do número de estudantes que ingressaram nas IFES brasileiras via ENEM/SiSU nos últimos anos, bem como do número de estudantes que correspondem ao público-alvo de beneficiários do PNAES – o qual alcançou, no geral, o patamar inédito de 70,2% de discentes com este perfil –, a pesquisa do FONAPRACE detectou uma queda da cobertura de programas e ações no campo da assistência estudantil, como alimentação, transporte, moradia e bolsa permanência institucional, por exemplo. Um recuo que pode ser explicado pelo fato de que a extinção de alguns programas governamentais produziu sobrecarga às políticas de permanência, além da ausência de reposição das perdas inflacionárias (FONAPRACE, 2019).

Por meio desses indicadores, observamos que as recentes mudanças promoveram significativas alterações na estrutura do ensino superior, como a mobilidade estudantil proporcionada pelo ENEM e pelo SiSU e o acesso por meio das políticas de cotas na rede federal de ensino superior. No entanto, ao lado da democratização do acesso, a retração do financiamento observada desde 2016 indica que as políticas de permanência não estão disponíveis a todos estudantes, o que ocasiona dificuldades de continuidade no curso superior.

Considerando, pois, esses novos mecanismos de acesso às IFES e a abertura social propiciada por esse cenário, faz-se importante investigar como a questão da migração estudantil, em específico daqueles pertencentes a camadas populares contemplados pelas políticas de cotas, se insere

nesse processo, haja vista que a mobilidade representa um fator a mais de vulnerabilidade daqueles que constituem o público-alvo de programas de assistência estudantil previstos no PNAES. Por outro lado, sem a possibilidade de mobilidade para amplas parcelas de estudantes, as promessas e os pressupostos políticos expostos nos documentos e processos implementados recentemente a fim de ampliar e democratizar as taxas de matrícula na educação superior, conforme visto, não se concretizarão.

A MIGRAÇÃO ESTUDANTIL COMO DESAFIO: UMA ANÁLISE DE PERCURSOS EDUCACIONAIS DE GRADUADOS E GRADUANDOS COTISTAS DA UFMA/ CAMPUS IMPERATRIZ

A literatura sobre o tema da migração estudantil destaca diferentes conceitos de migração em diferentes contextos, como, por exemplo, intraestadual, interestadual, rural-urbana ou internacional. No entanto, Muniz (2002) evidencia que, mais importante do que compreender o conceito de migração, é importante entender como aconteceu o processo migratório. Sendo mais específico, o referido autor destaca a temática em contextos micro e macrosociológicos quando discute em sua obra os movimentos migratórios de forma geral. As decisões em migrar ou não, tomadas sob o ponto de vista microsociológico, envolvem aspectos como ponderação sobre os custos e benefícios. O contexto macro, por sua vez, envolve decisões pautadas na conjuntura econômica, social e política vigente, sendo este último o mais importante para se analisar as causas do deslocamento populacional (MUNIZ, 2002).

Li (2016), ancorada em Bein, Noël e Ragot (2013), concorda com Muniz (2002) quando aponta duas motivações econômicas básicas por trás da decisão de migrar: a primeira, baseada na teoria do capital humano, toma como fator de peso as expectativas por retornos futuros; a segunda, vista como uma decisão de consumo, analisa tanto fatores sobre o ambiente de destino como os relacionados à qualidade de vida.

Por sua vez, Rocha *et al.* (2015) destacam a existência de duas formas de migração: a *fixa*, quando o estudante se desloca definitivamente para a cidade onde vai realizar o curso, e a *temporária*, quando esse deslocamento é feito para cidades próximas do local onde estuda. Tais aspectos, em especial quando consideramos a migração fixa, seja intraestadual ou interestadual, se mostram relevantes ao considerarmos o lócus da pesquisa realizada.

Li e Chagas (2016) destacam em sua pesquisa sobre a relação do SiSU com a migração acadêmica e evasão, a partir dos dados do ENADE e com perspectiva econômica, que as regiões Centro-Oeste e Sul apresentam as maiores proporções de alunos ingressantes provenientes de outros estados com referência ao local de conclusão do Ensino Médio. No entanto, a região Norte apresenta os menores índices de migração inter-regional, ou seja, de um estado para o outro. Por outro lado, a região Sudeste apresenta maiores proporções de ingressantes advindos de outros municípios do mesmo estado. O mesmo ocorre com a região Nordeste, que apresenta crescimento intrarregional significativo a partir de 2009, enquanto a região Centro-Oeste tem destaque pela tendência decrescente nessa mesma categoria.

A pesquisa também destaca que receber auxílio social ou ter ao menos um dos pais com ensino superior completo aumenta a possibilidade de o estudante ser migrante de outro estado. Por outro lado, ser do sexo feminino, ter cursado a maior parte do Ensino Médio em escola pública ou ser mais velho reduz a probabilidade de migração interestadual. No que diz respeito ao ingresso por políticas afirmativas, os resultados apontam efeito positivo e significativo para migração (LI; CHAGAS, 2017, p. 13). De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2018, nesse mesmo ano, 33,9% de estudantes realizaram matrículas presenciais em IFES em unidades de federação diferentes de suas residências. Desses estudantes, 59,7% concluíram o Ensino Médio em escola pública.

Diante dos estudos mencionados, cabe destacar que pesquisas sobre migração universitária são pouco desenvolvidas no Brasil (BARUFI, 2012;

LI, 2006; LI; CHAGAS, 2016), dificultando o acesso a literaturas específicas sobre o tema. Dessa maneira, a presente pesquisa destaca os aspectos sobre migração universitária na UFMA, em especial, no Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST), localizado no município de Imperatriz-MA³.

Dados fornecidos pelo INEP (2019) apontam que, entre concluintes participantes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) relativos aos anos de 2016 (Enfermagem), 2017 (Pedagogia e Engenharia de Alimentos) e 2018 (Ciências Contábeis, Direito e Jornalismo) pertencentes ao CCSST/UFMA, tem-se a presença de universitários que concluíram o Ensino Médio em estados como Pará, Pernambuco, Tocantins e Piauí, evidenciando uma migração estudantil interestadual. De modo específico, nos cursos de Direito e Pedagogia, considerando as duas últimas edições do ENADE, essa presença foi marcada por estudantes cotistas que concluíram o Ensino Médio nos estados do Pará e do Piauí (Direito – edições do ENADE de 2015 e 2018); bem como nos estados do Pará e do Tocantins (Pedagogia – edições do ENADE de 2014 e 2017).

A observação desse contexto nos levou à realização de um estudo considerando a expansão e interiorização das IFES, bem como a democratização do acesso por meio das políticas de cotas. Dessa forma, nos lançamos a um estudo com graduados e graduandos cotistas que ingressaram nos cursos de Direito e de Pedagogia do CCSST/UFMA nos anos de 2007, 2012 e 2016, selecionando, dentre estes, cotistas migrantes ou que consideraram migrar para aprofundamento.

O recorte temporal estabelecido se deu com vistas a permitir uma análise geracional no estudo, considerando distintos momentos de aplicação das políticas de cotas na UFMA: 2007, quando essas políticas foram implantadas com base na autonomia administrativa da universidade; 2012, quando a UFMA tinha aderido em sua integralidade ao Sistema de Seleção

³ A cidade de Imperatriz (MA), onde se localiza o CCSST/UFMA, possui uma população de aproximadamente 260 mil habitantes, formando com as cidades de Araguaína/TO, Marabá/PA, Balsas/MA e Açailândia/MA uma importante província econômica, além de polo universitário, comercial e de serviços de saúde.

Unificada (SiSU) e portarias do Ministério da Educação (MEC); e 2016, momento de vigência da Lei nº 12.711/12, que institui as políticas de cotas no âmbito das Instituições Federais de ensino superior (IFES).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior, em 2018, os cursos de Direito e de Pedagogia representam as maiores matrículas em cursos presenciais de IFES do país. No que se refere ao âmbito do CCSST/UFMA, esses cursos se encontram ativos desde a adoção de uma política própria de reserva de vagas da UFMA em 2007, passando pela sua adesão à legislação do ENEM/SiSU e pela implantação das políticas de cotas previstas na Lei Federal nº 12.711/2012, com alterações feitas pela Lei Federal nº 13.409/2016. Nosso interesse, portanto, seria acompanhar o desdobramento completo dessas políticas, do ponto de vista da mobilidade entre cotistas daqueles cursos.

A escolha dos participantes por ano de ingresso e por curso, longe de tratar-se do estabelecimento de um critério reduzido a termos numéricos, foi previamente (e até mesmo provisoriamente – dadas as complexidades que envolvem a pesquisa qualitativa) pensada, tendo como foco as múltiplas dimensões que o fenômeno investigado poderia ser capaz de oferecer, além da diversidade que se poderia encontrar nesse processo de compreensão do objeto de estudo dentro de cada geração de cotistas que se pretendeu investigar. Nesse sentido, tomamos como referência o estudo de Minayo (2017) que trata sobre a amostragem e a saturação em pesquisa qualitativa.

Apoiado nas contribuições da perspectiva sociológica à escala individual proposta por autores como Dubet (1994), Lahire (2008) e Martuccelli (2007, 2010), o estudo qualitativo conferiu especial atenção às experiências individuais dos estudantes nas condições destacadas na UFMA/*Campus Imperatriz*. Por meio dessa perspectiva metodológica, foi possível estabelecer uma ligação entre a história social e a biografia individual, tratando de interpretar, a partir das experiências individuais, as consequências das grandes transformações históricas.

Os resultados obtidos propiciaram um conhecimento para além das experiências e desafios enfrentados por estudantes cotistas no caminho até uma universidade pública federal e depois dela. Eles configuram o registro de um momento vivido por pessoas que migraram para o interior de um estado localizado na região Nordeste do país, de como construíram a si mesmos num período de expansão de políticas sociais e de adoção de políticas afirmativas voltadas para a diminuição das desigualdades presentes no ensino superior. O que nos permite obter, nesse aspecto, uma visão de sociedade dentro de um país de dimensões continentais como o Brasil.

No que se refere aos sujeitos participantes da pesquisa, alguns vieram estudar em Imperatriz oriundos de outras cidades do estado do Maranhão, inclusive da capital São Luís, enquanto outros vieram de estados como Pará, Piauí e Pernambuco. A forte presença do aspecto da migração estudantil no material colhido nas entrevistas nos levou a uma análise mais detalhada acerca das compreensões e conexões trazidas pelos cotistas, atinentes à decisão de cursar o ensino superior em uma IFES localizada em outra cidade/estado e como isso foi observado em seu percurso educacional, considerando ainda questões atinentes à sua permanência, bem como a presença ou não de ações institucionais, como as orientadas pelo PNAES, relacionadas à garantia da conclusão do curso superior.

Nesse sentido, nos apoiamos nas falas de oito cotistas que abordaram em seus relatos a questão da migração estudantil. Seis desses cotistas são considerados migrantes, sendo: três intraestaduais e três interestaduais. Outros dois relatos de cotistas, que não migraram, também são utilizados na presente pesquisa, dada a relevância com que abordaram em seus percursos educacionais a possibilidade de cursar uma IES em outro local e o processo decisório que culminou com a desistência de fazê-lo. Para uma melhor visualização dos cotistas participantes da pesquisa, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Cotistas entrevistados por ano de ingresso, curso, tipo de migração e auxílio/bolsa

Cotista entrevistado(a)	Ano de ingresso na UFMA	Curso	Tipo de migração	Recebeu auxílio permanência ou bolsa acadêmica
Gilson	2007	Direito	Interestadual (Novo Repartimento-PA)	Não
Roberto	2007	Direito	Intraestadual (São Luís-MA)	Não
Martin	2007	Pedagogia	Intraestadual (Grajaú-MA)	Sim
Leticia	2012	Direito	Interestadual (Garanhuns-PE)	Sim
Renata	2012	Direito	Interestadual (Bertolínia-PI)	Não
Raquel	2012	Pedagogia	Não migrou	Sim
Bárbara	2016	Direito	Intraestadual (Montes Altos-MA)	Não
Tiago	2016	Pedagogia	Não migrou	Sim

Fonte: elaboração própria (2019).

Com exceção dos dois estudantes cotistas que ingressaram em 2016 e têm previsão de graduação em 2020, todos os demais entrevistados concluíram o curso e se encontram atualmente exercendo profissão na área em que se graduaram. Os cotistas que ingressaram em 2007 o fizeram por meio de aprovação no vestibular, enquanto os que ingressaram em 2012 e 2016 o fizeram por meio de aprovação no ENEM/SiSU. As entrevistas realizadas reafirmam a contingência de desafios no percurso educacional dos participantes da presente pesquisa. De acordo com dados socioeconômicos por eles apresentados, suas origens familiares envolvem pais com nível de escolaridade entre o ensino fundamental e o Ensino Médio, cujas ocupações

variam entre lavrador, pedreiro, donas de casa, auxiliares de serviços e professores do ensino fundamental. A renda familiar mensal, na época de ingresso desses estudantes na UFMA, era entre 2 e 4 salários mínimos.

O FATOR FAMÍLIA: ENTRE O VÍNCULO AFETIVO E O DESEJO DE ALÇAR NOVOS VOOS

As diferentes gerações de cotistas entrevistados, tanto do curso de Direito quanto do curso de Pedagogia, apesar de certas diferenciações quanto ao volume de capital cultural e social que lhes foi transmitido, apresentaram como ponto em comum o apoio familiar, considerado fundamental no processo de escolarização dos entrevistados. Esse apoio se expressou em estratégias que ensejaram, dentro das possibilidades sociais e econômicas de cada família, o prolongamento da escolaridade desses sujeitos. Também pudemos verificar o papel da mãe e a influência dos irmãos mais velhos (fratrias), além de estratégias como o “confinamento simbólico” em que o isolamento em relação ao meio social é estabelecido como uma estratégia adotada pela família no seu anseio por uma mobilidade social ascendente (LAHIRE, 1997).

A pesquisa nos permitiu ainda conhecer os meandros dos percursos que os cotistas tiveram no caminho até a universidade. Em sua maioria, foram grandes desafios superados a partir da maneira como eles mobilizavam os recursos de que dispunham. Esses desafios estiveram ligados, no âmbito familiar, a tensionamentos que concerniam às pressões e cobranças de adesão aos projetos e estratégias estabelecidos pela família em contraposição ao desejo pela construção de seus próprios caminhos. Algo bem presente nas migrações estudantis realizadas no sentido de buscar um processo formativo ainda que distante da família – dilema frequente em tempos de SiSU.

No caso dos entrevistados, constatamos que o suporte familiar por vezes acabou assumindo, conforme observado por Carrano (2011), um

caráter de tutela e de relação de dependência que colocava o jovem num tensionamento entre a busca dos seus anseios pessoais, de construção do seu próprio caminho, e a tutela familiar, a priorização do desejo e dos objetivos da família, do projeto de vida que geralmente é estabelecido e esperado que aquele jovem venha a cumprir e, assim, retribuir o investimento feito na escolaridade longa. Desse tensionamento, pudemos observar que, dependendo da intensidade do vínculo construído com a família, houve ou não por parte do sujeito entrevistado uma espécie de rompimento, levando-o ou não a buscar seus propósitos pessoais de acordo com suas disposições e interesses.

Assim, pudemos observar algumas atitudes tomadas por estudantes cotistas de Direito e de Pedagogia quando deparados com esse tipo de tensionamento. Verificamos que, no caso dos cotistas de Direito da turma de 2007, Roberto e Gilson⁴, o desejo de lançar-se em busca de suas metas levou-os a construir estratégias que os colocaram em realidades distintas daquelas em que suas famílias estavam inseridas e dentro das quais não visualizavam meios e oportunidades de superação.

Segundo o relato de Roberto, que ingressou no curso de Direito em 2007:

Quando eu terminei o ensino médio, aí tentei duas vezes o vestibular para São Luís. Não consegui passar. Como eu tinha parentes distantes em Imperatriz, sem a minha mãe saber, eu fiz o vestibular para História na Estadual. Depois que passei, os parentes de lá, mais próximos, contribuíram e eu vim para cá morar na casa da minha tia. (Roberto, 2018, informação verbal).

Durante a entrevista, Roberto ressaltou bastante o empenho da mãe na sua educação e na educação do irmão mais novo. Com o Ensino Médio em Magistério e dando aulas particulares em casa, foi ela quem lhe transmitiu o capital escolar. Porém, o patrimônio de disposições de Roberto envolvia também um capital social acumulado no qual, mesmo cursando o Ensino Médio em uma escola técnica estadual em São Luís, com deficiências estruturais e de ensino, mantinha uma rede de contatos com estudantes

⁴ Todos os nomes dos depoentes são fictícios.

e professores de escolas públicas de Ensino Médio técnico da rede federal, buscando suprir as lacunas de conteúdos curriculares por meio do apoio de “quem sabia”.

Dessa forma, os ambientes no quais se inseria com vistas a incorporar maior capital cultural despertaram-lhe estratégias alternativas quanto à meta de ingressar no ensino superior público e assim obter um diploma universitário, fazendo com que se sentisse impelido a sair de casa rumo a um destino para o qual nunca tinha ido – um lugar onde passaria a conviver com parentes que ele nem sequer conhecia anteriormente. Tratou-se de um importante marco em seu percurso, compreendido pela decisão de fazer, sem o conhecimento da mãe, o vestibular para o curso de História na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), *Campus Imperatriz*, que culminaria depois com seu ingresso no curso de Direito da UFMA e posterior abertura do seu escritório de advocacia na cidade de Imperatriz. Segundo Roberto, ele estava indo para onde as oportunidades estavam.

Gilson (2018, informação verbal) estabeleceu uma estratégia similar: “quando eu terminei o Ensino Médio, a cidade de Imperatriz era onde eu tinha parente; minha avó ainda era viva na época. Eu vim para Imperatriz para fazer faculdade”. Ciente de que as condições educacionais da cidade de Novo Repartimento/PA eram insuficientes para suas disposições relacionadas aos estudos e para o alcance de uma mobilidade social ascendente, Gilson, vindo de uma família de sete irmãos e pais lavradores, tendo ainda na bagagem um Ensino Médio deficiente em decorrência do sistema modular oferecido naquele lugar, tomou a decisão de deixar seu núcleo familiar e o lugar de origem para ir estudar em Imperatriz. Cidade onde construiu um caminho de trabalho e de estudos e onde criou uma rede de relações que lhe propiciou acúmulo de capital informacional, aprovação em concursos públicos e ingresso no curso de Direito da UFMA – graduação por meio da qual conseguiu aprovação e investidura no cargo de Delegado da Polícia Civil do estado do Pará.

Para Letícia, cotista da turma de Direito 2012, a questão familiar também consistiu em tensionamento, uma vez que relatou sucessivas

tentativas de cursar o ensino superior público em sua cidade de origem, Garanhuns/PE, para não ficar distante da família. Entretanto, as oportunidades que surgiram não atendiam aos seus interesses e objetivos, de modo que desistiu do curso de Agronomia na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) para ingressar no curso de Direito da UFMA/*Campus* Imperatriz, local onde conseguiu aprovação via ENEM/SiSU. Letícia foi para Imperatriz. Antes, porém, casou-se com o namorado, mudando-se juntos. Isso cancelava um “passaporte” familiar para a migração.

Em termos de ENEM/SiSU e da mobilidade de jovens estudantes que durante sua vida escolar receberam suporte familiar material e imaterial, observamos o caso de Renata (Direito 2012), que veio de Bertolínia/PI para cursar Direito na UFMA/Imperatriz. Sua mudança foi realizada com o devido acompanhamento e tutela dos pais, que ficaram em sua cidade de origem. No caso de outra cotista, Viviane (Direito 2016), a aprovação no ENEM/SiSU ensejou desde logo a mudança de toda a família da cidade de Montes Altos/MA para Imperatriz/MA a fim de acompanhá-la.

Entre cotistas de Pedagogia, observamos uma relação de dependência maior, não apenas em termos de tutela, mas de dever de assistência do indivíduo para com a família, uma espécie de retribuição pelo investimento afetivo e pela escolaridade alcançada, considerados os recursos (econômicos, culturais e sociais) que conseguiram acumular até aquele momento. No caso específico de Raquel (Pedagogia 2012) e Tiago (Pedagogia 2016), percebemos em seus relatos um anseio pela busca de oportunidades ligadas ao ensino superior, ainda que estas oportunidades os levassem para longe da família. Entretanto, pela natureza de seus vínculos com a família, diferentemente de Roberto e Gilson do curso de Direito 2007, eles optaram por não migrar para outros lugares.

No caso de Tiago, uma vez que não se viu disposto, após concluir o Ensino Médio, a seguir uma vida de concursos públicos tal qual o irmão mais velho havia seguido, decidiu que, se fosse fazer uma graduação, o curso escolhido seria Psicologia, o qual, entretanto, não havia em Imperatriz na época – nem nas universidades públicas, nem nas faculdades particulares:

Quando eu fiz o ENEM, eu olhei as opções de curso e não tinha o que eu queria. E o que eu tinha certeza que eu queria era Psicologia [...] porque no ensino médio eu tive matéria de Filosofia, que a professora era formada em Psicologia e ela falava muito sobre isso. Me cativava, eu sentia prazer em aprender aquilo. (Tiago, 2018, informação verbal).

Tiago chegou a cogitar mudar de cidade, ir morar com um tio desconhecido e, assim, alcançar o seu intento de ingressar no curso de Psicologia. Mas se viu impedido pela opinião da mãe:

Eu fiz o ENEM. Só que eu não tava estudando pro ENEM. Eu tava estudando pra concurso. A minha nota foi um pouco melhor, 580, alguma coisa assim. E aí eu botei pra fora. Botei pra Goiânia, porque aqui não tinha Psicologia e eu tinha um tio muito distante, que eu quase não ouvia falar, que morava em Goiânia. E aí eu não lembro se eu cheguei a passar ou se eu fiquei na lista de espera, mas eu lembro que as chances eram altas de eu passar. Eu acho que eu teria passado se eu tivesse continuado. Mas a minha mãe não deixou eu ir. Ela disse que não tinha condição de me manter lá, que não achava seguro eu me mandar pra lá com esse tio que eu não tenho tanta proximidade, que não sabia como era a vida dele lá, que ela não via, tipo, há anos e que até ela conseguiria o contato dele, mas que seria quase me mandar pra casa de um estranho, em lugar grande, perigoso. E aí ela disse pra eu não ir, e eu não fui. Eu deixei pra lá. (Tiago, 2018, informação verbal).

O mesmo ocorreu com Raquel, que fez o ENEM/SiSU para outros estados, mas não migrou devido à desaprovação dos pais. O apoio para cursar o ensino superior só veio quando ela se inscreveu para o curso de Pedagogia na UFMA/Imperatriz, cidade em que a família morava:

Eu já tinha passado pra outras... em outros Estados. Só que meus pais não me deixaram ir, eu passei pra UFT de Araguaína/TO, passei pra São Paulo, mas eles não permitiram a minha ida. E aí eu fiquei tentando, tentando, tentando, quando surgiu a oportunidade de fazer Pedagogia aqui na UFMA, aí eu não pensei duas vezes. E eles também concordaram, né?! Até porque na época é... eu era muito menina, toda uma questão por conta da criação. Então, eu não pude ir pra fora, eu fiquei por aqui mesmo. (Raquel, 2018, informação verbal).

Na verdade, se tratando de estudantes de camadas populares, acessar e manter-se no ensino superior federal configura um *tour de force* por vezes

descomunal. Certamente, realizar essa proeza em localidade diferente da nativa implicará outro nível de pressões.

Em outro momento da entrevista, Raquel fez nova menção quanto a mudar-se para outra cidade, desta vez em busca de oportunidades profissionais. Mas, novamente, prevaleceu a preocupação com os pais:

Pra concurso... eu passei, assim... mas eu não saí pra fora, não ousei buscar esses outros horizontes justamente por conta dos meus pais. Tô esperando concursos aqui na área da Pedagogia e aqui na cidade de preferência. Tô ainda como auxiliar de magistério, graças a Deus. (Raquel, 2018, informação verbal).

Esse relato da Raquel nos remeteu a outros relatos obtidos de cotistas do curso de Pedagogia que estabeleceram um campo de possibilidades que, apesar de mais amplo que o de muitos outros oriundos da mesma realidade social, tinham limites reais constituídos a partir de suas experiências, recursos e representações (SILVA, 2011). Para eles, o fato de terem se inserido em determinado campo acadêmico e profissional foi algo bastante representativo, pois alcançaram, ainda que de forma limitada, horizontes sociais ainda não alcançados por muitos pertencentes às camadas populares, tais como: um nível de escolarização superior ao dos pais e uma elevação ligeiramente superior às condições socioeconômicas dos mesmos.

De um modo geral, pudemos perceber no material colhido nas entrevistas o peso de aspectos como sexo e curso no que tange às decisões tomadas em relação aos tensionamentos observados entre migração estudantil e vínculo familiar. Cotistas do sexo masculino do curso de Direito demonstraram respostas e mobilização de recursos bem distintas de cotistas do sexo feminino do mesmo curso. Para eles, o vínculo familiar não representava um obstáculo ao desejo de cursar o ensino superior em outra localidade, já que isso se deu sem grandes interferências por parte do núcleo familiar de origem. Entre as mulheres, por outro lado, a migração para cursar Direito se deu sob forte tutela da família, tanto em termos materiais quanto simbólicos, como a necessidade de estar casada civilmente, ou, ainda, a migração de toda a família para manutenção das

relações compreendidas dentro do núcleo familiar. Em termos de curso, o forte vínculo e a influência familiar verificados entre cotistas de Pedagogia, conforme explicitado anteriormente, pesaram inclusive sobre a decisão de não migrar.

O fator família também esteve relacionado, entre os que migraram, à perspectiva de retorno à cidade de origem, exercendo maior influência sobre cotistas do sexo feminino, como Letícia e Renata (Direito 2012). Letícia, mesmo exercendo cargo efetivo com aprovação em concurso público na prefeitura municipal de Imperatriz/MA, acabou por migrar de volta à sua cidade (Garanhuns/PE) após a conclusão do curso. Renata, por sua vez, assim que finalizou o curso, retornou para a casa dos pais em Bertolínia/PI, onde exerce atualmente a profissão de advogada. Entre os graduados cotistas do sexo masculino, o mesmo não pôde ser observado: o exercício profissional acabou se dando na cidade onde obtiveram graduação (Roberto, da turma de Direito 2007, que é advogado em Imperatriz/MA) ou em outra cidade em que exercem cargos efetivos decorrentes de aprovação em concurso público (Gilson, também da turma de Direito 2007, atualmente delegado de Polícia Civil lotado na cidade de Marabá/PA).

PERMANÊNCIA NO CURSO E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Um dado importante acerca dos cotistas entrevistados durante a pesquisa se refere às condições de sua permanência no curso, à forma como ela se realizava e às repercussões que ela gerava na vida estudantil desses alunos. Dos oito entrevistados, quatro receberam algum tipo de apoio social ou bolsa acadêmica de pesquisa ou extensão durante o curso, sendo dois migrantes (Martin, Pedagogia 2007; e Letícia, Direito 2012) e dois não-migrantes (Raquel, Pedagogia 2012; e Tiago, Pedagogia 2016).

Entre os que não receberam qualquer tipo de apoio social ou bolsa acadêmica, a permanência se deu por meios próprios, como no caso de

Gilson e Roberto, cotistas de Direito que ingressaram em 2007. Ao chegar na cidade de Imperatriz, Gilson trabalhava como cobrador numa loja de móveis da cidade durante o dia, cursando o ensino superior à noite para arcar com os custos de seus estudos e manutenção pessoal. Do mesmo modo, Roberto foi morar com um tio que possuía três filhos e que era o único mantenedor da família. Roberto se mantinha dando aulas particulares e trabalhando em uma reprografia no turno da tarde.

Os percursos de Gilson e Roberto foram diferentes de Renata (Direito 2012), que possuía mais estabilidade social e econômica que os demais entrevistados. Renata cursou o Ensino Médio em instituto federal e pôde contar com o apoio dos pais, que eram professores no Piauí, para o prolongamento da sua vida estudantil sem a necessidade de buscar quaisquer auxílios em termos de permanência na universidade ou mesmo um emprego antes da graduação. As bolsas que conseguiu no decorrer do curso foram provenientes de estágios extracurriculares feitos em órgãos como o Ministério Público e a Justiça Federal.

No caso de Letícia (Direito 2012), ao vir de Garanhuns/PE para estudar Direito em Imperatriz/MA, as adversidades atinentes ao fato de não poder contar com total apoio financeiro da família levaram a estudante a buscar uma bolsa fornecida pela universidade e que envolvia um trabalho de 20 horas semanais na instituição (bolsa-trabalho). Letícia reivindicava melhores condições de permanência por meio de auxílios que a universidade deveria prestar, participando de greves. Nesses momentos, sentia inclusive uma certa hostilidade da comunidade acadêmica que não participava do movimento:

[...] nunca senti nada, acho que tranquilo, exceto quando fizemos greve por acesso a mais tipos de bolsas para os alunos, tipo auxílio-permanência, auxílio-mobilidade, auxílio-moradia, naquele período enfrentamos resistência por sermos de fora. (Letícia, 2018, informação verbal).

Posteriormente, Letícia ingressou no mercado de trabalho a fim de suprir suas necessidades de permanência. Durante o curso, também conseguiu bolsa por meio de projeto de pesquisa financiado pela Fundação de

Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA) até que, quando se encontrava na metade do curso, foi aprovada em concurso público e começou a trabalhar na Prefeitura Municipal de Imperatriz/MA.

Martin (Pedagogia 2007), por sua vez, trabalhava como comerciário no início do curso, mas a exigente rotina do trabalho o levou a optar por largar o emprego e buscar um meio institucional de permanecer na UFMA. Natural de São Pedro, um povoado da cidade de Grajaú (MA) que passou por desapropriação e foi demarcado como terra indígena, Martin veio para Imperatriz (MA) morar com o irmão mais velho, que tinha o Ensino Médio e era comerciário. Em seus relatos, Martin descreve a universidade como uma realidade antes inacessível para ele – o que foi superado por meio das políticas de cotas. Assim como Letícia (Direito 2012), Martin também começou com uma bolsa-trabalho da UFMA de meio período durante a graduação. Depois buscou estágios extracurriculares até conseguir bolsa-permanência pelo projeto Conexões dos Saberes.

Do mesmo modo que Roberto e Gilson (Direito 2007), Martin não regressou para sua cidade de origem (Grajaú/MA). Aprovado em concurso público em Imperatriz/MA, ele atualmente exerce o cargo de professor da rede municipal de ensino. Sua paixão pela docência o levou a dar aulas também no ensino superior, como professor substituto na UEMA e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Quando ingressou no curso de Pedagogia, em 2016, Tiago tinha em seus planos buscar meios de conseguir uma bolsa ou auxílio para que permanecesse no curso apesar de não ser estudante migrante. Segundo ele, logo na primeira semana de aula, ao saber do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi conversar com a professora orientadora do projeto. Até o momento da entrevista que nos concedeu, quando estava no quinto período e nos informou do corte nas bolsas desse projeto, Tiago vinha utilizando desse meio para se manter na universidade. Em seu relato, Tiago falava com tristeza sobre as incertezas acerca da continuidade do PIBID e das bolsas que acabavam auxiliando a permanência dele e de alguns colegas no curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reformulação do ENEM, implementação do SiSU e a promulgação da Lei de Cotas, ao lado de políticas de expansão, interiorização e reestruturação das IFES, como o REUNI, trouxeram avanços significativos no acesso de estudantes advindos de camadas populares a um ensino superior historicamente marcado pelo elitismo. Anteriormente à implementação das referidas políticas, o acesso a esse nível de ensino acontecia de forma descentralizada, ou seja, sob responsabilidade das IFES. Conforme previsto no projeto de reformulação do ENEM, o exame possibilitou a democratização do acesso e maior preenchimento de vagas mediante a possibilidade de migração intraestadual e interestadual. Em meio a esse conjunto de medidas adotadas no início do século XXI, também se fez presente a instituição de programas como o PNAES, voltados à garantia da permanência e conclusão do estudante de baixa renda no ensino superior.

Os efeitos dessas políticas puderam ser observados a partir de dados estatísticos colhidos no Censo da Educação Superior, nos relatórios do Perfil Socioeconômico de Estudantes concluintes participantes do ENADE e nos relatórios de pesquisas realizadas pelo FONAPRACE, dando conta do aumento do número das vagas ofertadas nas IFES, bem como do número de estudantes cotistas, autodeclarados negros e oriundos de escolas públicas, com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Na mesma direção, os investimentos em políticas de permanência desses estudantes, receberam um volume crescente de recursos entre os anos de 2010 e 2016. Por outro lado, tais políticas de permanência, apesar de crescentes, não conseguiram acompanhar o volume ainda maior de estudantes que passaram a estar inseridos em seu público-alvo, o que foi agravado pelo recente quadro de mudanças no cenário social, político e econômico do país, pondo em risco de descontinuidade os programas anteriormente implantados.

Em termos de vivências pessoais e percursos educacionais desses estudantes que nos últimos anos vieram trazendo um novo perfil para as

IFES, isso pôde ser observado nas dificuldades quanto à aquisição de bolsas de permanência, o que dentro do universo de alunos da UFMA se mostra nos percentuais de cotistas que recebem algum tipo de apoio social (11,6%) e não-cotistas também beneficiários de assistência estudantil (3,5%). Tais fatores, conforme observado no estudo qualitativo, pesam na decisão desses estudantes de camadas populares ao pleitearem vagas em IFES localizadas em outras cidades ou estados. Além da questão material, envolvendo ausência de recursos financeiros para se manter e escassez de bolsas ou apoio social que pudessem garantir sua permanência no curso, importantes aspectos também são levados em consideração em termos simbólicos: o vínculo afetivo familiar, o receio da falta de apoio da família na decisão de migrar a fim de cursar o ensino superior em outro lugar, a adaptação e o local onde poderiam vir a residir.

De acordo com o material colhido nas entrevistas, a superação desses desafios por vezes se fez presente no uso de estratégias envolvendo a própria família, como a ida para a casa de um parente distante que pudesse oferecer moradia, oficialização de relacionamentos por meio de casamento a fim de obter a aprovação dos pais que permitisse estudar em outro estado, ou, ainda, estratégias que envolviam toda a família, como a mudança de todos os integrantes do núcleo familiar para o local em que o estudante foi aprovado para cursar o ensino superior. Ressaltamos que esses aspectos se coadunam a questões levantadas em relatórios de pesquisas, como as realizadas pelo FONAPRACE, que destacam a complexidade dos fatores regionais por envolverem questões culturais e socioeconômicas que escapam a uma análise mais superficial. De qualquer modo, a pesquisa realizada em 2018 apontou uma tendência maior dos estudantes do Norte, Nordeste e Centro-Oeste de viver na casa de pais/mães e familiares e uma tendência maior de estudantes do Sudeste e Sul de viverem em “república”.

Na presente pesquisa, pudemos verificar uma consonância desse fator família/moradia com a tendência observada nas pesquisas do FONAPRACE, uma vez que se trata de jovens estudantes das regiões Norte e Nordeste que ingressaram em uma IFES também no Nordeste do Brasil,

tomando como importante ponto a ser considerado na decisão de migrar as condições e as possibilidades de ir residir com parentes distantes. Além disso, conforme observado, a tutela familiar exerceu maior influência sobre estudantes do sexo feminino quando comparadas a estudantes do sexo masculino, inclusive quanto ao retorno à cidade de origem após a conclusão do curso.

A influência familiar também se deu de modo distinto nos cursos pesquisados (Direito e Pedagogia), havendo entre os entrevistados de Pedagogia aqueles que, antes do ingresso, vislumbraram a possibilidade de migrar para cursar o ensino superior em outro local, mas não o fizeram por não ter aprovação da família nesse sentido. De fato, tais complexidades envolvem, além de aspectos socioeconômicos, outros relacionados à cultura regional, evidenciando a necessidade de pesquisas mais aprofundadas que considerem tais efeitos sobre políticas de acesso e permanência no ensino superior.

No que se refere à permanência, os relatos também apontaram a busca por parte de cotistas migrantes em conseguir apoio institucional para se manterem nos cursos, o que, quando não obtido, era suprido por trabalhos que pudessem ser conciliados com o horário em que frequentavam a universidade. Entre os que recebiam algum tipo de auxílio ou bolsa, em especial cotistas que ainda se encontram na graduação, o receio quanto à sua perda e os cortes de recursos destinados à assistência estudantil é percebido como um real empecilho para a conclusão do curso superior.

Um ponto significativo e preocupante quanto aos riscos de descontinuidade na política educacional para o ensino superior até então vigentes concerne aos cortes no orçamento educacional, principalmente após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (teto de gastos públicos), que congela as despesas do Governo Federal, com valores corrigidos pela inflação, por até 20 anos. Além disso, encontram-se entre as pautas do atual governo a desvinculação total do orçamento em relação à educação e os cortes de recursos às IFES, colocando-as numa difícil situação financeira de contexto pós-REUNI. Essa redução interfere diretamente na manutenção

da instituição e no pagamento de bolsas permanência para estudantes em vulnerabilidade social. Com relação às políticas de acesso, a atual gestão do MEC prevê uma reformulação no ENEM para adaptá-lo às mudanças do Ensino Médio, bem como prevê a implementação do “ENEM digital”, cuja prova seria realizada por meio de computadores.

Assim, no que se refere ao ensino superior, o presente momento deve continuar sendo o de pensar e debater publicamente aspectos nos quais as IFES, considerando suas particularidades, possam atuar no sentido de corrigir distorções e superar desafios até o momento observados quanto ao acesso e permanência de seus estudantes, visando a real democratização da educação superior, fundamentada em preceitos de justiça social.

Mostra-se necessário, pois, que estudos e reflexões sobre os caminhos trilhados no enfrentamento das desigualdades educacionais, mormente no que se refere às políticas afirmativas para o ensino superior, se mantenham, haja vista uma importante mudança de paradigma que elas compreendem e que é explicitada por Arroyo (2018): o reconhecimento da existência de uma sociedade desigual como produtora e reprodutora de desigualdades e da persistente segregação de grupos sociais decretados desiguais em humanidade, em cidadania, em valores, em saberes, cultura e consciência.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1.098-1.117, 2018.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1.057-1.090, out./dez. 2014.

BARUFI, Ana Maria Bonomi. Impactos do crescimento de vagas em cursos universitários sobre a migração de estudantes: uma análise preliminar com o censo demográfico de 2010. *TD Nereus*, São Paulo, v. 13, p. 1-20, 2012.

BEINE, Michel; NOËL, Romain; RAGOT, Lionel. The Determinants of International Mobility of Students. *CESifo Working Paper Series*, Munique, n. 3.848, p. 1-33, jun. 2012.

BRASIL. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 136, n. 102-E, p. 5, 1 jun. 1998.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 79, p. 7, 25 abr. 2007.

BRASIL. Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de assistência estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 239, p. 39, 13 dez. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de assistência estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 137, p. 5, 20 Jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012.

BRASIL. Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 214, p. 8-9, 6 nov. 2012.

BRASIL. Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 241, p. 2, 16 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 7-22, dez. 2011.

CUNHA, Luís Antonio. O ensino superior no octênio FHC. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES (2018)*. Brasília, DF: FONAPRACE, 2019.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai *et al.* Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 30, p. 117-139, jul./dez. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *O fim da obrigatoriedade do vestibular*. Brasília, DF: INEP, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da Educação Superior (2018)*. Brasília, DF: INEP, 2019.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LI, Denise Leyi. *O novo Enem e a plataforma SiSU: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil*. 2016. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LI, Denise Leyi; CHAGAS, Andre Luis Squarize. Efeitos do SiSU sobre a migração e a evasão estudantil. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS REGIONAIS E URBANOS*, 15., 2017, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ABER, 2017.

LIMA, Lucinete Marques; LIMA, Francisca das Chagas Silva; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Antecedentes históricos dos mecanismos seletivos para ingresso nos cursos superiores no Brasil: revisitando o passado. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 92-105, 2016.

- MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de; MENEZES, Simone Cazarin de. Ação afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, ano 17, n. 32, 2014.
- MARTUCCELLI, Danilo. *Cambio de rumbo*. Santiago: LOM Ediciones, 2007.
- MARTUCCELLI, Danilo. La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, Santiago, v. 24, n. 3, p. 9-29, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de ensino superior*. Brasília, DF: MEC, 2009.
- MUNIZ, Jeronimo Oliveira. *Um ensaio sobre as causas e características da migração*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- OLIVEIRA, Andrea Barros de. O ENEM como processo seletivo para o ensino superior: algumas considerações sobre a democratização do acesso e sobre o construto do exame. *Jornal de Políticas Educacionais*, Paraná, v. 9, n. 17, e18, p. 156-167, 2015.
- ROCHA, Ezequiel Alves da; DOLSAN, Henrique Adair; STIEHLER, Priscila; PEREIRA, Márcio Ricardo. *Migração Universitária*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2015.
- SANTOS, Moacir José dos; MARTINS, Francisco Robson Saraiva. Aspectos históricos da ocupação territorial de Imperatriz-MA. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 2012, Taubaté. *Anais [...]*. Taubaté: Unitau, 2012. p. 1-9.
- SILVA, Jailson de Souza e. *Por que uns e não outros? Caminhadas de jovens pobres para a universidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

VIVÊNCIA ACADÊMICA E AÇÕES AFIRMATIVAS: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS(AS) DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Cleber Lázaro Julião Costa
Diego Conceição Miranda

Este artigo tem como escopo analisar os elementos que perpassam pela transformação e construção das identidades das(os) estudantes negras(os) cotistas da Universidade do Estado da Bahia. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi aplicado um questionário respondido por 18 estudantes optantes pelas cotas raciais em cinco cursos de graduação do *Campus I* da UNEB, na cidade de Salvador.

A política de ação afirmativa endereçada à população negra e pobre para o acesso ao ensino superior teve seu primeiro capítulo na história do Brasil quando, em 2002, o Conselho Universitário da Universidade do Estado da Bahia decidiu pela criação de cotas para estudantes negros (as) egressos (as) de escolas públicas. Na resolução 196¹, então em vigor, estava contida disposição endereçada à população afrodescendente com interesse de ingressar nas vagas de graduação e pós-graduação (MATOS *et al.* 2010).

A primazia da autodeclaração para reconhecer os(as) candidatos (as) às cotas raciais demarcou a relação das ações afirmativas com a identidade, caracterizando as cotas como uma política identitária de caráter reparatório, que buscava inserir grupos marginalizados em espaços de poder dos

¹ Atualmente, a UNEB dispõe de 40% de cotas para negros e 5% de sobrevagas para indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transsexuais, travestis e transgêneros.

quais foram excluídos historicamente em prol de grupos hegemônicos, tal como aconteceu nas universidades brasileiras (MATTOS *et al.* 2010). A inclusão de um público então estrangeiro ao espaço acadêmico ou escasso em representações causou um grande impacto no ambiente universitário.

Santos (2009) traz algumas considerações acerca do processo de inserção, abordando a permanência e a afiliação dos estudantes cotistas, uma vez que estes são como estrangeiros em um espaço o qual não foi pensado sob o prenúncio das suas demandas e dificuldades, configurando assim inúmeros processos de exclusão simbólica e de invisibilidade. São justamente esses obstáculos que impactam a vivência desses discentes cotistas, participando da sua afirmação identitária antes mesmo de adentrar no ambiente acadêmico (NERY; COSTA, 2009).

A identidade nesse contexto possibilita que uma maior visualização das transformações psicossociais seja possível. Nery e Costa (2009, p. 217) compreendem que:

A identidade se constitui, pois, do sentimento de pertença, dos laços afetivos entre as pessoas e das identificações que elas sentem em relação a diversas características que geram articulações políticas.

É neste movimento de pertencimento e adaptação à universidade que a identidade ratifica seu caráter político, mobilizando transformações sociais e estruturais nas universidades.

Em suma, o olhar para as identidades, sobretudo no contexto dos estudantes cotistas da UNEB, possibilita uma visão psicossocial dos elementos favoráveis e desfavoráveis na sua permanência e afirmação subjetiva. A imersão na esfera de identidade viabiliza que transpareçam conteúdos discriminatórios latentes e que a identidade assuma sua característica política de mobilização social (SILVA; SILVA, 2012).

É com este entendimento que neste texto serão apresentados dados e reflexões a partir da escuta de 18 pessoas que ingressaram pela política de

cotas. Pretendemos contribuir para a discussão sobre tema relevante para o espaço acadêmico e para o desenvolvimento de políticas públicas que permitam a segurança da permanência estudantil.

Organizamos o trabalho nesta apresentação e mais cinco seções, além das considerações finais. Iniciamos tratando sobre o movimento das identidades para as ações afirmativas. Em seguida, a noção da identidade construída na realidade brasileira e a vivência identitária dos estudantes cotistas são trabalhadas na seção 2. Passamos, então, na seção 3, a analisar as cotas na UNEB e as políticas de permanência. A permanência para além das necessidades materiais está discutida na seção 4. Finalmente, na seção 5, que está dividida em duas partes, trazemos em detalhes a forma de levantamento dos dados, seguida de comentários e considerações dos resultados encontrados.

Ações afirmativas vão além da garantia de acesso a segmentos da sociedade mais vulneráveis. Desafios emergem à medida que as pessoas beneficiadas vão experimentando o ambiente universitário e encaram a realidade crua do imaginário racial de democracia onde os papéis estão definidos. Assim, pretendemos com este texto, fruto da política de apoio à Iniciação Científica dirigida a cotistas, contribuir para a reflexão dos atores e entes envolvidos de modo que haja mudanças que permitam melhores condições a todo corpo discente.

O MOVIMENTO DAS IDENTIDADES PARA AS AÇÕES AFIRMATIVAS

A identidade compreende uma metamorfose que impulsiona as mudanças sociais e as lutas políticas de existência e emancipação dos membros de uma determinada sociedade, como defendem Lara Junior e Lara (2017), tendo a epistemologia de Ciampa (2001) como referência. A base para este conceito parte da intersecção entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, são vistos em interação constante, opondo-se, assim, a uma visão dicotômica de matriz cartesiana acerca da constituição dos sujeitos.

Para Lara Junior e Lara (2017), a identidade está em constante mudança uma vez que se define justamente pela expressão e externalização do Eu, compreendendo as várias posições sociais que apresentamos ao longo da vida em diferentes contextos e momentos. Isto significa que é impossível um indivíduo se apresentar por completo. Com efeito, somos como atores sociais, que assumimos vários papéis ao longo da vida que são exercidos de acordo com a nossa subjetividade e com os elementos contidos nas representações sociais de cada cultura.

O conceito de representação social introduzido por Moscovici e articulado por Silva e Silva (2012) a define como um conjunto de conceitos, normas e ideias acerca de algo compartilhado coletivamente. Este algo está relacionado com as culturas e hábitos presentes nas sociedades e que muda de acordo com a interação realizada entre os indivíduos, a representação social. Deste modo, tem a função de nos tornar familiares àquilo que nos é estranho e de introduzir em nosso simbólico os conteúdos da cultura de que fazemos parte.

A interlocução entre a identidade e a representação social é analisada por Lara Junior e Lara (2017), uma vez que a representação social está presente na construção dos estereótipos e preconceitos existentes na sociedade. Geralmente, os estereótipos são reforçados, senão criados, por grupos hegemônicos para excluir os outros grupos. Esses grupos de poder se consolidam nos espaços de poder na sociedade, como se vê no destaque abaixo

Em nosso entendimento, fica evidente que, ao impor uma “linha correta” de conduta definida de forma heterônoma – do ponto de vista de outra pessoa, que impõe ao estigmatizado certas condições para que ele possa ser “aceito” socialmente, ocorre uma aceitação perversa que impõe ao indivíduo estigmatizado ocupar lugares previamente definidos pelos “normais”. Esses lugares, muitas vezes, possuem limites muito claros, ou seja, não são lugares onde possa existir a expressão livre da identidade da pessoa estigmatizada, mas apenas a representação de papéis preestabelecidos. Essas políticas de identidade que visam conformar o diferente a uma linha traçada pelos “normais” levam o indivíduo estigmatizado a uma

percepção distorcida de si mesmo. (LARA JUNIOR; LARA, 2017, p. 6).

Deste modo, a construção da identidade perpassa sempre por um conflito com as normas sociais que são divergentes da sua vivência subjetiva, ou da sua experiência individual, mobilizando, assim, os sujeitos a se adaptarem construindo formas de resistirem e exercerem suas identidades.

Essa pretensão de ser alguém frente aos outros é sempre confrontada com as pressuposições acerca de quem os outros (sociedade) esperam que o indivíduo seja, há sempre uma identidade pressuposta, ou seja, uma determinação externa ao indivíduo sobre a qual ele pode agir no sentido de reproduzir ou modificar tal pressuposição. (LARA JUNIOR; LARA, 2017, p. 4.).

Assim, a maneira como os sujeitos constroem coletivamente suas identidades possibilita compreender as dinâmicas políticas da sociedade, bem como os contextos de exclusão e vulnerabilidade. Acerca disto, Lara Junior e Lara (2017, p. 138) entendem por meio das lentes de Aluísio Lima que a identidade:

[...] poderia ajudar a explicar tanto como se dava a construção das desigualdades e dos problemas sociais quanto entender como se formavam as resistências individuais aos processos de massificação e as buscas emancipatórias.

Estas considerações nos permitem entender as mobilizações políticas e sociais tais como as ações afirmativas. Mattos *et al.* (2010) as compreendem como parte integrante das chamadas políticas de identidade, uma vez que estas ações afirmativas buscam valorizar os elementos identitários presentes nas lutas históricas de grupos discriminados na sociedade.

Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa são direcionadas a todo e qualquer grupo social com histórico de exclusão e qualquer tipo de discriminação diante de grupos sociais hegemônicos. Populações negras e indígenas, mulheres,

homossexuais, deficientes físicos, idosos, jovens das periferias urbanas, trabalhadores do campo, dentre outros grupos em situação de vulnerabilidade social, podem ser alvos de tais políticas. (MATTOS *et al.* 2010, p. 78).

Dentro dos processos socioculturais, Mattos *et al.* (2010), a partir da base epistemológica de Stuart Hall, compreendem que as ações afirmativas são características da sociedade pós-moderna, a qual é marcada pelas mobilizações sociais, lutas políticas e reivindicação das identidades por grupos historicamente marginalizados. É a partir desses movimentos que a sociedade que conhecemos hoje se constitui, sendo o fenômeno da identidade de crucial importância para se compreender essas mobilizações.

Seja em curto ou longo prazo, as ações afirmativas visam compensar as desigualdades existentes entre categorias sociais discriminadas que vivenciam não apenas a estigmatização, mas também o preconceito, genocídio e exclusão dos espaços que possibilitam a ascensão social. Mattos *et al.* (2010) ainda ressaltam que tais ações são de extrema importância na medida em que a inclusão propicia a diversidade, estando estreitamente associada à possibilidade de existência de uma sociedade democrática.

No tocante às cotas, Braga (2007) postula que estas demarcam a inserção da população negra no ensino superior, inserindo de maneira significativa estudantes oriundos de classes populares no espaço acadêmico, podendo estes hoje terem maior perspectiva de ascensão social e participação na sociedade.

O elemento que fortifica as cotas como uma política de identidade é o caráter da autodeclaração, principal critério de adesão adotado pelas universidades brasileiras. Acerca disto, César (2004 *apud* ARBACHE, 2006, p. 137) compreende que

[...] a autodeclaração é o critério mais adotado nos instrumentos internacionais das Nações Unidas, e objetiva para estimular a identidade do indivíduo quanto à sua própria percepção social. Essa concepção alinha-se à concepção democrática da Constituição de 1988 e rompe com as velhas

práticas elitistas do Estado em usar a identificação racial no passado somente para efeito de exclusão, desse modo o indivíduo retoma sua identidade e sua autoestima.

Com base na citação anterior, evidencia-se que as cotas, em caráter de autodeclaração, colocam a identidade como algo que inclua e não mais exclua os negros nos processos seletivos, como era feito ao longo da história brasileira. Contexto esse que construiu a representação social dos negros hoje na sociedade, que por sua vez forma as representações dos cotistas nas universidades, participando assim na formação das suas identidades.

IDENTIDADE NACIONAL E A VIVÊNCIA IDENTITÁRIA DOS ESTUDANTES COTISTAS

Para Hall (1999), os movimentos das identidades precisam ser compreendidos a partir de uma contextualização histórica da sua gênese social, bem como do seu seio político. A razão para isto parte da constatação de que todo sujeito parte de um local na teia social da qual este faz parte, tal como é influenciado por esta cultura na construção das suas próprias identidades.

O autor caribenho demarca que a identidade nacional é a componente chave para se entender esse fenômeno das identidades, pois é dela que obtemos boa parte das representações sociais e dos significados acerca das experiências que vivenciamos, nos apresentando nossas posições na sociedade. Para ele, a identidade nacional seriam os códigos culturais e identitários que fazem parte de um determinado lugar, que, por sua vez, influencia nas relações e percepção identitária dos indivíduos que nele habitam.

A investigação teórica das representações sociais acerca das políticas de cotas no Brasil realizada por Silva e Silva (2012) recai em uma análise acerca da identidade nacional brasileira, uma vez que nela estão contidos elementos que inviabilizam a aceitação ou a real compreensão do que de fato seriam as políticas de ações afirmativas, sobretudo no ensino superior.

Razão para isto reside no fato de que no âmbito acadêmico a ideia de democracia racial e a supervalorização do mérito individual se sobressaem no processo de representação social das cotas.

Ao evidenciarem as influências das representações sociais construídas acerca das cotas e do estudante cotista, Silva e Silva (2012) salientam que são justamente esses discursos que impactam no nível psicossocial e participam da construção do próprio entendimento dos discentes enquanto estudantes cotistas, principalmente pelo fato de que as cotas são divergentes à ideologia da meritocracia presente no ensino superior, sobretudo em seu processo de seleção, se intensificando nos cursos de maior concorrência.

Para Santos *et al.* (2006), o ensino superior brasileiro está inteiramente ligado à lógica da meritocracia individual que fomenta as desigualdades sociais, fazendo da competitividade um elemento de exclusão social, validando a presença dos grupos hegemônicos no poder. As autoras citam Barbosa (1999) ao dizer que

[...] num universo social fundado numa ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são aquelas baseadas na seleção dos melhores. Prestígio, honra, status e bens materiais devem ser concedidos àqueles selecionados como melhores. (SANTOS *et al.*, 2006, p. 112).

O elitismo sempre esteve ligado ao acesso às universidades públicas no Brasil. Oliveira (2018) destaca que esta condição favorável reflete na distribuição das vagas dos cursos: se de mais prestígio, a tendência será pela ocupação dessa elite, enquanto cursos menos valorizados socialmente, por pessoas não pertencentes a esse grupo social.

De acordo com a autora, a cultura dominante imposta pelas elites fomentou as desigualdades e demarcou as diferenças de classe existentes no país naquela época, uma vez que se tinha o objetivo apenas de formar filhos oriundos de grandes famílias nos principais cursos de alto prestígio. Acerca disso, a autora traz que

Podemos perceber que o contexto de criação dos cursos está atrelado a interesses de produção, organização social e legitimação de poderes dominantes da época. Ingressar nesses cursos era um privilégio de poucos, ou seja, dos herdeiros de famílias mais favorecidas socialmente. (OLIVEIRA, 2018, p. 27).

Eram exigidos conhecimentos em psicologia, lógica, antropologia e línguas como italiano, francês e inglês, obtendo caráter eliminatório no processo de seleção. A então meritocracia, que surge nesse contexto, é puramente um instrumento de exclusão, uma vez que, para Silva e Silva (2012, p. 5), “[...] não existe nenhuma esfera social que opere com base no puro mérito [...]”, principalmente na condição em que se encontravam os negros naquela época, fazendo com que a ideologia da meritocracia, nessas condições fossem discriminatórias por si só.

Ainda no tocante à meritocracia, Oliveira (2018) demonstra que, na verdade, o problema não está no conceito em si, mas na forma como ela tem sido sustentada na cultura brasileira, como uma forma de manter grupos hegemônicos nos espaços de prestígio. A meritocracia traduz-se em uma ideia que justifica a estratificação, não causando indignação social, pois quem estaria na universidade fez por merecer. Por outro lado, a meritocracia brasileira desencadeia um sentimento de inferioridade por parte dos grupos marginalizados, pois acreditam não gozar dos mesmos privilégios da elite por simplesmente não terem se esforçado o suficiente.

A meritocracia brasileira mitiga e, sobretudo, tende a não reconhecer o processo de exclusão vivenciado pela população negra. A democracia racial configura como o mito e/ou projeto nacional que recusa qualquer estratégia que ponha em xeque a ideia da suposta igualdade racial e de que venceriam pelos seus próprios esforços. A democracia racial compreende a ideia de que o racismo vivenciado pelos negros se restringiu estritamente à escravidão (FERREIRA, 2004).

Silva e Silva (2012) salientam que são esses discursos presentes na identidade nacional brasileira que participam da construção da

representação social das cotas, que, por sua vez, tendem a excluir e fomentar o preconceito sutil, o qual, conseqüentemente, impacta na subjetividade das suas vítimas. Toda essa conjuntura é um espaço fértil para a presença do preconceito sutil, o qual não é tão fácil de perceber, mas pode ser tão violento quanto qualquer outra forma de discriminação.

A partir da perspectiva de análise da identidade, o preconceito sutil se materializa pelas convicções exaustivamente batidas na sociedade acerca da negritude e suas representações. No momento das interações, o agente usa esse expediente, às vezes inconscientemente, delimitando o espaço da pessoa negra, aludindo uma dificuldade estrutural, um déficit cultural, a falta de pontualidade, entre outras formas que minam a pessoa.

Santos *et al.* (2006, p. 117) compreendem que as cotas se tornam relevantes não apenas para reparar a condição dos negros na sociedade, mas para mostrar que os métodos seletivos presentes nos espaços de poder, dentre eles a universidade, não conseguem analisar o mérito,

[...] pois a possibilidade de não obter êxito no exame de muitos estudantes de classes populares não está no fato de não terem mérito, mas está no fato de não possuírem uma rede social e recursos com os quais possam contar para sua aprovação.

Braga (2007) ainda salienta que, pelo fato de as universidades brasileiras serem historicamente compostas em sua maioria pela população branca, tal política modifica consideravelmente sua estrutura à medida que surgem novas demandas, e uma maior diversidade em seu corpo discente. Diversidade esta que por si só amplia a função da universidade, sua relevância e pluraliza os conteúdos produzidos por esta.

[...] em razão dessa nova presença negra, verifica-se a necessidade de se promover alterações nos conteúdos programáticos das disciplinas e nas grades curriculares, com vistas a criar possibilidades para a livre busca e constituição de identidades sócio-raciais não hierarquizadas e para a legítima expressão das diferenças culturais, possibilitando a troca

de experiências, para ampliar e aprofundar a reflexão sobre o padrão das relações sociais e raciais no Brasil e no mundo, enfrentar o racismo e seus efeitos e, enfim, promover a diversidade e a igualdade. Isso sem mencionar a necessidade de se considerar o impacto que a entrada e a contribuição de novos contingentes populacionais nas universidades poderão promover tanto na constituição de referências simbólicas a seus grupos e suas comunidades culturais quanto naquelas comunidades universitárias ainda refratárias à valorização da diversidade racial, quer no seu interior, quer na sociedade brasileira no seu complexo. (BRAGA, 2007, p. 20).

Deste modo, a inserção de novos grupos na universidade propicia um campo fértil para a diversidade social e acadêmica, tendo maior impacto na vivência destes, uma vez que podem vivenciar novos papéis sociais dentro e fora da universidade. Neste sentido, o(a) estudante cotista constrói suas identidades a partir de tais mudanças e experiências vivenciadas ao longo do curso. A identidade se apresenta inteiramente mutável em sua composição e reverbera em uma mobilização social política e identitária.

Todavia, Santos (2009) complementa que apenas a inserção desses estudantes no ambiente universitário não é suficiente para sanar as desigualdades existentes, haja vista que tais dificuldades os acompanham até o final do curso, tendo eles que vivenciar a exclusão simbólica e material por não serem estudantes habituais que historicamente participaram e constituíram o espaço acadêmico. Essa tentativa árdua de permanecer na universidade demarca a experiência desses estudantes que, por sua vez, se relacionam com a sua construção identitária (OLIVEIRA, 2017). A identidade é um importante meio de se analisar e evidenciar como esses processos de exclusão impactam a dinâmica psicossocial dos estudantes cotistas (NERY; COSTA, 2009).

No caso da UNEB, as cotas permitiriam uma mudança do cenário do perfil discente. Transformação que trouxe diversos desafios. Esta mudança igualmente obrigou a comunidade acadêmica a refletir sobre uma nova realidade que estava a construir.

Apoios institucionais como moradia, transporte, alimentação, entre outros, passaram a ser necessários para um amplo grupo de estudantes. Entretanto, tais garantias de permanência não foram implementadas na proporção em que estudantes cotistas ingressavam, os obrigando a encontrar formas diversas para se manterem nos cursos nos quais haviam sido aprovados.

A identidade de estudantes cotistas está diretamente associada ao ambiente em que estão inseridos e que guardam a dificuldade de permanência. Vale destacar que ainda hoje essa realidade está ligada a processos de exclusão e adaptação na universidade, o que faz relevante encontrar caminhos de compreensão ao processo constitutivo de identidade dos estudantes cotistas, correlacionando com as políticas de permanência na Universidade do Estado da Bahia.

COTAS NA UNEB E A PERMANÊNCIA DO DISCENTE COTISTA

De acordo com o Anuário UNEB 2018, a Universidade do Estado da Bahia, em 2017, detinha um corpo estudantil formado por 41,07% de cotistas em seus cursos de graduação presencial. São 9.677 estudantes negros (pretos e pardos) e indígenas de baixa renda que, se não fosse pelas políticas de cotas, possivelmente, jamais adentrariam em uma instituição pública de ensino superior. Sobre este processo, Janoario (2013, p. 108) nos explana que

O ingresso de alunos(as) negros(as) na universidade pelas cotas consiste em uma oportunidade ímpar na vida, o contato com conhecimento científico permite desenvolver alternativas de luta pela sobrevivência e o combate das múltiplas formas de racismo que impedem o acesso às instâncias de prestígio social. Além de permitir o desenvolvimento de estratégias de defesa em momentos de grandes concorrências que, até então, esses(as) alunos(as) sequer visualizavam a possibilidade de participar.

Sendo assim, o meio universitário nunca vivenciado por essa população nas gerações anteriores² se apresenta como um novo espaço de vivências onde as identidades se reconfiguram e são transformadas mediante as experiências a que esses indivíduos estão submetidos.

Com números cada vez mais significativos de estudantes pertencentes a esses grupos, o autor também adverte que, frente a isso, a universidade precisa promover alterações nos conteúdos programáticos das disciplinas, nas grades curriculares, estabelecer um intercâmbio de experiências para aprofundar a reflexão sobre relações sociais e raciais, criar mecanismos de enfrentamento do racismo e construir referências simbólicas a seus grupos e suas comunidades culturais.

O argumento de Janoario (2013) evidencia a importância de que a Universidade deva se modificar para promover aos estudantes cotistas uma vivência mais adequada possível, proporcionando-lhes a possibilidade de se dedicarem à graduação sem as dificuldades socioeconômicas.

Em vista dessa responsabilidade por parte do Estado em sanar essa desigualdade, o governo estadual desenvolveu a Lei nº 13.458 de 10 de dezembro de 2015, que institui o Projeto Estadual de Auxílio Permanência (PPE), voltado para as universidades estaduais, pelo qual, de acordo com o Art. 4º, se compromete a (BAHIA, 2015):

- I – contribuir para a permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica nas Universidades Públicas Estaduais da Bahia, por meio de Auxílio Permanência, exclusivamente para os matriculados nos cursos de Graduação presencial;
- II – reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil;
- III – fornecer meios para viabilizar a diplomação dos estudantes, na perspectiva da formação ampliada, da produção

² Wedderburn (2019), em relatório de pesquisa do perfil dos(as) candidatos(as) ao vestibular da UNEB entre 2013 e 2017, destacou que apenas 2% dos pais dos(as) candidatos tinham nível superior e 11% das mães.

de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida;

IV – fomentar a democratização dos serviços prestados à comunidade estudantil;

V – contribuir para a promoção da inclusão social e da redução das desigualdades pela educação. (BAHIA, 2015)

Vê-se no excerto anterior apenas diretrizes, pois não há um detalhamento das medidas necessárias. Neste sentido, cada universidade estadual da Bahia assume o ônus em encontrar o caminho para cumprimento dessas diretrizes.

Por outro lado, o Plano Nacional de Permanência Estudantil desenvolvido pelo governo federal para as Instituições Federais de Ensino assume a responsabilidade por parte da universidade em reduzir as desigualdades existentes no ensino superior, enumerando compromissos de modo claro do que fazer.

Compreende, pois, uma visão ampliada das necessidades biopsicossociais dos estudantes em comparação ao estadual baiano. O PNAES ratifica o dever das Instituições Federais de ensino superior em oferecer acesso à saúde, às oportunidades equivalentes de aprendizagem, à cultura, ao lazer e a uma formação política social. Em síntese, o PNAES (Decreto 7.234/2010) assegura aos estudantes ações de assistência como: I) moradia estudantil; II) alimentação; III) transporte; IV) assistência à saúde; V) inclusão digital; VI) cultura; VII) esporte; VIII) creche; e IX) apoio pedagógico.

Ainda de acordo com o Plano Nacional de Permanência Estudantil (2007, p. 4), essas medidas são imprescindíveis para que os(as) alunos(as) vulneráveis socioeconomicamente possam ao menos concluir seu curso, para isso, é necessária

[...] a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um

conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso. [...] é necessário associar à qualidade do ensino ministrado uma política efetiva de investimento em assistência, a fim de atender às necessidades básicas de moradia, de alimentação, de saúde, de esporte, de cultura, de lazer, de inclusão digital, de transporte, de apoio acadêmico e de outras condições.

No tocante a essas políticas, a UNEB tem avançado muito pouco, principalmente ao compará-la com outras universidades com menos tempo de implementação das cotas. Ao longo dos 15 anos de adesão ao sistema de cotas, a UNEB passou a comportar órgãos voltados à permanência estudantil, tais como a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAES e a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROAF, por meio das quais, os estudantes podem adquirir apoio financeiro, residencial, psicopedagógico e de auxílio à iniciação científica. Mas é válido ressaltar que poucas dessas políticas são voltadas exclusivamente para o estudante cotista. De acordo com o Anuário UNEB 2018, da bolsa de auxílio residência, por exemplo, 42,97% foi destinada para estudantes não cotistas em 2017.

Apesar da taxa indicar uma população de carentes significativa de não cotistas, a maior evidência reside no fato de haver um número aquém do que é necessário. Assim, a universidade e o estado da Bahia precisam fortalecer a política de permanência.

Vinculado à PROAF, o Programa Afirmativa se apresenta atualmente como a única política da UNEB voltada para os estudantes cotistas quanto ao desenvolvimento de iniciação científica. Segundo o portal da universidade (uneb.br), o programa ofereceu em seu edital de abertura 64 bolsas de iniciação científica no valor de 400,00 reais para estudantes cotistas dos cursos presenciais da UNEB em todos os *campus* em 2017.

Especificamente, a PRAES oferece os serviços de bolsa auxílio permanência, residência, apoio em Transportes/Viagens/Eventos e fornece

atenção biopsicossocial. De acordo com o Anuário UNEB 2018, em 2017, a então Pró-Reitoria ofereceu um quantitativo de 531 bolsas na modalidade Bolsa-auxílio Permanência e 505 na modalidade Bolsa-auxílio Residência, tendo uma leve baixa na oferta do auxílio permanência, indo para 394 em 2018 (UNEB, 2019).

Por parte do Governo do Estado, o programa *Mais Futuro*, de acordo com o Anuário UNEB 2019, forneceu cerca de 3.378 bolsas em 2018 na modalidade Bolsa-auxílio Permanência, ampliando o quantitativo de estudantes beneficiados para um total de 4.396 bolsas, somando Bolsistas Auxílio Permanência (394), Bolsistas Auxílio Complementar (524) e Bolsistas Mais Futuro (3.378). Levando em conta o número de estudantes matriculados em cursos presenciais, as bolsas abrangem apenas 17,92% do total de estudantes (UNEB, 2019).

Como se vê, o suporte estrutural da Universidade para com estudantes é limitado e escasso. Muitas pessoas não conseguem por anos sucessivos ser contempladas com bolsas que lhes permitam ter melhores condições de estudo e permanência universitária. A escassez como tônica contribui no processo de expectativas e sentimentos da comunidade discente, afetando a forma que estudantes fazem o seu percurso acadêmico ao longo da graduação.

A PERMANÊNCIA REQUER MAIS QUE O ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES MATERIAIS

É inquestionável a importância das medidas de assistência estudantil desenvolvidas no seio da universidade endereçadas sobretudo aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Santos (2009) reconhece que tais políticas de permanência voltadas aos cotistas se configuram como uma continuação das ações afirmativas que foram implementadas como forma de reparação histórica para estudantes negros e oriundos de classes populares. A autora compreende que a assistência estudantil deve se atentar

para além das demandas materiais, sobretudo nas questões simbólicas que norteiam a permanência desses discentes.

Para formular o conceito de permanência simbólica e material no âmbito da vivência dos cotistas na Universidade Federal da Bahia, Santos (2009) traz as ideias do sociólogo Pierre Bourdieu, que concebe que nas relações sociais o poder, as opressões e as desigualdades são vivenciadas em inúmeras configurações imperceptíveis no dia a dia, ratificando a relevância de se analisar atentamente as interações sociais.

A permanência simbólica compreende a possibilidade de o estudante exercer sua plena atividade na universidade, adquirir conhecimento, participar dos espaços de formação e realizar uma graduação ideal que lhe permita atingir uma percepção da sociedade e de sua profissão capaz de ajudar no processo seguinte à graduação que é o exercício profissional. Nesse mesmo aspecto, Coulon (2008) entende esse processo como afiliação, quando um ambiente nos é novo e precisamos nos adaptar, exige compreensão de sua dinâmica, para que seja possível que novos atores contribuam para o seu funcionamento. Entretanto, para o autor, essa participação vai muito além de estar fisicamente no espaço, é preciso internalizar o funcionamento, se apropriar das dinâmicas sociais, e, no caso do estudante universitário, a afiliação envolve a aquisição do ofício de ser estudante e de exercer a função social de estudante universitário.

Coulon (2008) entende que, para os estudantes menos abastados, essa afiliação é mais árdua, pois, para ele, a desigualdade social influencia diretamente na vivência plena desses estudantes, principalmente na aprendizagem. O conhecimento que lhes é passado acaba chegando desigualmente, impactando diretamente na vivência estudantil.

Conforme dito anteriormente, o PNAES e o PPE são programas importantíssimos para direcionar as políticas de permanência nas universidades, esta última em especial no caso da UNEB. Apesar de a PPE compreender determinados elementos que se associam à permanência simbólica, mesmo que de forma imprecisa, a UNEB ainda possui poucas

políticas voltadas para estas, que, segundo Santos (2009), são tão determinantes na permanência destes estudantes na universidade quanto as necessidades materiais.

Outros autores, como Janoario (2013), vão destacar a importância de a universidade oferecer apoio pedagógico a estes estudantes, visto que o fato de serem oriundos de colégios com problemas de ensino e de infraestrutura fazem com que sejam necessitados de políticas que busquem sanar esses problemas³. Assim, um estudante cotista sem esse apoio tende a se sentir responsável pelas suas dificuldades em acompanhar determinadas matérias do curso.

Na UNEB, a PRAES possui o programa de Atenção Biopsicossocial com a Equipe Multidisciplinar de Atenção ao Estudante (EMAE), a qual oferece os serviços de Acolhimento ao discente e familiares (135 atendimentos em 2016), Atendimentos sociais (149 atendimentos em 2016), Atendimentos auxílio emergencial (entrevista) (19 atendimentos em 2016), Atendimentos intersetoriais (16 atendimentos em 2016), Atendimentos psicológicos (81 atendimentos em 2016), Atendimentos pedagógicos (68 atendimentos em 2016), totalizando 468 atendimentos aos estudantes (UNEB, 2018).

Do Serviço Médico Odontológico e Social da Universidade do Estado da Bahia (SMOS), foram totalizados, em 2017, 4.027 atendimentos apenas aos estudantes (7.230 no total geral, incluindo professores, técnicos e comunidade externa), oferecendo as especialidades em Enfermagem, Fisioterapia, Ginecologia, Nutrição, Odontologia e Psicologia. Entretanto, tal serviço de atendimento se institui apenas no *Campus* I da universidade, restringindo o acesso ao restante dos discentes que estudam nos outros 23 *campi*, muitos deles nas regiões mais pobres do estado da Bahia.

³ Nos referimos ao problema de infraestrutura que a escola pública tem sofrido ao longo do processo de democratização na Bahia e não da escola pública em si. O que temos visto é um sucateamento da escola pública pela desvalorização do corpo docente, falta de recursos para manutenção e ampliação das atividades curriculares e extra a cada dia.

Santos (2009), ao analisar esta conjuntura de assistência estudantil, compreende que, apesar dos programas existentes na UNEB, o presente quantitativo de políticas de assistência estudantil, sobretudo voltadas para a permanência simbólica, é ainda significativamente baixo, sobretudo ao se pensar no âmbito da UNEB, com um somatório de 23.966 discentes em 2019, e cujo modelo multicampi distribui as demandas em 24 municípios baianos. Fica evidente que a maioria das estruturas que ampliam a assistência para além do suporte financeiro se concentram na cidade de Salvador (*Campus I*).

Em resumo, as dificuldades financeiras são apenas uma parte no processo de óbices enfrentados por estudantes cotistas. A realidade cotidiana revela a existência de outros desafios além do material que implicam, muitas vezes, desalento e evasão. A política afirmativa da UNEB falha, assim, pela sua falta de capacidade em dialogar com as vicissitudes e construir mecanismos de enfrentamento, aliando-se ao discurso de reparação contido na resolução que deu origem às cotas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os elementos que se encontram presentes na formação identitária dos estudantes optantes pelas cotas raciais na Universidade do Estado da Bahia. Buscamos evidenciar os discursos e representações sociais presentes neste processo, bem como trazer as opiniões, as vivências, os comportamentos, as leituras dos estudantes acerca de si mesmos, além das mudanças de pensamento e concepção que se apresentaram relacionadas ao contexto universitário.

Para tal desiderato, foi aplicado um questionário semiestruturado, aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa⁴, para estudantes dos cursos de Psicologia (5), Farmácia (5), História (4), Letras (2) e Engenharia Civil (2),

⁴ Aprovado através do parecer consubstanciado nº 2.532.773.

totalizando 18 participantes, todos do *Campus* I da UNEB. Os itens do questionário foram criados visando encontrar falas que pautassem a vivência dos estudantes para que fosse possível investigar as mudanças comportamentais e subjetivas frente às experiências acadêmicas.

No tocante à elaboração e análise dos dados, foram baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que se define, enquanto método de análise, como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (FARAGO; FOFONCA, 2011, p. 2). Esta abordagem possibilita a esquematização e a análise tanto quantitativa quanto qualitativa de conteúdos produzidos ou selecionados pelo pesquisador. Deste modo, a elaboração dos resultados seguiu os procedimentos metodológicos propostos pela autora, perpassando pelas três principais etapas presentes em sua teoria, sendo elas a Pré-Análise, Exploração do Material e Tratamento (inferência e interpretação).

Na etapa de pré-análise, inicialmente, foi realizada a leitura flutuante das respostas emitidas pelos estudantes. Isto compreende uma visão geral em que as impressões iniciais são construídas, permitindo a modelagem de hipóteses para o desenvolvimento da investigação.

Dado isso, a escolha das informações mais relevantes para a análise foi formulada a partir da organização do conteúdo em unidades de registro. Com as hipóteses estabelecidas, demarcamos os objetivos e a construção de indicadores que auxiliaram na formulação das categorias posteriormente.

Na exploração dos materiais, foram formuladas categorias a partir dos critérios de

[...] exclusão mútua (entre as categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza); [...]. (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4).

Com isso, possibilitou a construção das categorias de análise que se apresentaram de maneira significativa nos relatos dos estudantes participantes.

Nas últimas etapas de tratamento, inferências e interpretação, ocorreu a exaustiva tarefa de capturar tanto os conteúdos explícitos quanto os latentes, dialogando sempre com o referencial teórico e a própria experiência dos pesquisadores.

Para dar às pessoas entrevistadas a proteção de anonimato, nomes fictícios de origem angolenses foram atribuídos aos sujeitos como forma de preservar suas identidades. Os resultados seguem abaixo.

RESULTADOS

A coleta de dados foi realizada entre os dias 10 de abril e 4 de maio, por meio de um questionário semiestruturado aplicado *online*, sendo apenas um deles impresso e respondido à mão.

Questionário

Os itens do questionário foram organizados segundo um agrupamento teórico acerca da temática analisada, tanto no que se refere aos processos de construção identitária, quanto às discussões acerca da vivência de estudantes cotistas no ensino superior. O questionário *online* disponibilizado em arquivo Word para os participantes continha a funcionalidade de selecionar a alternativa desejada e comportava campos de textos onde era possível a escrita das respostas abertas. Foram ao total 21 itens distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 1 – Distribuição dos itens do questionário

Categoria	Perguntas fechadas	Perguntas abertas
Momento anterior às cotas	1, 2	
Momento de inserção/aprovação	5	3, 4
Dificuldades em sala de aula	6, 7, 8, 9	
Dificuldades financeiras	10, 11, 12, 13	
Representatividade	14, 15	16
Acesso à saúde	17	
Afetividade intergrupual/Ser cotista na UNEB	18, 21	19, 20

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Participantes

Foram entrevistados(as) no total 18 estudantes cotistas participantes desta etapa do questionário. O número total foi distribuído entre os de Psicologia (5), Farmácia (5), História (4), Letras (2) e Engenharia Civil (2). A maioria das(os) participantes foram jovens, sendo a média de idade 23,17 anos, do gênero feminino (72,23%) e dos semestres iniciais do curso. Todos os participantes se autodeclararam pretos ou pardos.

As categorias de análise

A organização das categorias de análise se deu a partir da seleção e organização das unidades de registro dentro das categorias principais, estas sendo estruturadas pelas subcategorias. Ambas as categorias passaram pelos critérios de exclusão mútua, de homogeneidade, de pertinência na mensagem transmitida, de fertilidade e de objetividade.

Tabela 2 – Categorias de análises

Subcategorias	Conceito Orientador	Categoria Principal
<i>Ser cotista como um posicionamento político</i>	Afirmação do ser cotista afiliada a uma noção política	POLÍTICA
<i>Luta por direitos</i>	Entendimento que seus direitos devem ser conquistados	
<i>Noção da importância das cotas</i>	Associações de ações ou da própria existência na universidade como um ato político	
<i>Vulnerabilidade socioeconômica</i>	Carências e dificuldades econômicas que se relacionam e impactaram suas percepções ou relações pessoais	DEMARCADORES
<i>Ser negro/Ser mulher negra</i>	Demarcação da identidade racial ou/e de gênero como relevante	
<i>Educação precária</i>	Declarações que orientam os impactos da educação precária nas relações/vivências	
<i>Ser do interior</i>	Relatos onde o local de origem se fez relevante nas relações/vivências	
<i>Diversidade</i>	Tanto para o negativo (desigualdade), quanto para o positivo (contato com pessoas que ampliaram suas perspectivas de mundo)	ARTICULAÇÃO
<i>Possibilidades de ser e existir na universidade</i>	Ressignificação acerca da autopercepção e de suas potencialidades enquanto estudantes	
<i>Vivências transformadoras</i>	Possibilidades de ocupar novos espaços, traçar novos projetos de vida	
<i>Identificação com os semelhantes e o suporte político/afetivo</i>	Articulação com os semelhantes, suporte afetivo e grupal	

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Representações sociais e a formação da identidade de ser cotista na universidade

Na primeira categoria da análise de dados, intitulada “Política”, ficou evidente a noção que as(os) estudantes ingressantes pelas cotas raciais possuem acerca das cotas, bem como o simbolismo de ser um(a) discente oriundo(a) do sistema de cotas. Os resultados desta categoria também tornaram perceptíveis seus motivos para aderirem ao sistema de cotas.

Os resultados, apesar de serem um pouco diversificados, possibilitaram compreender que 78% das(os) estudantes apresentam uma noção política acerca das cotas, compreendendo como um “Direito em razão do racismo e das desigualdades de oportunidades entre negros e brancos”. Assim como postulou Lemos (2015) em sua pesquisa, a concepção das(os) estudantes cotistas acerca das cotas, tanto antes quanto depois da entrada no ensino superior, está correlacionada às suas relações familiares e sociais, bem como às experiências que tiveram com a temática.

Os relatos apresentados pelas(os) estudantes cotistas possibilitaram pôr em evidência os elementos contidos na identidade nacional, bem como na representação social, tanto do ensino superior quanto das cotas nesse contexto. No tocante ao ensino superior, a Universidade se apresenta como um ambiente de competitividade que coloca à prova os conhecimentos de todos seus membros. Ao relacionar essas considerações com o trabalho formulado por Silva e Silva (2012), nota-se que o fator diferencial aqui é que, para as(os) cotistas, essa cultura de competitividade se intensifica na medida em que eles burlam a lógica da “meritocracia da universidade” ao ingressarem por meio de um critério especial. O ideal que se tem quando se fala em mérito no ensino superior é de que os(as) cotistas não possuem o mérito intelectual para estarem neste espaço, fazendo com que estes(as), além de se sentirem cobrados(as), se questionam sempre acerca de seu pertencimento.

Vejamos a fala de uma discente quanto a essa percepção:

Nas primeiras semanas, é tudo muito novo, mas antes de pisar os pés na universidade eu já sentia que na sala de aula eu entraria em um espaço de disputa e concorrência, mesmo que isso não fosse algo que ficasse tão na cara. E assim, com esse pensamento, eu entrei na universidade para ser a melhor todos os dias, só que ao longo dos semestres eu fui me perguntando, ser melhor para quem? Ainda me faço essa pergunta, mas com teor de cobrança não tão exacerbado como antes. (Beliana, Psicologia, 23 anos, 2019, informação verbal).

Nesta colocação de Beliana, fica evidente a demarcação deste questionamento presente na vivência destes estudantes. Silva e Silva (2012) já demonstraram que este ambiente de competitividade e a dúvida acerca da capacidade e do mérito das(os) cotistas são elementos com bastante presença na identidade destas(es).

A primeira semana é de adaptação, reconhecimento de espaço. Esse tipo de reflexão não passou por minha cabeça. Situações posteriores a esse período durante o curso me fizeram refletir o que é ser cotista na universidade pública. Posso dizer que é um privilégio estar nesse espaço, porém me incomoda muito ouvir alguns colegas e professores repetirem discursos sobre meritocracia e como as cotas contribuem para discriminação. (Balbina, Farmácia, 27 anos, 2019, informação verbal).

Balbina traz que esse discurso também se relaciona com a adaptação dos(as) estudantes cotistas no início do curso, uma vez que esta prática também pode ser entendida como uma ação discriminatória, assim como foi evidenciado por Silva e Silva (2012, p. 529):

No debate acerca das ações afirmativas, em contraposição à perspectiva ideal-típica de meritocracia, os defensores das ações afirmativas se concentram na crítica ao mérito como ideologia. Isso implica assumir que por trás da defesa do mérito individual se esconderia, de fato, uma prática discriminatória.

Santos (2009) cita Moeleck (2008) quando esta defende o pensamento de que essas representações acerca das cotas estão intrinsecamente relacionadas com a cultura brasileira

Começaremos com a afirmação de que a política de ações afirmativas faz rever as crenças e pressupostos que desde sempre fundaram a “Identidade Nacional” do nosso povo. Ou como afirma Moelecke (2008), as ações afirmativas tensionam não apenas os marcos da tradição liberal universalista e sua noção de igualdade e mérito, mas também nossa noção de povo mestiço convivendo com uma harmonia racial. (SANTOS, 2009, p. 57).

Deste modo, para as autoras, as cotas são elementos políticos fundamentais para se mudar tal concepção, e possibilitar que esses estudantes tenham mais oportunidades e favoreçam na mudança do ensino superior. A percepção meritocrática presente no discurso que pretende discriminar eclipsa também o interesse de se manter o que tem sido, na verdade, um privilégio de famílias que se beneficiaram do acesso ao ensino superior gratuito ao longo da história do Brasil⁵.

Não existe, portanto, ação de mobilidade exclusiva de mérito. Há uma conjunção de fatores que conspiram a favor de uns em prejuízo para outros. A política afirmativa tenta apenas remediar essas assimetrias.

As dinâmicas de movimento da identidade

Este tópico refere-se à categoria “Demarcadores”, que compreende os elementos que surgiram do impacto presente na vivência e na construção da identidade de ser um estudante cotista. A compreensão política das cotas está intrinsecamente ligada aos demarcadores sociais que estes discentes carregam, logo, a afirmação em ser cotista seria também uma forma de demarcar e ressignificar as desigualdades sociais que estão sempre presentes na sua vivência acadêmica.

⁵ Vale lembrar que, no processo histórico da sociedade brasileira, os imigrantes europeus tiveram sua entrada apoiada pela elite branca escravocrata desejosa da formação de um povo com traços e referências vindas da Europa. Este plano implicou a marginalização dos não brancos de maneira sistêmica, que somente está sendo objeto de amplo debate, apesar da luta de anos do Movimento Negro, nas últimas décadas.

Para Santos (2009), essas desigualdades são estruturantes para a vivência e permanência dos estudantes cotistas. Estão configuradas como um dever da universidade de se atentar a tais demarcadores como forma de propiciar condições mais igualitárias de ensino e aprendizagem. Tais demarcadores apareceram em considerável constância ao longo dos discursos apresentados pelas(os) participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Demarcadores identitários

SER DE BAIXA RENDA E DO INTERIOR	Ao entrar na UNEB, nosso maior problema é a permanência mesmo, pois a universidade é muito diversa, e essa reafirmação de ser cotista negro não nos “diminui”. Mas permanecer na universidade sendo de baixa renda e vindo do interior é muito difícil. (Maliana, Engenharia Civil, 20 anos).
SER DE ESCOLA PÚBLICA	Minha adaptação à universidade foi mais difícil em relação ao nível de conhecimento e responsabilidade que é exigido dos professores. Vim de escola pública e o ensino não foi suficiente para me sair bem nas disciplinas exigidas [...]. (Adjara, Farmácia, 24 anos).
SER MULHER, SER NEGRA...	Hoje eu me sinto pertencida ao espaço da Universidade. Demorou um pouco, pois precisei passar por um processo doloroso de identificação e autoafirmação enquanto mulher negra na UNEB. Mas, hoje, sinto que sei quem sou e me sinto pertencida, mas as inseguranças enquanto mulher preta cotista sempre aparecem. Pensamentos, como “será que sou boa o suficiente?”, sempre me rodeiam. (Raila, Psicologia, 22 anos).

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Deste modo, tais demarcadores perpassam pela formação da identidade de ser cotista, pois, como demonstram Lara Junior e Lara (2017), Ciampa (2001) concebe a identidade como um elemento social, sobretudo político, uma vez que esta comporta a função de contrapor as discriminações e opressões contidas nas relações de grupos dominantes sobre grupos dominados. Tais discriminações podem também ser compreendidas através das exclusões, estigmas e desigualdades sociais vivenciadas pelos membros dos grupos marginalizados, sendo os demarcadores uma forma

de “denunciar” ou demarcar tais desigualdades, bem como estas interferem em suas vivências sociais.

Outro ponto defendido por Ciampa (2001 *apud* LARA JUNIOR; LARA, 2017), o qual se torna presente nas falas dos estudantes, é que a identidade jamais será fixa e única. Cada um desses demarcadores se configura como novas identidades ou novas possibilidades de ser e estar no mundo. Lara Júnior e Lara (2017), pelas lentes de Antônio Ciampa, alegam que a identidade é um elemento também político e que toda vivência ou instância da vida dos sujeitos perpassa por ela e constitui outras “identidades”. Em nosso trabalho, é possível, a partir disso, compreender que de fato não haveria uma essência ou uma identidade única em “ser cotista”, mas várias outras identidades que se interseccionam a esta.

Por outro lado, é também através desses demarcadores que as(os) estudantes cotistas buscam se articular socialmente e se inspiram ao interagir com outros cotistas que compartilham das mesmas vivências ou processos identitários entre eles. Nos registros a seguir, fica esta percepção evidente:

Mudou muito. Hoje me sinto pertencida, principalmente por perceber que não estou sozinha nessa e que muitos outros estudantes da minha turma e de outras, sentem as mesmas coisas e em diversos momentos se apoiam. (Nataniela, Psicologia, 22 anos, 2019, informação verbal).

Quanto ao futuro profissional, os alunos que foram remanescentes oriundos também do sistema de cotas são minhas referências na presença deles no mercado de trabalho. Nas residências multiprofissionais e nos programas de mestrado/doutorado, traz a certeza que ainda temos um caminho árduo pela frente e que os esforços individuais precisam ser somados ao coletivo, para que o negro (a) se faça presente nesses lugares. (Balbina, Farmácia, 27 anos, 2019, informação verbal).

Como demonstra a fala de Nataniela e Balbina, a identificação com pessoas que compartilham das mesmas vivências possibilitou a elas construïrem novos horizontes e possibilidades de existência em um espaço que antes não era familiar a elas.

A PLURALIDADE DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO E A IDENTIFICAÇÃO

Apesar das dificuldades presentes na universidade vivenciadas pelos estudantes cotistas, a categoria “Articulação” compreende justamente a dinâmica relacional da identidade, pela qual o ambiente universitário também contribui para a metamorfose da identidade, uma vez que a pluralidade, a identificação com seus semelhantes e as reivindicações políticas estão constantemente presentes:

Hoje me reconheço fazendo parte da universidade e atuante no meu curso de escolha através do diretório acadêmico, todo esse processo se deu a partir de reflexões sobre qual seria o meu papel como estudante cotista, como extrair desse lugar de formação conhecimento suficiente para além de ser uma profissional de excelência dá uma devolutiva à sociedade. Além de reconhecer a universidade o ensino como meu local de direito. (Balbina, Farmácia, 27 anos, 2019, informação verbal).

Compreendia pouco o meu papel e os seus impactos para a comunidade negra, só tive um aprofundamento nisso com a apresentação na matéria de pedagogia no 3º semestre. Então, passei a compreender melhor o meu papel e a defendê-lo também das “anticotistas”. (Diara, História, 23 anos, 2019, informação verbal).

Balbina relata que foi graças à sua vivência em espaços do movimento estudantil que ela conseguiu entender seu papel enquanto estudante cotista. Já Diara demonstra que as discussões em sala de aula a fizeram ter contato com a relevância política das cotas e ambas passam a tomar um posicionamento político de enfrentamento e resistência.

Entretanto, mesmo a universidade sendo um espaço de pluralidade, no que se refere à vivência dos estudantes e de possibilidades de mudanças tanto sociais quanto subjetivas, é preciso tomar cuidado para não romantizar esse processo de adaptação e de mudanças vivenciadas por esses estudantes, pois, como demonstra Lukeny, muitas vezes, essas movimentações ou percepções políticas surgem justamente do preconceito vivenciado diariamente. No trecho abaixo isto fica registrado:

No início do curso não tinha conhecimento sobre assuntos relacionados às ações afirmativas, mas a vivência universitária me fez conhecer sobre, principalmente por ouvir comentários negativos a respeito e eu ser cotista. (Lukeny, Psicologia, 23 anos, 2019 informação verbal).

Acerca disso, Silva e Silva (2012) salientam que a exclusão vivenciada por estudantes, na medida em que estes se distanciam dos estudantes “tradicionais” da universidade, faz com que as(os) cotistas se sintam sempre *outsiders*, não integrantes do ambiente universitário. Seus demarcadores não fazem parte deste espaço. Para Santos (2009), as(os) estudantes cotistas estão sempre desenvolvendo estratégias para permanecer mesmo diante deste ambiente de exclusão. Sobre isso, ela afirma que

[...] tais estratégias vão da pacificação ao enfrentamento. Dito de outro modo, ou estes estudantes manipulam suas imagens a fim de parecer o menos cotista possível e assim se integrar de algum modo aos grupos universitários ou se criam estratégias de enfrentamento a este racismo institucional. Não raramente estes estudantes reúnem-se em grupos chamados de “negros universitários” e reivindicam para si a possibilidade de “fazer parte” de ter direito à experiência universitária em todos os seus âmbitos. (SANTOS, 2009, p. 77).

Ainda no ponto de vista da autora, é necessário posicionar as políticas de permanência estudantil como pré-requisitos essenciais para que a vivência desses estudantes não seja predominantemente composta de dificuldades e desigualdades

Portanto, entendendo a permanência como a possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso, preferencialmente com qualidade suficiente que lhes permita a transformação individual e do seu meio social e, com vistas aos estudos na pós-graduação, nos parece óbvio que ela não pode ser resumida, meramente, ao assistencialismo. Também precisa ser pensada como uma política efetiva do Estado, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de alunas e alunos negros. (SANTOS, 2009, p. 77).

Deste modo, é possível evidenciar a importância de se pensar as políticas de permanência que vão além das necessidades materiais, dando primazia à permanência simbólica, que implica em inúmeras questões que perpassam pelos desafios de ser um estudante cotista.

A vivência universitária para discentes cotistas compreende, como se vê por meio das declarações respondidas para o questionário da pesquisa, um processo rico tanto de alegrias pelo aprendizado e oportunidade de estar no espaço acadêmico como de sofrimento pelo ambiente não acolhedor. O uso desta abordagem de pesquisa nos ajuda a perceber a riqueza que existe no ambiente acadêmico e ao mesmo os desafios que se colocam, para que haja um espaço inclusivo e acolhedor para pessoas de diversas histórias e realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças vivenciadas pelo ensino superior no Brasil, no que se refere à inclusão de novos(as) estudantes vindos(as) das mais diversas origens sociais marginalizadas, reforçam a importância da pluralização do corpo discente das universidades e de mais políticas que viabilizem a inserção destes grupos nos espaços de prestígio social. Para tanto, a postura institucional deve transcender à iniciativa de natureza meramente material, alcançando uma medida que tenha a história de vitimização da população negra e sua resistência à marginalização que vem sofrendo.

Dentro dos objetivos previstos neste texto, foi possível analisar alguns aspectos que perpassam pela construção e movimento da(s) identidade(s) desses(as) discentes ao se perceberem enquanto estudantes optantes pelas cotas raciais da Universidade do Estado da Bahia. Igualmente, articular este precioso conteúdo com literatura que ajudou a interpretar sentimentos e opiniões dessas pessoas.

As falas e relatos trazidos pelos(as) estudantes demarcaram o quanto a vivência na universidade é de fato um espaço de transformação e resistência,

possibilitando que estes(as) estudantes possam trilhar novos caminhos para sua vida profissional e para seus percursos identitários. Há, assim, a possibilidade de ressignificação de suas vivências que perpassaram pelo preconceito e discriminação, podendo seguir adiante e ocupar novos espaços que antes foram reservados apenas a um grupo hegemônico.

Aqui se conseguiu demonstrar, por meio da articulação do sentido de identidade e da interpretação das falas captadas nas entrevistas, que os elementos categóricos aqui organizados e classificados de Política, Demarcadores e Articulação se apresentaram como preponderantes na vivência e na construção identitária dos discentes cotistas da Universidade do Estado da Bahia. A política sendo seus posicionamentos, sua autoafirmação em consonância com sua resistência política e uma visão crítica acerca do seu meio. Os demarcadores, enquanto possibilidade de reafirmar e ressignificar o que antes seria motivo de vergonha ou negação, também se tornam um ponto de partida para a reivindicação de seus direitos. Por fim, a articulação corresponde aos novos projetos de vida a partir dos novos horizontes que se formaram oriundos das interações sociais com seus semelhantes, ocupação de novos espaços e vivências na universidade a partir de seus repertórios sociais.

Ser cotista não seria uma identidade única, mas, para além disso, uma condição da qual se possibilita a reivindicação de direitos e a mudança na trajetória de vida de muitos jovens negros e negras. Assim, outras identidades são reconhecidas ao longo deste processo de descoberta e transformação. É nesta busca de afirmação delas que os(as) estudantes se articulam através da identificação com seus semelhantes e se mobilizam politicamente.

Outro ponto importante que se manifestou a partir dos relatos dos estudantes foi a necessidade de se pensar novas políticas de permanência que abarquem tais questões simbólicas e subjetivas, que vão para além do auxílio material e financeiro. São inúmeras questões presentes nesse processo e que precisam de mais atenção por parte dos gestores, professores e técnicos universitários que vivenciam esse processo de diversificação do seu seio estudantil.

Por se debruçar apenas nos(as) estudantes que optaram pelas cotas raciais, este texto demonstra uma lacuna ao não abordar outras modalidades de cotas como a indígena e da população trans, por exemplo, que vivenciam outros processos identitários, podendo trazer outros dados relevantes para se pensar a permanência desses(as) estudantes. Nem tampouco é possível afirmar que conseguimos esgotar o escopo de análise dos dados coletados. Entretanto, esperamos que nosso trabalho contribua e estimule novas pesquisas com maior alcance e que qualifique o debate necessário para o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas.

O tamanho da amostra traz limitações acerca do alcance das conclusões que defendemos, mas ajuda a dar um indicativo pela perspectiva qualitativa de que há uma ampla avenida a ser percorrida na produção de dados pela própria Universidade, quer dizer, todo o corpo universitário, para o desenvolvimento deste tema. Neste sentido, nosso estudo tem o condão de ajudar, respeitando suas limitações metodológicas e de alcance, na produção de conhecimento sobre a comunidade *unebiana* e seus desafios para materializar o discurso de universidade popular, gratuita e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. Lei nº 13.458, de 11 de dezembro de 2015. Institui o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 11 dez. 2015.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 2010.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012.

- FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. *Linguagem*, São Carlos, v. 18, p. 1-5, 2011.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. Bauru: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LARA JUNIOR, Nadir; LARA, Andrea Paula Santos. Identidade: colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 1-10, 2017.
- LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana. *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Brasília, DF: SECAD: Unesco, 2007.
- SILVA, Cláudia Rocha *et al.* As ações afirmativas e a Universidade do Estado da Bahia: uma cultura universitária inovadora. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, v. 46, p. 78-91, 2010.
- NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato. Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário. *Psico-USF*, Campinas, v. 2, n. 14, p. 211-220, 2009.
- OLIVEIRA, Danilo. *AFIRMATIVA: Programa de bolsas para estudantes cotistas inscreve até 31/08*. Salvador: UNEB, 2019.
- OLIVEIRA, Soraia Santos de. *Afiliação universitária: trajetórias de estudantes cotistas e não cotistas em cursos de alto prestígio social na Universidade Federal da Bahia*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- SANTOS, Simone Valdete dos *et al.* (org.). Lógica meritocrática e práticas pedagógicas na universidade: universidade: qual é a função do mérito nas nossas universidades? *In: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA,*

Jorge Luiz; SOUSA, Ana Inês. *Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 110-119.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, jan. 2015.

SILVA, Paula Bacellar e; SILVA, Patrícia da. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. *Fractal*, Niterói, v. 24, n. 3, p. 525-542, 2012.

SILVA, Patrícia da. *Expressões do preconceito racial e do racismo no contexto da política de cotas raciais: a influência das normas sociais e da identidade social*. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. *Anuário UNEB em Dados: 2019 – Base 2018*. Salvador: EDUNEB, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. *Anuário UNEB em Dados: 2018 – Base 2017*. Salvador: EDUNEB, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. *Anuário UNEB em Dados: 2017 – Base 2016*. Salvador: EDUNEB, 2016.

WEDDERBURN, Rosana Silva Moore. *Relatório à Pró Reitoria de ações afirmativas: perfil de candidatos (as) cotidas e não cotistas aprovados (as) em processo seletivo vestibular-2014-2017*. Salvador: [s. n.], 2017.

QUILOMBOLA, PRETA, MÃE, MULHER, MILITANTE, UNIVERSITÁRIA, FUTURA PSICÓLOGA: MINHA TRAJETÓRIA DE RESISTÊNCIA E LUTA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO

Charlene da Costa Bandeira
Letícia Cao Ponso

Este texto é um breve relato de experiência de minha trajetória como aluna cotista¹, que ingressou pelo Processo Seletivo Específico para Quilombolas² na Universidade Federal de Rio Grande. O capítulo divide-se em três partes. Em um primeiro momento, resgato a história dos meus ancestrais e da comunidade quilombola Macanudos, onde nasci e vivo até hoje; em segundo lugar, discorro sobre meu ingresso por meio das ações afirmativas e sobre as dificuldades de permanência em um espaço universitário pensado dentro de uma matriz de conhecimento eurocêntrica e colonizadora; a seguir ressalto a importância da coletividade e do meu pertencimento a dois coletivos de estudantes dentro da universidade que contribuíram para a minha formação política e minha *re-existência* como graduanda; e, finalmente, como estudante formanda do curso de Psicologia, reflito sobre o espaço que (não) há dentro do currículo do curso para pensar adoecimen-

¹ O trabalho foi escrito em primeira pessoa, pois descreve parte da trajetória e da comunidade da estudante quilombola Charlene da Costa Bandeira, no entanto a autoria do texto é dupla, pois foi um trabalho construído em conjunto. Dividimos a autoria, pois este trabalho foi discutido e revisado durante todo o processo de escrita.

² EDITAL DO PROCESSO SELETIVO 2015 ESPECÍFICO PARA INGRESSO DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS de acordo com a Resolução nº 20/2013, de 22 de novembro de 2013 do CONSUN, e a Deliberação nº 110/2014, do COEPEA do dia 17 de outubro de 2014.

tos a partir do racismo estrutural, o qual caracteriza, inclusive, o próprio curso e a própria universidade.

EU, QUILOMBOLA: A COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO MACANUDOS NA VILA DA QUINTA, RIO GRANDE, RS

A certificação das comunidades remanescentes de quilombos pela Fundação Cultural Palmares traz uma significativa mudança social para os quilombolas, melhorando suas condições de vida, trazendo autonomia e rompendo em certa medida com o paradigma de exclusão, opressão e privações a que nossos ancestrais foram submetidos. Através do resgate de tradições e costumes, da autodeterminação, do uso sustentável da biodiversidade, as comunidades quilombolas desenvolvem-se através da atuação política e coletiva.

Nascente (2018, p. 39) comenta sobre a importância da valorização e da continuidade dos conhecimentos adquiridos junto às pessoas mais velhas que seguem sendo aprimorados ao longo das gerações quilombolas:

A força deste conhecimento ancestral e vivo faz com que as comunidades se tornem cada vez mais conscientes da sua história, do valor da sua cultura e dos seus direitos. Lembranças contadas pelas pessoas mais velhas são versões não publicadas de uma história que faz cada vez mais sentido para a identidade quilombola. Em meio a tantos sentimentos, predomina o orgulho das gerações passadas, por sua coragem e por conhecimentos e saberes herdados.

A comunidade Quilombola Macanudos, onde nasci, cresci, e vivo até hoje com minha família, foi reconhecida e certificada pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2012. Um ano antes, em 2011, com o auxílio do Programa de Extensão Comunidades FURG – COMUF, financiado pelo Programa de Apoio à Extensão PROEXT/MEC/SESu, desenvolveu-se pelos alunos do curso de História da Universidade Federal de Rio Grande o

projeto “Quilombolas Somos Nós”. Os focos de ação eram as comunidades tradicionais negras das regiões rurais, distritais e periféricas do município de Rio Grande, suas formas de organização, trajetórias familiares e a preservação de um modo de vida ancestral (GOULART, 2013).

Dessa forma, o projeto de extensão “Quilombolas Somos Nós” chegou até a nossa comunidade através de uma ativista do movimento social negro, servidora da Universidade Federal de Rio Grande aposentada que tinha parentes na comunidade quilombola. Por meio de um relato sobre a história de seus antepassados, os pesquisadores resolveram então se aproximar da comunidade que residia na Vila da Quinta e, naquele ano, começaram as pesquisas acerca da história da nossa família, com o intuito de conhecer sua trajetória e de identificar se era uma comunidade remanescente de quilombo. Foram realizadas entrevistas nas casas dos membros comunitários e ouvidos relatos que foram passados de geração em geração e que permaneceram na memória de seus descendentes. O material levantado durante o ano de 2011 foi encaminhado à Fundação Cultural Palmares, bem como a outras entidades responsáveis por pensar e executar políticas públicas para Comunidades Quilombolas (GOULART, 2013).

Certificada apenas no ano de 2012 através dessa parceria com a Universidade Federal do Rio Grande, a comunidade tem uma longa história que começa em meados de 1800, quando Maria B’agala foi sequestrada de Benguela na África para ser escravizada no Brasil. No Maranhão, ficou por um tempo, no entanto se “revoltava” muitas vezes e, sendo considerada uma negra muito rebelde, foi vendida para senhores de escravos do sul do país. Vir para o Rio Grande do Sul era considerado um castigo, pois aqui o tempo de vida dos escravizados era ainda menor do que em outras regiões. O frio, junto às péssimas condições de trabalho e moradia, aumentava significativamente os problemas de saúde, e a expectativa de vida era muito baixa. Diante dessas condições, para cá muitas vezes eram enviados os escravos que “deveriam” morrer.

Contudo, Maria passou a se comportar de uma maneira considerada “aceitável” pelos seus senhores. Aqui trabalhou na localidade da Quitéria,

cidade de Rio Grande, onde existiam alguns proprietários de terra. Seu trabalho era na agricultura, lavrando terra e enrestando cebola. Certo dia, ela encontrou uma pataca de ouro e comprou sua alforria. B'ágala tinha dois filhos que nasceram após a lei Rio Branco, conhecida popularmente como lei do “ventre livre”. Sendo uma mulher “livre”, ela decidiu retornar ao Maranhão e de lá retornar para Benguela. Seu desejo era conseguir retornar ao continente africano. No entanto, não sabemos o que de fato aconteceu com ela, nem até onde ela conseguiu chegar.

No entanto, seu filho Gregório Amaral, que não era “legalmente” mais um escravizado, pois havia nascido após o ano de 1871, ano em que é assinada Lei do Ventre Livre, decidiu permanecer nas terras adquiridas por sua mãe e constituir família. Sendo assim, ele se casou e teve filhos, entre os quais Gregório do Amaral Filho, que na juventude se casou com Celina Amaral, minha bisavó, e permaneceu nas terras que Maria B'ágala havia deixado.

Nos fundos dessa propriedade se chegava à Laguna dos Patos. Esse trecho da Laguna dos Patos era chamado de Saco dos Macanudos, e seu curso passa pela primeira ponte que faz divisa com o bairro Vila da Quinta e a ilha do Leonídio. Daí o nome da comunidade ser Macanudos.

Infelizmente, nossa chácara começou a ser invadida aos poucos pelos vizinhos, e passamos a ter medo de ficar sem nada. A cada dia, o convívio ia ficando mais difícil, pois não podíamos nem mesmo andar num espaço que era tão nosso. Tornou-se a cada dia mais complicado e então acabamos nos submetendo aos desmandos de um homem branco que se julgava dono e controlava a vida de quem ali estava como se fosse um feitor, até que chegou o dia da mudança dos últimos que lá ficaram e fomos para um lugar estranho, muito diferente daquele em que vivíamos, um lugar vazio, sem luz, com vários obstáculos a serem vencidos e assim o fizemos dia após dia. Nosso tio, filho mais velho da vó Celina, resolveu vender o que restava das terras. Então começou nossa mudança daquele território em meados de 1982. Sobre o deslocamento dos quilombos para outros espaços, Ávila (2017, p. 41-42) reflete:

Algumas comunidades quilombolas ocupam o mesmo espaço há gerações. Oposta a essa formação, por pressões das elites agrárias, outros quilombos se deslocaram ao longo do tempo por diferentes espaços, houve terras deixadas como herança por escravizadores/as, como também territórios que foram objetos de compra. Identifica-se que as populações quilombolas têm processos distintos de ocupação territorial. Dessa maneira, compreendo que as comunidades quilombolas representam uma das formas de organização e enfrentamento à sociedade hegemônica.

Chamo atenção para uma significativa barreira encontrada pelos Macanudos ao se instalarem na Vila da Quinta: o fato de terem ruas atravessando as propriedades e/ou cercas fechando cada limite dos lotes de terreno, tornando impossível construir suas casas em torno da casa da Vó Celina. Como alternativa, permaneceram todos na mesma rua e, embora erguessem cercas nas limitações das divisas entre os terrenos, construíam também porteiros que davam acesso entre eles, interligando-os e não deixando que a lógica de propriedade individual transpassasse a da terra como um bem coletivo. Cada terreno tinha uma horta, e o que era colhido sempre se dividia com os demais.

Conforme aconteciam casamentos e a família ia crescendo, novas casas iam ocupando espaços nesses terrenos, até o momento em que o espaço já era bastante limitado e foi necessário então algumas pessoas construírem suas casas em outras ruas da Vila da Quinta. Entretanto, o que se plantava não era mais suficiente para o sustento, uma vez que, desde quando ainda moravam no espaço rural da Quitéria, para além de cuidar do seu próprio plantio e pescado (grande fonte de renda na cidade de Rio Grande, cidade portuária), precisavam trabalhar para outros agricultores, a fim de ampliar a renda. Vindo para a Quinta, o trabalho atendeu mais fortemente à lógica do capitalismo. As mulheres mais velhas são na maioria aposentadas como tarefeiras, trabalharam quase toda vida limpando peixes nas indústrias de pescado da cidade e ganhando apenas pelo que produziam. Os homens continuaram na pesca e principalmente na agricultura, trabalhando para pequenos agricultores.

Para que o costume mais preservado da tradição da história oral não se perdesse, mantiveram-se as rodas de chimarrão pelo menos todos os domingos, pois era e continua sendo nessas rodas que os mais velhos nos ensinam quem somos e quem devemos ser, a quem devemos respeitar e como agir. As tias mais velhas são as responsáveis por preparar o mate: a cuia, a bomba, a chaleira e o açucareiro são levados para frente da casa, junto com bancos bem baixinhos. As crianças podem brincar e depois participar da conversa com a escuta. Somente depois que as mais velhas tomam o mate, se as crianças quiserem tomar, fica liberado para elas, pois torna-se mais suave, com menos caféina.

Algumas das mulheres Macanudas nunca se casaram; algumas que casaram perderam os maridos cedo; as que ainda são casadas também mantêm uma posição de destaque em relação às decisões. A comunidade é em sua maioria composta por mulheres, e a gerência das casas e das decisões enquanto comunidade compete também a elas. Os homens da comunidade que se organizam demonstram respeito à sabedoria negra feminina. Como nossa Vó Celina e outras mulheres da família que precisaram trabalhar, criar filhos e netos e ainda cuidar da casa, nossa comunidade nasce do útero e é sustentada pelos braços de mulheres fortes. Mulheres que sempre precisaram aniquilar qualquer resquício de fraqueza, mas que nunca falharam em ter sensibilidade de acolher a todos nós.

EU, MULHER, PRETA, MÃE, MILITANTE: OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA DISCENTE EM UM ESPAÇO UNIVERSITÁRIO MERITOCRÁTICO E A COLETIVIDADE COMO SUPORTE

A comunidade quilombola Macanudos, a que me referi anteriormente, tem acesso limitado a serviços públicos básicos como: moradia, saneamento básico, saúde e educação. Muitos dos que ali residem não tiveram a oportunidade de concluir nem o ensino básico, diferentemente dos estudantes de famílias brancas de classe média e alta que sempre tiveram

livros em casa, que estudaram em cursos de idiomas, cujos pais têm ensino superior, que não tiveram de trabalhar cedo enquanto estudavam, ou perder tempo em transportes porque moravam longe.

Desde criança, minhas férias eram ocupadas por turnos de trabalho, ainda pequena cortando cebola, sentada o dia todo no chão de uma chácara, debaixo de um sol muito quente, comendo o que fora possível levar de casa. No final da semana, o baixo valor pago, por horas e horas de serviço, alegava a mim e meus irmãos. À medida que eu crescia, percebia não querer aquela vida para sempre. Eu almejava um trabalho melhor. A colonização nos tirou muitas coisas: nossa identidade, cultura e nossa capacidade de sonhar. Sendo assim, sonhava eu em ter um emprego de garçomete, de caixa operadora de supermercado ou quem sabe conseguir fazer um cursinho e ser secretária de algum médico. Esse era o mais longe que eu poderia sonhar, pois eu nunca me imaginei a médica, a dona do supermercado ou do restaurante; eu só conseguia me enxergar nas posições de quem serve.

Atualmente vivencio as segundas férias da minha vida, nas quais não vendo minha força de trabalho em troca de pouca remuneração. Nessas duas férias eu conheci a realidade da cidade grande, a realidade de quem tem o privilégio de tirar férias e viajar, de comer em algum restaurante e frequentar clubes e shoppings. Por horas eu fico pensando sobre este mundo novo que sempre estive aqui e eu nem conhecia, sobre as oportunidades que os meus nunca tiveram, sobre os espaços que sempre nos foram negados. A psicanalista Neusa Souza (1983) fala sobre os incentivos e os bloqueios impostos pelas estruturas raciais. Em alguns momentos, essa estrutura abre brechas para ascensão do negro, em outros coloca obstáculos capazes de impedir essa ascensão. Esses processos objetivam dissociar a identidade e o amparo enquanto grupo negro.

Desse modo, percebo que as cotas raciais foram uma brecha nessa estrutura, uma brecha construída pelos negros, mas que ainda assim possibilita pelo menos durante os anos de curso um pequeno degrau na busca pela ascensão social, visto que estamos ocupando um espaço antes disponibilizado apenas para a elite, mas não podemos deixar de lembrar, ou nunca

esquecer, ao que nos alerta a Neusa Souza (1983): as brechas para ascensão também são um mecanismo para nos enfraquecer enquanto povo. Digo isso porque hoje conheço e levo minha filha de cinco anos a cinemas, teatros, livrarias, lugares em frente dos quais meus pais e outras pessoas da minha comunidade nunca sequer passaram. Revelo para ela um mundo que a branquitude não quer que conheçamos. Os olhares que recebo nestes lugares sempre me dizem isso, que não pertencço àquele espaço, por outro lado também entendo a necessidade de conscientizar que do lugar de onde viemos vão existir pessoas que nunca vão conseguir passar pelas portas do acesso e ela tem obrigação de primeiro incentivar a ir e em segundo partilhar com aqueles que ainda nunca saíram da comunidade o que ela aprendeu aqui fora, os privilégios do acesso.

Para crianças negras, a escola não é considerada um espaço de proteção; é comum em famílias negras ouvir o relato de crianças que não querem mais frequentar a escola. Rapidamente a comunidade escolar coloca como justificativa a falta de interesse da criança, dificuldade de aprendizado ou até mesmo falta de interesse da família. No entanto, é na escola que passamos a nos deparar de forma mais forte com o racismo, é na escola que descobrimos que quem recebe mais atenção dos professores são os colegas brancos, que os eleitos os mais bonitos da turma são os colegas brancos, aqueles que fazem o papel principal nas peças da escola também são os colegas brancos e realmente são eles que se parecem com aqueles atores que vemos na tv. É também na escola que deixamos de ter nome e passamos a receber apelidos com conotação racial, deixamos de ter um nome “colonizado” também carregado de violências do passado, para ser o café, o pneu, o macaco.

Fanon (2007) nos fala que o mundo é do branco, o branco faz as regras; mais do que fazer regras ele faz com que acreditemos nelas. Frases e expressões que incorporam esse vocábulo e seus sinônimos são sempre para expressar aspectos ruins sobre algo (“denegrir”, “mercado negro”, “magia negra”, “lista negra”, “ovelha negra”... mas: “inveja branca”). Negro também significa o outro, significa um não lugar, quando o colonizador nomeia o

africano de negro o subjuga, o animaliza e o desumaniza. Foi essa dualidade de não existência, de ser invisível, de ser não humano e ao mesmo tempo ser a existência de algo ruim que permitiu a justificativa “bem” elaborada para que africanos fossem sequestrados, empoleirados em navios negreiros, atravessassem o oceano acorrentados até as Américas, sob inúmeras formas de violências físicas e psicológicas e aqui fossem escravizados até a morte, sem afetar a consciência do escravizador. Mas afetou a nossa enquanto negros, sendo assim, mesmo os pais de crianças negras já tendo vivenciado as violências raciais dentro da escola, ainda assim acreditam nas falácias brancas de que seus filhos são inferiores e não têm interesse na educação formal. É ainda na educação básica que eles nos afastam da possibilidade de sonhar um dia com uma profissão de prestígio social.

A psicóloga Maria Aparecida Silva Bento (2014) define o branqueamento como uma norma inventada pela elite branca, norma que considera o grupo branco como parâmetro de humanidade; logo, todas as características positivas estão atreladas a ele, construindo um poder simbólico capaz de validar uma supremacia econômica, política e social desse grupo. O outro grupo, o grupo negro, é construído a partir de um imaginário criado sobre características negativas, ferindo a identidade racial dos pertencentes a este grupo e os responsabilizando pelas violências sofridas. Esse pacote fundamenta as desigualdades raciais, por exemplo nas universidades e serviços públicos.

Penso que o ensino superior era algo quase impossível para nós pessoas pretas e da zona rural, porque nossas condições de vida não nos permitiam nem no nosso imaginário pensar a academia como um lugar nosso de direito. As ações afirmativas, juntamente com o Processo Específico Quilombola, implementação da Lei nº 12.711/12 e as ações do Coletivo de Negras e Negros de Rio Grande Macanudos, me propiciaram isso. Foi decisiva nesse processo a participação dos Coletivos formados por estudantes de graduação da FURG, os quais auxiliaram a comunidade no processo de certificação junto à Fundação Cultural Palmares. Sentindo a necessidade de se organizar enquanto estudantes negros na academia, os membros do Coletivo solicitaram

à comunidade dar o mesmo nome de Macanudos ao coletivo de estudantes negros, em homenagem à comunidade e a toda sua história.

Esta relação entre coletivo e comunidade, junto com o fato de os primeiros ingressantes da família conseguirem entrar na academia, fomentou uma mudança de mentalidade sobre quais lugares eram destinados a nós e se deveríamos buscar outros lugares que não nos eram reservados *a priori*. Quando nós ingressamos na universidade, um espaço que outrora era impossível adentrar, notamos o estranhamento daquele público que era comum frequentador do ensino superior desde gerações anteriores. Indivíduos que, desde o início da construção do Brasil, tiveram privilégios em relação a nós, marginalizados perante a sociedade, e se sentiram revoltados pelo fato de estarmos ocupando um espaço que para eles era pertencente somente a pessoas oriundas da elite.

Às tensões criadas em torno disso, às barreiras impostas pelo racismo institucional e às constantes agressões de preconceito que sofremos neste espaço, eu chamo de “o surto da Casa Grande (população branca, classe média/alta) em relação à Senzala (população negra, quilombola e marginalizada)”: primeiro quando esta vira quilombo, depois quando aprende a ler e disputa um espaço de construção de conhecimento capaz de interferir nas estruturas sociais. Quando o negro quilombola chega até a universidade e assim ocupa um espaço de privilégio social, aquele grupo que possuía pleno espaço neste ambiente se vê ameaçado, pois entende que seu grupo possui privilégios enquanto outros grupos diferentes do seu não possuem. Podemos comparar a relação dos privilégios a uma balança de dois pratos; nesta lógica, se um prato está acima, ele representa o grupo da supremacia, logo o outro que está abaixo carrega o peso social e os estigmas da subalternização. Para que os dois estejam em pé de igualdade, é necessário retirar um pouco do peso do prato que está abaixo, no entanto isto é visto pelo prato de cima como uma ameaça à manutenção dos privilégios que o sustentam no alto.

A Educação por si só se caracteriza por um ato libertador, e a Casa Grande sempre soube disso, e não poupou esforços, através de legislações, coerção e estruturação do racismo para evitar que pessoas negras pudessem

estudar. A Casa Grande que temia os quilombolas por medo de pôr fogo em seus engenhos, por medo das revoltas quilombolas em respostas às violências sofridas, hoje teme a mudança epistemológica que estamos fazendo, teme a nossa organização enquanto povo, agora dentro do espaço responsável por construir conhecimento. Teme perder seus privilégios e ter que aprender a conquistar seus objetivos, como a educação para nós foi um direito conquistado.

Bento (2014) reflete ainda sobre a negação do Brasil em discutir os efeitos da escravização, a fim de manter os privilégios dos sujeitos brancos. Salieta que os quatrocentos anos em que a população negra viveu sob a condição de trabalho escravo propiciaram um patrimônio simbólico, sólido e positivo para o branco. Isso reflete nos lugares ocupados pelo branco historicamente no Brasil.

Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra. (BENTO, 2016, p. 27).

Embora as formas de acesso dos estudantes cotistas estejam minimamente garantidas pela Lei nº 12.711, é necessário pensar que ações afirmativas estão para além do ingresso; pensar a permanência se torna uma etapa mais complexa, a partir do momento em que estudantes com vivências, limitações e necessidades particulares e diversas necessitam ser acolhidos e respeitados em um espaço “construído” de uma forma hegemônica.

A vida na academia não é nada fácil: a todo momento os símbolos, as pessoas, e os argumentos nos falam que não somos bem-vindos. Às vezes fica insuportável! Os ataques aos cotistas são constantes. Aqui nos deparamos com a continuação da violência enfrentada no ensino básico, mas com o racismo de forma intensificada. Sempre penso que é comum ouvir que no Brasil o racismo ocorre de maneira velada, pois de velado o racismo não tem nada. Os privilégios dos brancos diante da falta de privilégios dos

negros são tão gritantes e evidentes que são considerados naturais; no entanto mesmo quem finge não ver sabe que a verdade está bem à sua frente.

Um exemplo disso é escutar de professores doutores com amplo acesso ao conhecimento que “os cotistas não precisaram estudar para ingressar no ensino superior”, que “concordam com as cotas sociais e não raciais”, quando o modelo que temos atualmente é sim de cotas sociais, que “acreditam que as pessoas negras suportam mais a dor” e que as dificuldades devem continuar sendo impostas a estes grupos, com o objetivo final de os manter longe dos espaços de poder e decisão.

Outro exemplo são as frequências dos estudantes pretos rigorosamente controladas, enquanto aqueles que carregam o privilégio da branquira muitas vezes não comparecem a quase nenhuma aula e ao final recebem 100 de aproveitamento. A escolha por orientadores e locais de estágio também está influenciada de forma racializada: ficamos com os lugares que sobram, aqueles que os colegas brancos não escolheram e, quando conseguimos um orientador, dificilmente conseguimos desenvolver pesquisas com centralidade no tema racial. Concorrer a bolsas de CNPQ, por exemplo, é algo quase tão inalcançável quanto o ingresso na universidade. Embora possuamos boas notas, nossas caras pretas impedem que quem seleciona nos enxergue enquanto pesquisadores. É impossível pensar que a branquitude realmente acredite que somos inferiores, sendo que, na menor oportunidade que conquistamos, mostramos a que viemos.

Mesmo assim, contrariando o discurso de que estas políticas poderiam fazer cair o desempenho acadêmico das turmas de universitários, um estudo mostrou que alunos beneficiados diretamente com essas políticas apresentaram desempenho igual ou superior aos demais, segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) de 2008 (SANTOS; CAVALEIRO, 2008).

Na universidade, procuro sempre estar forte com minhas alianças, busco estar com os poucos professores negros, ou mais sensíveis a entender as diferenças. Meus irmãos do coletivo Macanudos são força, acolhimento e resistência. Se eu precisasse usar uma única palavra para descrever este coletivo,

citaria luta ou referência. É um pequeno grupo de pessoas, que, mesmo diante de muita frustração e desafios, desempenha um papel importantíssimo para assegurar entrada e permanência de mais estudantes negros na FURG.

Já com sete anos de existência, o Coletivo Macanudos de Negros e Negras de Rio Grande foi fundado em 2012, constituindo-se como o primeiro coletivo negro da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) com o intuito de discutir os direitos étnico-raciais, ao mesmo tempo desenvolvendo-se como espaço de formação política e combate ao racismo. É importante situar que naquele momento a Lei nº 12.711 (2012) havia sido promulgada, e alguns universitários(as) aglutinaram pessoas que estivessem envolvidas com a discussão do racismo e outras formas de preconceito e discriminação dentro da academia, como as de gênero. Atualmente, o coletivo demarcou um espaço de luta crucial para que a universidade consolidasse uma política de ações afirmativas e marcou significativamente as trajetórias acadêmicas dos profissionais que passaram pelo coletivo.

Na universidade também há a presença e atualmente a atuação do Coletivo Quilombola Furg, organizado inicialmente pela Pró Reitoria de Assuntos Estudantis da FURG e composto por todos os estudantes que ingressaram pelo processo específico quilombola realizado pela instituição. Eu não conseguia me sentir pertencente ao coletivo, pois, enquanto o Coletivo Macanudos me ensinava a lutar, a nunca aceitar menos do que era nosso por direito, a sempre questionar e que recuar nunca seria uma opção a menos que fosse para pegar mais impulso, o Coletivo Quilombola estava encantado pelo mundo branco que nos era apresentado. Até nossas atividades precisavam do aval da gestão, composta pela branquitude. O coletivo era sempre muito elogiado em reuniões e eventos por sua compreensão. Isso me incomodava muito, já que nossos ancestrais botavam fogo nos engenhos, e o coletivo prezando a importância do reconhecimento branco sobre nossa passividade, a qual eles chamavam de “educação”.

No entanto, há cerca de três anos, com a chegada de novos membros, membros com outras bagagens de militância, os quilombolas assumiram o papel de centralidade e liderança do seu coletivo e passaram de fato a

pautar as demandas necessárias para ingresso e permanência dos estudantes quilombolas. Deixamos de ser organizados para nos organizar. Essa mudança de quem coordenava e com qual objetivo trouxe mudanças significativas politicamente tanto na vida dos estudantes como das comunidades mais próximas que se uniram nas duas lutas centrais do coletivo, avançar e se tornar um bom profissional, sem perder a identidade quilombola e o respeito aos que vieram antes, buscando sempre trazer retorno às comunidades e a luta contra as fraudes nas políticas públicas destinadas ao nosso povo. Atualmente o Coletivo conta com a benção e apoio dos mais velhos e das lideranças de muitas comunidades do sul do país.

O coletivo Macanudos possibilitou minha permanência na universidade. Nas reuniões do coletivo, me ensinaram que não seria fácil, que a universidade não se pareceria em nada com a gente, mas nós só estávamos ali por alguns motivos: primeiro, honrar a luta ancestral, segundo, fazer com que a porta pela qual entramos se escancarasse para que outros pretos pudessem estar ali, e terceiro, levar o que tinha de diferente e de bom lá para o lugar de onde viemos; tudo isso sem nunca esquecer dos saberes dos nossos mais velhos.

Aprendi muito sobre negritude, sobre como militar no território branco, sobre amar e ver beleza nos corpos negros, sobre priorizar nossas próprias demandas, sobre valorizar nossa cultura, nossas crenças, nossa religiosidade e nunca nos envergonhar do que é nosso, sobre sempre olhar para trás antes de seguir em frente, aprendi isso primeiro com as mulheres Macanudas da minha comunidade e depois com as mulheres Macanudas do coletivo, mais jovens que minha mãe e minhas tias, mas com uma caminhada mais longa que a minha. Aprendi com elas que era necessário pensar sobre o homem negro, pois o coletivo sempre foi na maioria de mulheres negras, mas o feminismo nunca nos contemplou ou foi usado como base central. Nossos problemas sempre foram centralizados na raça, logo a solução também precisa ser pensada a partir deste marcador.

O homem negro não está no coletivo de estudantes da universidade, pois está morto ou encarcerado, e mesmo os que permaneceram souberam

centralizar a luta de raça nas demandas femininas com base africana, pois sabiam que raça era a discussão e que não seriam abandonados.

As negras e mulheres do coletivo Macanudos, ao se colocar na luta ao lado dos homens negros, em busca do avanço de pessoas negras enquanto comunidade, ligam-se ao legado das mulheres africanas. Uma grande influência para a identidade do coletivo foi a ligação com a Comunidade Quilombola Macanudos. A comunidade também se organiza a partir de uma perspectiva matriarcal. As mulheres da comunidade são maioria e gerenciam a organização; assim, é comum que as crianças possuam referências maternas em mais de uma mulher. Na comunidade, a mulher não é vista como um símbolo sexual ou reprodutivo, mas exerce o papel de sabedoria e cuidado.

Deus, em geral, costuma ser representado por uma ótica eurocêntrica de um homem branco criador do mundo. Concluo este tema referenciando o rapper Emicida, que, através de palavras e rimas, rompe com a lógica colonial da imagem de Deus e centraliza esta divindade na figura das mulheres pretas, mulheres estas capazes de carregar, transformar e criar todo um mundo de suporte e apoio para as comunidades negras.

EU, FUTURA PSICÓLOGA: RACISMO, NEGRITUDE E SAÚDE (?) MENTAL NOS CURSOS DE PSICOLOGIA

Na minha área de conhecimento, a Psicologia Social, é importante demarcar espaços teóricos e sociais que reflitam sobre a saúde mental da população negra em diversas instituições, não apenas na universidade, o que requer repensar a supremacia racial, diferenciando direitos de privilégios. Assim, no meu Trabalho de Conclusão de Curso (BANDEIRA, 2019), busquei compreender o processo de atribuição de sentidos ao Coletivo Macanudos pelos seus integrantes, conhecendo sua trajetória e suas estratégias de acolhimento e/ou resistência dentro do espaço universitário. Usei textos de autores negros da Psicologia Social, Psicanálise e de outras

áreas como aporte teórico (FANON, 2007; AMARO, 2018; SOUZA, 1983; BENTO, 2014; ALVES, 2015), especialmente autores/as que se ocupam da saúde mental da população negra e do contexto do racismo estrutural e institucional. O método da pesquisa, de natureza qualitativa, consistiu na realização de cinco entrevistas com integrantes do Coletivo Macanudos – todas jovens mulheres negras –, as quais foram transcritas e analisadas segundo Núcleos de Significação (AGUIAR, 2015).

Os resultados desse trabalho mostraram que a relação com nossos pares, o conhecimento de uma autoestima positiva, o respeito aos territórios negros e aos mais velhos, o cuidado, o acolhimento e sobretudo a relação de força e irmandade das mulheres negras estão entranhados na trajetória desse coletivo. Isso reflete em estar com a África dentro da nossa existência, isto implica em romper com a lógica colonial e toda sua violência que nos cerca e nos quer mortos ou divididos.

A ciência ocidental também foi construída a partir da visão do colonizador, formando uma identidade centrada na hegemonia do europeu, tornando-o um modelo universal e impondo esse modelo a outros grupos, excluindo a pluralidade. Neste caso, para compreender de fato a subjetividade do sujeito africano, é preciso ter um discurso sobre nós. Portanto, me amparo na teoria da afrocentricidade, explicada pelo professor afro-americano Molefi Asante, na década de 1980, como uma nova representação da identidade, que implica localizar o sujeito no centro da teoria:

A afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômeno atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. (ASANTE, 2009, p. 93).

Asante postula que a afrocentricidade é uma questão de “localização”, uma vez que os africanos vêm atuando “na margem da experiência eurocêntrica”. Precisam, portanto, desenvolver uma postura teórica pertencente a seu grupo social, alicerçada em sua trajetória histórico-cultural (NASCIMENTO, 2009, p. 188). Dessa maneira, ocupando-se

unicamente um espaço centralizado nas próprias vivências dos povos africanos, é viável compreender a brancura como identidade étnica singular e não como identidade universal como apresentada socialmente (NASCIMENTO, 2009, p. 190).

A psicóloga e artista portuguesa Grada Kilomba (2019), no livro *Memórias da Plantação*, questiona os mitos da objetividade, universalidade e neutralidade que envolvem o conhecimento humano, partindo de um relato pessoal. Sempre, no primeiro dia de aula em uma universidade europeia, ela faz perguntas aos alunos a fim de mostrar como conhecimento e poder racial se entrelaçam: “O que foi a Conferência de Berlim em 1884? Quem foi a Rainha Nzinga? Quem escreveu *Pele Negra, Máscaras Brancas*?”. Os estudantes negros respondem à maioria das questões, tornando-se visíveis, enquanto os estudantes brancos são incapazes de responder, retraindo-se.

Esse exercício permite visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial. Qual reconhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecido como alguém que tem conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (KILOMBA, 2019, p. 50)

Um exemplo próximo e bem concreto: recentemente, em outubro de 2019, nós, do Coletivo Quilombola FURG, Coletivo Quilombola Negr@, da FURG *Campus* São Lourenço do Sul, e o Coletivo Quilombola UFPEL, organizamos o II Encontro Nacional de Estudantes Quilombolas na cidade de Pelotas³. Na academia e em outras instituições, ou até mesmo em eventos de movimentos sociais, é prática convidar chefes de Estado, reitores, prefeitos, secretários para compor a mesa de abertura dos eventos; no entanto, a Comissão Organizadora do II Encontro Nacional de Estudantes

³ A primeira edição, em 2018, aconteceu em Goiás, e lá nos candidatamos para sediar o segundo encontro no Rio Grande do Sul.

Quilombolas – ENEQ 2019 buscou um afastamento de tudo aquilo que, após ingressarmos na academia, nos foi apresentado como forma de cooperação da nossa identidade.

Dessa forma, para a roda de abertura do evento, *Biblioteca Viva: As Palavras e o Conhecimento dos Mais Velhos Mantêm nossas Tradições*, foram convidados nossos mais velhos, os grandes sábios das comunidades quilombolas. Nosso objetivo era lembrar aos nossos irmãos e a nós mesmos – lembrar, não: nunca esquecer – que nem todos os conhecimentos estão nos livros; lembrar que nossas histórias de dor, mas também de luta e de conquistas foram protegidas e transmitidas, através da oralidade, pelos mais velhos para os mais jovens. Da mesma forma que estávamos ali, as crianças ocuparam o início no espaço criado também para contemplar as necessidades delas: brincavam na Quilomboteca, um espaço de livre expressão, mas também uma forma de aproximar ainda mais nossas crianças da nossa verdadeira história, que não começou na escravização, mas na história do povo que é berço da civilização, do povo de luta e resistência, de beleza física e de conhecimento intelectual. As crianças foram então chamadas e se sentaram todas na fileira da frente. Ali escutavam o que estava sendo ensinado. Uma das nossas anciãs levantou e fez uma reza de segurança, e então todos recebemos sua proteção.

Ao final, as crianças entregaram uma lembrança aos mais velhos, e o que há de mais bonito aconteceu, o velho e o conhecimento se encontraram com o novo e a curiosidade; o respeito àqueles que vieram antes mais uma vez foi exaltado. Entre choro e sorrisos, esse momento foi parcialmente encerrado. Questiono aqui: qual lugar tem esse saber e esse sentir dentro das universidades? Qual lugar se guarda para esta sabedoria ancestral de pessoas que construíram este país por quatro séculos? Durante cinco anos de graduação em Psicologia, este saber nunca foi sequer mencionado, mas naquele dia nós, estudantes universitários vindos de comunidades quilombolas, entendemos que estávamos no caminho certo: “Avançar sem nunca esquecer quem somos”. Nas palavras dos mais velhos, foi validado o tema pensado por nós, jovens, para

o encontro: “Somos o germinar dos sonhos dos nossos ancestrais nessa terra”. Nossos mais velhos estavam felizes e orgulhosos pela continuação da luta que ali, mais uma vez, se fortalecia.

Esses eventos são exemplos práticos do contraste entre os saberes acadêmicos, que tantas vezes nos excluem por serem incompreensíveis, e a sabedoria dos nossos mais velhos, que nos acolhe e dá suporte. Quem é autorizado e legitimado pela academia a proferir o seu saber? Onde estão os conhecimentos afrocentrados na academia brasileira? Quando serão valorizadas as vozes dos nossos mestres e mestras?

Comentando o clássico texto de Gayatri Spivak “Pode o subalterno falar?” (1995), Grada Kilomba (2019, p. 47) diz que a autora não se refere ao ato de falar em si, articular os sons da fala ou falar em seu próprio nome, mas à “[...] dificuldade de falar dentro do regime repressivo do colonialismo e do racismo”. Entretanto, para esta autora os grupos oprimidos “[...] não têm sido nem vítimas passivas nem tampouco cúmplices voluntários da dominação” (KILOMBA, 2019, p. 49).

Ser um corpo negro em uma sociedade racializada implica sofrer o racismo cotidianamente e tentar cicatrizar a ferida colonial, mesmo que ela possa ser aberta o tempo todo. O livro “Tornar-se Negro”, de Neusa Santos Souza (1983, p. 43), traz na fala de um dos entrevistados: “Eu sinto o problema racial como uma ferida; é uma coisa que penso e sinto todo tempo. É um negócio que não cicatriza nunca.” O colonialismo nos traz cotidianamente a negação de humanidade, a negação de afeto e de felicidade. Há mais de quinhentos anos nos traz dor e muito sofrimento, tudo isso aos olhos e pela voz do colonizador. Grada Kilomba (2019, p. 215) afirma: “O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra”.

O racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual, como se acredita - algo que ‘poderia ter acontecido uma ou duas vezes’ -, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores

da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial.

É difícil aprender, estudar, relacionar-se, pesquisar, sentir-se bem em um contexto em que se sangra. Porém, ser um corpo negro em uma sociedade racializada implica também – e sobretudo – inventar cotidianamente formas de resistir e “re-existir”, “sobre-viver” e “aquilombar-se”. Se essa dor e essa ferida mantêm os privilégios daqueles que foram capazes de ferir, ressalto que, diante de todo esse sofrimento imposto pelo colonizador, o povo preto ainda assim cria estratégias de sobrevivência, de luta e de dar e receber afeto.

Digo isto pela importância de acolher e validar o sofrimento gerado pelo colonialismo. A população negra é, sim, vítima de toda essa estrutura que violenta nossos corpos e mentes, mas penso a importância também de não deixar esse sofrimento nos imobilizar, de continuar nos espelhando na luta dos nossos ancestrais e de tirar da dor a força para lutar e construir. Não estou de forma alguma dizendo que não podemos sofrer, ou falar sobre nossos sofrimentos; reitero a importância do diálogo e da escuta tanto sobre o que nos alegra quanto sobre o que nos fere, mas não podemos cair na armadilha colonial e apenas receber sofrimento; é preciso se levantar e construir, mesmo que a partir disso. Precisamos avançar a partir do amor, do afeto entre nós, mas também da transformação em força do ódio e da indiferença que nos são projetados.

Saber-se negro, portanto, é compreender através do próprio corpo que nenhum espaço, diferente da inexistência ou da subalternidade, é pensado para nós. Como argumenta a psiquiatra Neusa Santos de Souza (1983, p. 19):

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre a cor negra e posição social inferior [...].

Souza (1983, p. 20) também reafirma raça como determinante nas organizações das funções sociais. De acordo com a autora:

Nas sociedades de classes multirraciais e racistas como o Brasil, raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras). A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe conforme pertença ou proximidade dos padrões raciais da classe/raça dominante.

Desse modo, é possível compreender o racismo como um atravessador na constituição da identidade e subjetividade do sujeito africano; logo, este cresce em uma sociedade que atribui historicamente conceitos negativos a suas características biológicas, da mesma maneira que aqueles que não possuem tais características, ou seja, os brancos estão constantemente associados a conceitos positivos e usufruem de privilégios construídos em cima desses preconceitos. Isto desperta o desejo do sujeito negro em ser branco, em busca de tornar-se humano.

E como, naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram “serviços-de-branco”, ser bem tratado era ser tratado como o branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro se organizou para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda tendo que deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente (SOUZA, 1983, p. 19).

As estruturas das relações raciais que permitem em alguns momentos ascensão do negro, por outro lado também constroem bloqueios. Esta dupla ação do sistema executa o objetivo de dissolver uma possível construção de identidade racial negra positiva e, mais do que isso, impossibilita uma unidade negra (SOUZA, 2008).

A autora, ao pensar a emocionalidade do negro, compreende que ele é constantemente violentado pelo colonialismo e cresce tendo como ideal de ego o modelo branco; logo, tenta se adaptar a todos os moldes que a fascinação do fetiche da brancura expõe. O negro passa então a negar tudo

o que constitui sua negritude, no entanto o seu biotipo físico impede de compor o modelo de identificação desejado, logo sua estrutura psíquica estruturante sofre interferência. Nas palavras da autora:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em sua perspectiva, submetida a exigências, compelidas a experiências alienadas, mas é também sobretudo a experiência de comprometer-se a resgatar sua história, e recriar-se em suas potencialidades. (SANTOS, 2008, p. 16-17).

Por isso, entender-se enquanto sujeito preto, conhecer a verdadeira história do nosso povo, implica construir uma imagem positiva de si mesmo e seus iguais, significa romper com a lógica imposta pelo colonizador de “outridade”, subalternidade e de não-existência. “Empretecere-se” vai ao encontro de uma autoestima positiva, coletiva e individual, que corresponde às características do seu corpo físico. Empretecere-se é a possibilidade de (re)existir.

Daí decorre a importância de os profissionais de saúde compreenderem o racismo como desencadeador de adoecimento físico e mental. Faz-se necessário que os profissionais estejam dispostos a se desacomodar e a buscar outros conhecimentos fundamentados de fato na história, na trajetória e no discurso dos africanos. Miriam Alves *et al.* (2015, p. 870) chamam atenção para a urgência, nas instituições de saúde, de um novo modelo de escuta e reconhecimentos de outros valores civilizatórios excluídos pelos europeus. Também reforçam a importância de romper com os preconceitos raciais vivos até os dias de hoje sobre o povo africano. Coloca-se o racismo como uma criação do colonialismo conforme os autores destacam:

Um exemplo de colonialidade é o próprio racismo institucional que penetra, participa e se naturaliza na cultura da organização/instituição como um elemento estruturante das relações entre pessoas e instituição, de modo que o trabalhador acaba contribuindo com a manutenção da colonialidade na esfera pública. (ALVES *et al.*, 2015, p. 870).

Dessa forma, saliento a necessidade de o profissional de saúde estar habilitado a entender as problemáticas do racismo estrutural e institucional e buscar a ruptura das práticas colonialistas. Com o foco especialmente nas práticas do profissional de psicologia em relação à temática do racismo, há a responsabilidade desse profissional em oferecer também para a população negra e indígena uma escuta qualificada e acolhedora. É importante, além disso, refletir sobre temas de interculturalidade serem constantemente retratados como “recorte” racial, o que vai de encontro à realidade brasileira, primeiro porque a população negra é maioria em nosso país e segundo porque muitas vezes as tensões, diagnósticos e curas dos adoecimentos implicam em reconhecer raça como um elemento central.

O psicólogo precisa estar de fato preparado para atender outros sujeitos que não estejam enquadrados na categoria universal imposta pela cultura hegemônica. De acordo com a Resolução nº 18/2002 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2002), que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial:

Art. 1º – Os psicólogos atuarão segundo os princípios éticos da profissão contribuindo com o seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e para a eliminação do racismo. Art. 2º – Os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito de raça ou etnia. Art. 3º – Os psicólogos, no exercício profissional, não serão coniventes e nem se omitirão perante o crime do racismo. Art. 4º – Os psicólogos não se utilizarão de instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial. Art. 5º – Os psicólogos não colaborarão com eventos ou serviços que sejam de natureza discriminatória ou contribuam para o desenvolvimento de culturas institucionais discriminatórias. Art. 6º – Os psicólogos não se pronunciarão nem participarão de pronunciamentos públicos nos meios de comunicação de massa de modo a reforçar o preconceito racial. (RESOLUÇÃO, CFP 018/2002).

Logo, ao ter este comportamento, o profissional assume uma postura racista e antiética, gera mais sofrimento para aquele que buscava suporte. Aquele que deveria amparar e manejar a situação faz o inverso – nega, silencia e coloca em prática mais uma ferramenta da violência colonial – e aquele que já vinha sendo violentado permanece nessa posição, agora silenciado também por alguém que acreditava que não só lhe daria voz, mas também escuta.

Ainda conforme Alves *et al.* (2015, p. 878).

A materialização do princípio da equidade no Sistema Único de Saúde (SUS) só se efetivará a partir do reconhecimento dos diferentes valores e práticas civilizatórias que constituem o Estado brasileiro. Afinal, a grande dificuldade da saúde coletiva ocidental é desconstruir a universalidade de seu paradigma civilizatório e, conseqüentemente, exercitar a dialógica e a alteridade com outras realidades constitutivas de subjetividades e humanidades, numa perspectiva de reparação civilizatória. Afinal, as conseqüências psicológicas do viver em uma sociedade estruturada pelo racismo são extremamente devastadoras e aniquilantes.

Questiono então: como funcionará a terapêutica nestes casos? E, para além disso, se essas e outras situações de racismo que acontecem nos dispositivos de saúde, focando principalmente nos dispositivos de saúde mental e nas clínicas, não estão embasadas nos aspectos sócio-históricos já mencionados anteriormente, será que não reproduzem ainda mais situações de violência?

Se o colonialismo, ao mesmo tempo que construiu o racismo e as violências contra os africanos, possibilitou estratégias de isenção às pessoas brancas das responsabilidades que essa construção suscitou e ainda construiu constantes espaços de privilégios retroalimentados por todo o sistema, só resta me questionar sobre se será possível pensar o acolhimento e o manejo do sofrimento de pessoas negras, suas particularidades e diversidades se forem compreendidas e não patologizadas por um padrão de normalidade no qual poucas pessoas se encaixam.

Será possível pensar a saúde mental dessa população marginalizada, quando nos deparamos com uma psicologia embasada na teoria de homens brancos, como Nina Rodrigues e Gilberto Freyre? E se olharmos para nossos docentes, pesquisadores respeitados capazes de produzir a ciência que nos faz avançar, não seriam a maioria deles pessoas pertencentes ao grupo étnico dominador? Podemos exercitar mais e pensar sobre os alunos das universidades, dos cursos de graduação e pós-graduação: não pertencem eles a este mesmo grupo que detém o poder da supremacia racial? Quais estudos de Psicologia são produzidos por estas pessoas? Essas produções incluíram a pluralidade humana? Ou foram feitos com base em um ser único e universal?

Talvez estes questionamentos me atravessem mais do que eu gostaria, mas é preciso manifestar que o cenário encontrado nas universidades, os currículos, as ementas, as bibliografias, as aulas, as pesquisas são em sua maioria baseadas em teorias de saúde eurocêtricas e de tradição ocidental. Enquanto negra, quilombola, mãe e mulher, dificilmente nas aulas de Psicologia conseguia me enxergar nas teorias. Por um lado, nada daquilo tinha a ver com a minha realidade, com a da minha filha, dos meus pais, dos meus irmãos, dos meus primos, amigos ou da maioria das famílias que eu conhecia. Por outro, quando fazia sentido, era trazido como algo novo, contemporâneo, mas no fundo era algo que eu já tinha aprendido através das mulheres Macanudas, as mulheres da comunidade de onde eu venho. Por exemplo, em processos terapêuticos grupais, pensar que o ser humano não pode ser só considerado um indivíduo, pois ele também compõe um coletivo.

A falta de pertencimento não conseguiu gerar o meu apagamento total enquanto futura psicóloga, mas me fez, a mim e a outros estudantes negros, resgatar e não mais esquecer a mensagem de SANKOFA, um Símbolo Adinkra⁴, um pássaro que voa à frente olhando para trás.

⁴ Conjunto de símbolos ideográficos dos povos acã, grupo linguístico da África Ocidental que povoa a região que hoje abrange parte de Gana e da Costa do Marfim. Sankofa, um dos adinkra mais conhecidos, significa a sabedoria de aprender com o passado para construir o presente e o futuro. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/sankofa>. Acesso em: 31 de out. 2019.

Estaríamos a partir daquele momento indo para a frente na nossa trajetória acadêmica, mas ao mesmo tempo olhando para trás para o nosso verdadeiro passado. Isso foi feito através do grupo de Saúde Mental e Racismo da Psicologia Furg.

O grupo foi fundado pelos próprios estudantes negros da Psicologia, no ano de 2015, com orientação da professora de Sociologia Cassiane Paixão. Este Grupo de Estudos foi responsável por ampliar nossos conhecimentos teóricos, mas também responsável por criar nosso pertencimento no curso e compreender que efetivação da construção da nossa saúde mental depende de estar amparados por teorias e práticas que corroborem com os valores africanos.

Desse modo, compreendo o conceito de saúde como o cuidado e o equilíbrio bio-psíquico-social. Portanto, considerar o racismo como um determinante em saúde se faz necessário para compreender as especificidades acerca da população negra, tanto no adoecimento, quanto na produção de saúde. Dessa forma, para pensar a saúde para esta população, é preciso pensar as especificidades em comum, mas também pensar essa população com particularidades diversas. Desse modo o respeito à integralidade de cada sujeito refletirá em processos ao encontro da produção de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi escrito por uma pessoa que conhece a narrativa da dor, que ao entrar na universidade enfrenta todo dia uma dor que não sabe explicar, mas sabe nomear, essa dor se chama racismo. Porém, encontra no coletivo e em outros espaços aquilombados conforto e acolhimento. Durante rodas de conversa sobre racismo, sempre alguém relatava a falta de afeto entre os negros e isso me fazia pensar por um lado que não demonstrar afeto nos fez sobreviver à escravidão, mas por outro não entendia o porquê de estar com outras pessoas negras senão por afeto; percebi então observando famílias negras, observando o coletivo, olhando outros

estudantes negros da Psicologia que a gente não nomeava de afeto, de amor, de bem-estar, mas tínhamos práticas e atitudes capazes de demonstrar isso. Peço permissão para falar em nosso nome, falo e escrevo enquanto pessoa e não em nome de nossas cicatrizes. Quando produzimos trabalhos pautando raça, a academia não entende como ciência; entende como uma “lamentação” daqueles que agora acessam esse espaço. Nossas cicatrizes fazem parte de nós negros, sangramos muito, mas não protagonizam nossas vivências. Já sobrevivi e morri muitas vezes neste espaço, mas a imagem que hoje tenho do meu povo não permite mais deixar que me matem. bell hooks diz que amar a nós mesmos e honrar nossos corpos é uma arma importante na construção de uma autoestima sadia. E eu acredito que estamos nessa construção.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ricardo Henrique Ayres *et al.* Ações extensionistas junto a comunidades periféricas: O programa de extensão Comunidades FURG e a cidade de Rio Grande. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 27. Natal. *Anais [...]*. São Paulo: Anpuh, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

ALVES, Míriam Cristiane; JESUS, Jayro Pereira de; SCHOLZ, Danielle. Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo. *Saúde em debate*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 106, p. 869-880, 2015.

AMARO, Tainá Valente; ALVES, Miriam Cristiane ; MOLON, Susana Inês. Trajetórias e (re)existências de mulheres pretas psicólogas. *In: Núcleo de Relações Raciais, Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul. (org.). Núcleo de Relações Raciais: percursos, histórias e movimentos*. 1. ed. Porto Alegre: CRPRS, 2019. p. 28-48. ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In:*

- NASCIMENTO, Elisa Larkin.(org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- BACKES, L. *A Configuração do Espaço de Convivência Digital Virtual: A cultura emergente no processo de formação do educador*. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, Brasil – cotutela em Science de l’Education, Université Lumière Lyon 2, Lyon, France.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-58.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude: O lado oculto do discurso sobre o negro. *In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 147-162.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Bolsa Permanência*. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia> Acesso em: 12 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Livreto da Saúde da População Negra*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.
- CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. *In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 13-24.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscara branca*. Salvador: Ed.UFBA, 2007.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, 2009.

GOULART, Treyce Ellen Silva. O historiador a serviço das demandas comunitárias: o projeto *Quilombolas somos nós* e as comunidades quilombolas de Rio Grande e distritos. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 9., Rio Grande, 2012. *Anais [...]*. Rio Grande: FURG, 2012.

HOOKS, Bell. *Escolarizando homens negros*. Florianópolis: Estudos Feministas, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua, 2016*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

JAMES, George. *O legado roubado*. [S. l.: s. n.], [20--?]. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/o-legado-roubado-george-g-m-james.pdf> Acesso em: 15 ago. 2018.

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

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. O materialismo histórico e a pesquisa-ação em Psicologia Social e Saúde. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; FERREIRA, Sueli Terezinha. (org.). *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 118-138.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – MNU. São Paulo: MNU, 2021. Disponível em: <http://mnu.org.br/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, Sales Augusto. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. Brasília, DF: UNB, 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, DF: Inep, 2003. p. 55-77.

SILVA, Fernanda Francisca da. Pra que discutir o racismo? E o que a Lei 10.639 não vem alcançando. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Núcleo de Relações Raciais: percursos, histórias e movimentos*. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019. p. 12-15.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Amanda Gonçalves da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela UFF. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do grupo de pesquisa: Laboratório de Acesso e Permanência (LAP/UFF).

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1230616393432623>.

E-mail: amandags@id.uff.br

Ana Paula Gomes de Lima

Doutoranda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Especialista em Políticas Sociais e graduada em Serviço Social pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Assistente social da UFRJ.

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6882669479770081>.

E-mail: apglrj@gmail.com

Charlene da Costa Bandeira

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0792536312488075>.

E-mail: charlenebandeira@gmail.com

Cleber Lázaro Julião Costa

Doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP – UERJ). Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro da Universidade Cândido Mendes (IUPERJ – UCAM). Bacharel em Direito pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4757116228364875>.

E-mail: clcosta@uneb.br

Débora Karpowicz

Doutora em história pela PUCRS – Docente da Uniasselvi e do Colégio Anchieta de Porto Alegre. Mestre em História (PUC-RS). Especialista em Ensino à Distância, gestão e tutoria (Uniasselvi). Licenciada em História (PUC-RS).

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5474810494779025>.

E-mail: deborakarpowicz@gmail.com

Diego Conceição Miranda

Graduando em Psicologia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa em Instituições e Desigualdades (GPID). Bolsista de Iniciação Científica pelo Programa Afirmativa da Pró Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF – UNEB). Participante e cofundador do Coletivo Negro dos estudantes de Psicologia da UNEB – Kilombo NiaraPsi. Monitor voluntário do projeto Oficinas Terapêuticas na Universidade Aberta à Terceira Idade (UNEB).

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3710789948379942>.

E-mail: dicmiranda1@gmail.com

Ellen Patrícia Braga Pantoja

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta do Curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão, *Campus Imperatriz* (UFMA). Coordenadora da linha de pesquisa “Democracia, Constitucionalismo e Políticas Educacionais” do Núcleo de Pesquisas Jurídicas de Imperatriz (NUPEJI/UFMA).

C. Lattes <http://lattes.cnpq.br/4643956148138808>.

E-mail: ellenpantoja@gmail.com

Hustana Maria Vargas

Doutora em Educação, Mestre em Educação e Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Associada da Faculdade de Educação (FEUFF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF). Coordenadora do Laboratório sobre Acesso e Permanência na Universidade – LAP/UFF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4879108966542593>.

E-mail: hustanavargas@gmail.com

Letícia Cao Ponso

Doutora em Teoria e Análise Linguística pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Estudos da Linguagem e graduada em Letras – Licenciatura Plena Português-Latim pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta e membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade

Federal de Rio Grande (NEABI-FURG). Membro do Colegiado Setorial da Diversidade Linguística do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Práticas de letramento acadêmico para uma política linguística de permanência de alunos indígenas e quilombolas nas universidades e o Projeto de Extensão Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para imigrantes senegaleses e haitianos na cidade de Rio Grande (RS).

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3283021449206435>.

E-mail: lecaupon@gmail.com

Marcelo Nascimento Dias

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais/PPGER pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *Campus* Sosígenes Costa – Porto Seguro. Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português: Produção de Texto e Graduado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Professor no Centro Territorial de Educação Profissional da Costa do Descobrimento e Professor auxiliar da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – *Campus* XVIII – Eunápolis.

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6941061554413616>.

E-mail: marcelonascdias@gmail.com

Marília Martins de Araújo Reis

Mestranda em Estado e Sociedade e Pós-graduanda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Pós-graduada em Gestão de Redes de Atenção à Saúde pela Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ/ENSP), MBA em gestão de Recursos Humanos pela Universidade Salvador (UNIFACS) e Estudos Transdisciplinares em Cultura pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora de

Psicologia – *Campus XVIII* e Representante do *Campus* na Comissão de Qualidade de Vida no Trabalho da UNEB.

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/633362457718112>.

E-mail: mariliaamarilis@hotmail.com

Natanael Conceição Rocha

Doutorando em Difusão do Conhecimento – UFBA. Mestre em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Pós-Graduado em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pelo IF Baiano. Licenciado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Integrante do Grupo de Pesquisa em Formação, Currículo e Cultura – FORCCULT-UFRB.

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8473581360705753>.

E-mail: natanaelcrocha@yahoo.com.br

Otto Vinicius Agra Figueiredo

Doutor e Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), com Especialização em Política do Planejamento Pedagógico pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor Assistente do Departamento de Educação da UEFS dos componentes curriculares Política e Gestão Educacional e Relações Étnico-Raciais na Educação. Membro do Grupo de Pesquisa FIRMINA Pós-Colonialidade: educação, história, cultura e ações afirmativas da UNEB. Pesquisador do Centro de Estudos e Documentação em Educação – CEDE/UEFS.

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5913920318032312>.

E-mail: ottoagra@gmail.com

Rita de Cássia Dias Pereira Alves

Doutora em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-graduação em Direitos Humanos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bacharel em Direito pela Universidade Católica do Salvador UCSAL. Graduada em Pedagogia pela UFBA. Professora Associada I da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas - CECULT-Santo Amaro. Docente permanente no Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (NEAB-UFRB), e no Mestrado Acadêmico Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (EISU) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC-UFBA/UFRB).

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0676057096135939>.

E-mail: ritadias.cecultufrb@gmail.com

Roi Rogeres Fernandes Filho

Pós-Graduado em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (FACOM – UFBA). Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, pela Faculdade Anísio Teixeira (FAT). Assessor de comunicação na Secretaria Municipal de Promoção Social e Combate à Pobreza (Sempre).

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9759638221234007>.

E-mail: roiogeresff@gmail.com

Wildacy Gonçalves Ribeiro Evangelista

Mestranda em Planejamento Territorial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Gestão de Pessoas pela Fundação Visconde de Cairu (FVC). Graduada em Administração pela UEFS. Analista Universitária – Administradora (Servidora Pública Efetiva) da UEFS. Instrutora Interna do Governo do Estado da Bahia. Professora

Tutora na Universidade Tiradentes (UNIT), no Polo EAD do Município de Feira de Santana (BA).

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9602045653269355>.

E-mail: pattywil@uefs.br

Formato: 160 x 230 mm
Fonte: Virgo 01, 30; Steinem, 15 e 13; Minion Pro, 11, 10 e 8
Miolo: papel Pólen Soft, 80 g/m²
Capa: papel Supremo, 250 g/m²
Impressão: dezembro 2021
Gráfica ImpressãoBigraf

ORGANIZADORAS

Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em História pela Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora assistente do Departamento de Educação do Campus XIV da Uneb.

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2208634403379162>.

E-mail: arosa@uneb.br

Dina Maria Rosário dos Santos

Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidad de Cádiz (UCA/ES), professora do DEDC – Campus XIII da UNEB/Itaberaba. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA/CNPQ); e do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora (UFRB/CNPQ).

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2989188978428193>.

E-mail: dmrsantos@uneb.br

Iris Verena Santos de Oliveira

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Colegiado de História e Mestrado em Educação e Diversidade, do Campus XIV da Uneb. Integra os grupos de pesquisa: “Currículo, Escrivências e Diferença” e “Currículo, Cultura e Diferença”.

C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4935185086128673>.

E-mail: irisveren@gmail.com

No livro, as Ações Afirmativas são tratadas como políticas públicas para a promoção de oportunidades para pessoas empobrecidas, negros(as), indígenas, quilombolas, ciganos (as), pessoas com deficiência, LGBTQI+ que se propõem a construir estratégias de reparação às discriminações historicamente produzidas no país, ao passo em que buscam romper o ciclo de reprodução das desigualdades. Os capítulos se dividem em duas faces. Em "Ações Afirmativas: Políticas Institucionais" os(as) autores(as) tratam das estratégias para equidade construídas através da institucionalização de legislações e execução de programas e projetos que indicam o fluxo molecular das disputas nas instituições de ensino. Já a segunda face do espiral de ações afirmativas articuladas no livro aponta para experiências de estudantes cotistas. Assim, pesquisadores(as), extensionistas e estudantes registram as movimentações e desejos mobilizados nos espaços institucionais, em suas lutas para existir como estudantes cotistas.



<https://portal.uneb.br/eduneb>

ISBN: 978-65-89492-08-5



9 786589 492085