UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

OTTO VINICIUS AGRA FIGUEIREDO

AÇÕES AFIRMATIVAS E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS

Salvador
2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

OTTO VINICIUS AGRA FIGUEIREDO

AÇÕES AFIRMATIVAS E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz

Salvador
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Figueiredo, Otto Vinicius Agra
Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas / Otto Vinicius Agra Figueiredo. – Salvador, 2022.
277 f. : il.

Orientadora: Delcele Mascarenhas Queiroz.
Doutorado (Tese) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2022.

Contém referências e apêndices.

1. Programa de ações afirmativas - Brasil. 2. Ensino superior e Estado - Brasil. 3. Minorias – Educação (Superior) - Brasil. 4. Ensino superior – Aspectos sociais - Brasil. 5. Estudantes – Programa de assistência - Brasil. I. Queiroz, Delcele Mascarenhas. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD : 378

FOLHA DE APROVAÇÃO

AÇÕES AFIRMATIVAS E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS

OTTO VINICIUS AGRA FIGUEIREDO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 26 de março de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



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



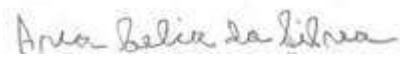
Prof. Dr. Clóvis Roberto Zimmermann
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Doutorado em Sociologia
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Alemanha



Prof. Dr. Jacques D'Adesky
Universidade Federal Fluminense - UFF
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Profa. Dra. Marta Maria Oliveira Pacheco Araújo
Universidade de Coimbra - UC
Doutorado em Filosofia
University of London, UL, Inglaterra



Profa. Dra. Ana Célia da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



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

A tese é dedicada aos estudantes negros, indígenas, quilombolas, deficientes, transgêneros, transexuais, travestis e não negros de escolas públicas das universidades estaduais baianas. Razão de ser das ações afirmativas e da permanência estudantil.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Raimundo Oton Figueiredo e Teresinha Martins Agra Figueiredo por sempre acreditarem em mim e terem me ensinado que a educação é o melhor caminho para a emancipação. Obrigado pelo amor, pelo cuidado e orações. Ao meu irmão Itto Eduardo e minha cunhada Débora Macedo por Morgana e pelo apoio ao me socorrerem em momentos difíceis do percurso.

À Jalusa Arruda pelo amor, companheirismo, incentivo constante, paciência e por estar ao meu lado em todos os momentos.

À Profa. Delcele Mascarenhas pela orientação, profissionalismo e apoio às minhas escolhas.

Às amigas/irmã do FIRMINA Ivy Guedes e Patrícia Pena pela amizade e pelas críticas construtivas ao projeto de pesquisa submetido à seleção do doutorado.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, prof. Dr. Wilson Mattos, Prof. Dr. Clovis Zimmerman, Profa. Dra. Marta Araújo, Prof. Dr. Jacques D'Adesky, Profa. Dra. Ana Celia da Silva e Prof. Dr. Marcos Luciano Messeder pelas críticas e valiosas contribuições para o aprimoramento do trabalho.

Agradecimento especial à Profa. Dra. Marta Araújo pela acolhida, dedicação e supervisão durante o Estágio Doutoral no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC). Obrigado por toda bibliografia indicada e pelo envolvimento nas atividades que tive a oportunidade de participar e contribuir. A experiência do doutorado sanduíche foi singular para meu crescimento e amadurecimento enquanto pesquisador. Não posso deixar de registrar os funcionários da Biblioteca Norte/Sul do CES, Maria José Paiva Fernandes Carvalho, Inês Alexandra Sequeira Lima e Acácio José Carvalho Machado. Muito obrigado pela acolhida amorosa, atenção, profissionalismo e pela amizade que construímos. Agradecimento fraterno e de imensa admiração ao amigo/irmão caboverdiano Max Ruben que tive a imensa felicidade de conhecer no CES e construir laços de irmandade para a vida. Agradecimento carinhoso também à sua esposa Rosi pela atenção, carinho e amizade. Não tenho dúvidas que nos encontraremos novamente.

Agradecimento carinhoso aos brasileiros que conheci em Coimbra e que juntos formamos a Turma do Solar Aranha: Luís, Elmo, Ana Célia, Zé Roberto, Adriana, Bia, Alex, Karine, Rizo, Tânia, Lucas, Célia, Valdo, Raimunda, Ediana, Ramona e Sergio. Obrigado pelas conversas, viagens, farras, risadas, trocas intelectuais, aprendizados, companheirismo e convicção na construção de um outro Brasil pela luta social.

Aos colegas da Área de Política Educacional do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana pelo apoio e contribuição para que pudesse me dedicar exclusivamente ao doutorado por quatro anos.

À Universidade Estadual de Feira de Santana pelo Programa de Apoio para o desenvolvimento profissional para Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu.

Aos amigos que nos acompanham na jornada da vida nos ajudando a caminhar e a levantar a cada tropeço. Muito obrigado Cíntia Falcão, Lígia Mata Virgem, Cleberton Santos, Fábio Dantas e Marco Barzano. À Letícia Pereira, pelo carinho e amizade de sempre. Ao compadre Marcelo Bispo e à comadre Ivana Freitas por Nina Mahin e todas as alegrias, felicidades e amor que me proporcionam.

A todos e todas meu muito obrigado.

Os Feijões

Será que entre os feijões
Existem o preconceito
Será que o feijão branco,
Não gosta do feijão prêto?
Será que o feijão preto é revoltado?
Com seu predominador
Preçebe que é subjulgado
O feijão branco será um ditador.

Será que existem rivalidades?
Cada um no seu lugar
O feijão branco é da alta sociedade.
Na sua casa o feijão preto não pode entrar
Será que existem desigualdades
Que deixa o feijão preto lamentar
Nas grandes universidades
O feijão preto não pode ingressar
Será que existem as seleções
Prêto pra cá e branco pra lá
E nas grandes reuniões
O feijão prêto é vedado entrar?
Crêio que no núcleo dos feijões
Não existem as segregações.

Carolina Maria de Jesus

RESUMO

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas**. 2022. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

A pesquisa tratou das ações afirmativas e da permanência estudantil nas universidades estaduais baianas (UNEB, UEFS, UESC e UESB), doravante representadas pela sigla UEBA. O principal objetivo foi identificar o nível de institucionalização que a ação afirmativa e a permanência estudantil ocupam nessas instituições públicas de ensino superior. Para perseguir tal objetivo, foi necessário descrever como se deu o processo de implementação das respectivas políticas nas UEBA e analisar de que maneira estão presentes nas resoluções, planos e relatórios de cada uma das universidades. Optou-se pela pesquisa qualitativa que tem por objetivo traduzir os sentidos dos fenômenos no mundo social e trata de reduzir a distância entre teoria e dados, entre contextos e ações. O método utilizado foi estudo de caso coletivo, que é apropriado para abordagens qualitativas de pesquisa e indicado para realização de exames detalhados de determinado objeto para que seja possível identificar categorias de observação, bem como a geração de hipóteses para novos estudos ou quando o estudo conjunto de alguns casos se faz necessário para compreender determinado fenômeno. A técnica de coleta de dados adotada na pesquisa foi a análise de documentos, que traduziram o processo de institucionalização das ações afirmativas e de permanência estudantil nas UEBA. O procedimento metodológico adotado na análise dos dados foi a triangulação teórica a partir de perspectivas interpretativas da teoria da justiça, teoria do reconhecimento e teoria decolonial. Para realizar a triangulação teórica foi elaborado modelo de análise para identificar os níveis de institucionalização das ações afirmativas e permanência estudantil nas UEBA, traduzidos em níveis básico, médio I e II e avançado. O modelo de análise integrou níveis de institucionalização do percurso da vida universitária levando em consideração o acesso, a permanência estudantil e a afiliação acadêmica e intelectual na perspectiva da universidade decolonial. Dentre os principais resultados encontrados pelo estudo destacam-se: a incidência política do movimento negro em pautar governos e o Estado brasileiro para que o enfrentamento ao racismo entrasse nas agendas e se tornasse política pública; o percurso da permanência estudantil no Brasil, que evidenciou o quanto a concepção dominante a associava ao suprimento das necessidades materiais dos estudantes, sendo que este estudo defendeu a permanência conectada às ações afirmativas alcançando dimensões materiais e imateriais; a triangulação teórica, que buscou as justificações e potencialidades das correntes para fundamentar as ações afirmativas e permanência estudantil na educação superior; e a análise das políticas de cada UEBA, que permitiu entender o percurso das ações afirmativas e da permanência estudantil e identificar os níveis de institucionalização com a aplicação do modelo de análise proposto. A tese apresentada pela pesquisa é a proposição do modelo e de indicadores de análise utilizados enquanto modelo prático-teórico para a implementação de ações afirmativas e da permanência estudantil na perspectiva da afiliação acadêmica e intelectual para a construção da universidade decolonial.

Palavras-chave: Educação superior. Ações afirmativas. Permanência estudantil. Afiliação acadêmica. Universidade decolonial.

ABSTRACT

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Affirmative actions and student permanence in state niversities in Bahia**. 2022. 277 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Bahia, Salvador, 2022.

The research dealt with affirmative actions and student permanence in Bahia state universities (UNEB, UEFS, UESC and UESB). The main objective was to identify the level of institutionalization that affirmative action and student permanence occupy in these public higher education institutions. To pursue this objective, it was necessary to describe how the process of implementation of the respective policies in UEBA took place and to analyze how they are present in the resolutions, plans and reports of each university. We opted for qualitative research that aims to translate the meanings of phenomena in the social world and tries to reduce the distance between theory and data, between contexts and actions. The method used was a collective case study, which is appropriate for qualitative research approaches and indicated for carrying out detailed examinations of a given object so that it is possible to identify categories of observation, as well as the generation of hypotheses for new studies or when the joint study in some cases it is necessary to understand a certain phenomenon. The data collection technique adopted in the research was the analysis of documents, which translated the institutionalization process of affirmative actions and student permanence in UEBA. The methodological procedure adopted in the data analysis was the theoretical triangulation from interpretative perspectives of the theory of justice, recognition theory and decolonial theory. To carry out the theoretical triangulation, an analysis model was developed to identify the institutionalization levels of affirmative action and student permanence in UEBA, translated into basic, medium I and II and advanced levels. The model integrates levels of institutionalization of the course of university life, taking into account access, student permanence and academic and intellectual affiliation from the perspective of the decolonial university. Among the main results found by the study, the following stand out: the political incidence of the black movement in guiding governments and the Brazilian State so that the fight against racism would enter the agendas and become public policy; the course of student permanence in Brazil, which showed how much the dominant conception associated it with supplying students' material needs, and this study defended the permanence connected to affirmative actions reaching material and immaterial dimensions; theoretical triangulation, which sought the justifications and potential of currents to support affirmative actions and student permanence in higher education; and the analysis of the policies of each UEBA, which allowed us to understand the trajectory of affirmative actions and student permanence and to identify the levels of institutionalization with the application of the proposed analysis model. The thesis presented by the research is the proposition of the model and analysis indicators used as a practical-theoretical model for the implementation of affirmative actions and student permanence from the perspective of academic and intellectual affiliation for the construction of the decolonial university.

Keywords: Higher education. Affirmative Actions. Student stay. Academic affiliation. Decolonial University.

RESUMEN

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Acciones afirmativas y permanencia estudiantil en universidades estatales de Bahia**. 2022. 277 ss. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estatal de Bahía, Salvador, 2022.

La investigación abordó las acciones afirmativas y la permanencia de los estudiantes en las universidades del estado de Bahía (UNEB, UEFS, UESC y UESB). El principal objetivo fue identificar el nivel de institucionalización que la acción afirmativa y la permanencia estudiantil ocupan en estas instituciones públicas de educación superior. Para perseguir este objetivo, fue necesario describir cómo se desarrolló el proceso de implementación de las respectivas políticas en la UEBA y analizar cómo están presentes en las resoluciones, planes e informes de cada universidad. Optamos por la investigación cualitativa que tiene como objetivo traducir los significados de los fenómenos en el mundo social y trata de reducir la distancia entre teoría y datos, entre contextos y acciones. El método utilizado fue un estudio de caso colectivo, el cual es apropiado para enfoques de investigación cualitativa e indicado para realizar exámenes detallados de un objeto dado para que sea posible identificar categorías de observación, así como la generación de hipótesis para nuevos estudios o cuando el estudio conjunto en algunos casos es necesario comprender un cierto fenómeno. La técnica de recolección de datos adoptada en la investigación fue el análisis de documentos, que tradujo el proceso de institucionalización de acciones afirmativas y permanencia estudiantil en la UEBA. El procedimiento metodológico adoptado en el análisis de datos fue la triangulación teórica desde perspectivas interpretativas de la teoría de la justicia, la teoría del reconocimiento y la teoría descolonial. Para llevar a cabo la triangulación teórica, se desarrolló un modelo de análisis para identificar los niveles de institucionalización de la acción afirmativa y permanencia estudiantil en la UEBA, traducidos a niveles básico, medio I y II y avanzado. El modelo integra niveles de institucionalización del curso de la vida universitaria, teniendo en cuenta el acceso, la permanencia de los estudiantes y la afiliación académica e intelectual desde la perspectiva de la universidad descolonial. Entre los principales resultados encontrados por el estudio, se destacan: la incidencia política del movimiento negro en orientar a los gobiernos y al Estado brasileño para que la lucha contra el racismo ingrese en las agendas y se convierta en política pública; el curso de permanencia estudiantil en Brasil, que mostró hasta qué punto la concepción dominante lo asoció con suplir las necesidades materiales de los estudiantes, y este estudio defendió la permanencia vinculada a las acciones afirmativas que alcanzan dimensiones materiales e inmateriales; triangulación teórica, que buscó las justificaciones y potencialidades de corrientes para sustentar las acciones afirmativas y la permanencia de los estudiantes en la educación superior; y el análisis de las políticas de cada UEBA, lo que permitió comprender la trayectoria de las acciones afirmativas y la permanencia estudiantil e identificar los niveles de institucionalización con la aplicación del modelo de análisis propuesto. La tesis que presenta la investigación es la proposición del modelo y los indicadores de análisis utilizados como modelo práctico-teórico para la implementación de acciones afirmativas y permanencia estudiantil desde la perspectiva de la afiliación académica e intelectual para la construcción de la universidad descolonial.

Palabras clave: Educación superior. Acciones afirmativas. Estancia estudiantil. Afiliación académica. Universidad Decolonial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Níveis de institucionalização das ações afirmativas e da permanência estudantil…….. 123
Figura 2 Organograma da PROPAAE/UEFS…..……..……. 191
Figura 3 Número de Residências Universitárias e de estudantes residentes da UNEB..…… 202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Indicadores dos níveis de institucionalização das ações afirmativas e da permanência estudantil nas universidades……..	123
Quadro 2	Políticas de acesso das universidades estaduais baianas…….....	151
Quadro 3	Nível de institucionalização das ações afirmativas e da permanência estudantil nos PDI das UEBA……..	183
Quadro 4	Nível de institucionalização das ações afirmativas e da permanência estudantil na estrutura administrativa das UEBA…….....	195
Quadro 5	Programas de Projetos de Ações Afirmativas da PROAF/UNEB em 2018……	204
Quadro 6	Atividades de Ações Afirmativas da PROAF/UNEB em 2018…….	205
Quadro 7	Projetos realizados pelo CEGRES/DIADORIM da UNEB em 2018…	205
Quadro 8	Eventos realizados pelo CEGRES/DIADORIM da UNEB em 2018…	205
Quadro 9	Atendimento Psicopedagógico pelo NAPP em 2019……	214
Quadro 10	Atividades desenvolvidas pela CPAFIR/PROPAAE em 2019……..	216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estudantes matriculados nas UEBA por categoria em 2019.2…..…..	156
Tabela 2	Estudantes da UNEB atendidos pelo Projeto Auxílio Permanência...	168
Tabela 3	Estudantes da UEFS atendidos pelo Projeto Auxílio Permanência...	168
Tabela 4	Estudantes da UESC atendidos pelo Projeto Auxílio Permanência....	168
Tabela 5	Estudantes da UESB atendidos pelo Projeto Auxílio Permanência...	168
Tabela 6	Residentes indígenas por município, Unidade da Federação e etnia em 2019…….	210
Tabela 7	Número de bolsa alimentação do restaurante universitário em 2019..	212
Tabela 8	Estudantes encaminhados para estágio por curso e gênero em 2019	214
Tabela 9	Número de discentes contemplados pela assistência estudantil 2014-2018……..	223

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAPA	Assessoria de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas
ABIA	Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ADPF	Ação Direta de Descumprimento de Preceito Fundamental
AEPU	Associação de Educação Pré-Universitária
ANDES	Sindicato Nacional – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
APA	Associação Americana de Psiquiatria
ASSEST	Assessoria de Assistência Estudantil
BA	Bahia
CA	Centro Acadêmico
CAA	Comissão de Ações Afirmativas
CADÚNICO	Cadastro Único para Programas Sociais
CAJ	Coordenação de Assuntos da Juventude
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAR	Coordenação de Assistência e Residência Estudantil
CDCN	Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado da Bahia
CDI	Classificação Internacional de Doenças
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAPA	Coordenação de Acessibilidade, Permanência e Ações Afirmativas
CODAE	Coordenação de Assuntos Estudantis
CODES	Coordenação de Desenvolvimento da Educação Superior
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Superior Universitário
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CPAFIR	Coordenação de Políticas Afirmativas
DA	Diretório Acadêmico
DAE	Departamento de Assistência Estudantil
DCE	Diretório Central de Estudantes
DEM	Partido Democratas
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAE	Equipe Multidisciplinar de Atenção ao Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FACEI	Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna
FAFI	Faculdade de Filosofia de Itabuna
FDI	Faculdade de Direito de Ilhéus
FESPI	Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNCRUZ	Fundação Santa Cruz
GAE	Gerência de Assistência e Assuntos Comunitários
GEAPA	Gerência de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas
GEMMA	Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IESP	Instituto de Estudos Sociais e Políticas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbias, Gays, Bissexuais e Travestis, Transexuais e Transgêneros
LICEEI	Licenciatura em Educação Escolar Indígena
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NAC	Núcleo de Alimentação no Campus
NAPP	Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico
NEAB	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEDE	Núcleo de Educação Especial
NENNUEFS	Núcleo de Estudantes Negros e Negras da Universidade Estadual de Feira de Santana
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OUI	Organização Universitária Interamericana
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEBE	Programa Especial de Bolsas de Estudos
PGE	Procuradoria Geral do Estado
PIC	Projetos Inovadores de Curso
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRAE	Programa de Assistência Estudantil
PRAES	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PREAFRO	Pré-Universitário para Afrodescendentes

PROAF	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas
PRODAPE	Programa de Democratização do Acesso e Permanência de Estudantes das Classes Populares
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRUNE	Pré-Universitário para Negros e Excluídos
RESI	Residência Universitária
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SAAE	Subgerências Setoriais de Assuntos e Assistência Estudantil
SAE	Subgerência de Assuntos Estudantis
SAI	Subgerência de Acessibilidade e Inclusão
SAJ	Serviço de Apoio Jurídico
SAP	Serviço de Apoio Psicopedagógico
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEC	Secretaria de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENUN	Seminário Nacional de Estudantes Negros Universitários
SEPPIR	Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial
SEPROMI	Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESU	Secretaria de Educação Superior
SESU	Serviço de Saúde Universitária
SETRA	Seminário de Transição para a Universidade
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SJDH	Secretaria da Justiça e Direitos Humanos
SPAA	Subgerência de Permanência e Ações Afirmativas
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEBA	Universidades Estaduais Baianas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UENF	Universidade do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília

UNE	União Nacional de Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNDEC	Unidade de Organização e Desenvolvimento Comunitário
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMED	Confederação Nacional das Cooperativas Médicas
UPT	Projeto Universidade para Todos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO……..... 18

1 ASPECTOS TEÓRICOS…… 32
1.1 Ações afirmativas e a igualdade de oportunidades……..... 32
1.2 Sobre o reconhecimento e a redistribuição……... 47
1.3 Decolonialidade e universidade……. 60

2 ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS…… 72
2.1 Pesquisa (educacional) qualitativa e os pesquisadores negros…..... 72
2.2 Ação afirmativa como estratégia de enfrentamento ao racismo…… 78
2.3 Políticas de acesso nas universidades estaduais…… 84
2.4 A permanência estudantil……... 87
2.5 Revisão da literatura…….. 105
2.6 Abordagem metodológica…….. 117
2.7 Procedimento de pesquisa: triangulação teórica dos dados, modelo e indicadores de análise……..... 119

3 O CASO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS…….. 126
3.1 O começo da educação superior estadual na Bahia……..... 126
3.2 O caso das ações afirmativas na UNEB……. 130
3.3 O caso das ações afirmativas na UEFS…….. 135
3.4 O caso das ações afirmativas na UESC……. 140
3.5 O caso das ações afirmativas na UESB……. 145

4 ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO EXERCÍCIO DA TRIANGULAÇÃO…… 150
4.1 O acesso às universidades estaduais baianas pelos sistemas de reserva de vagas…….. 150
4.2 O nome social nas UEBA…….. 157
4.3 A permanência estudantil do governo do estado da Bahia…… 165
4.4 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das UEBA……..... 174
4.5 As Pró-Reitorias, Gerência e Assessoria das UEBA……. 186
4.6 Programas de Ações Afirmativas e de Permanência Estudantil…… 196
4.7 A construção da universidade decolonial…….. 224

CONSIDERAÇÕES FINAIS…… 231

REFERÊNCIAS…… 237

APÊNDICE ……..... 271

INTRODUÇÃO

A primeira universidade brasileira a adotar ações afirmativas para o acesso foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) ao aprovar a Resolução nº. 196/2002 no Conselho Superior Universitário (CONSU) e estabelecer 40% das vagas de todos os cursos de graduação e pós-graduação para estudantes negros oriundos de escolas públicas. 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 (UENF) 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). Até meados de 2008, foram as universidades estaduais que responderam com mais celeridade e consistência às demandas dos movimentos sociais no sentido de tornar seus processos seletivos mais inclusivos, com o compromisso de tornar as universidades ambientes mais plurais e democráticos (FERES JÚNIOR *et al*., 2013).

A primeira instituição federal a instituir um sistema de reserva de vagas foi a Universidade de Brasília (UNB), em 2003, reservando o percentual de 20% para estudantes negros, seguida em 2004 pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mas com reserva de vagas para estudantes negros e oriundos de escolas públicas (HERINGER; FERREIRA, 2009, p. 140–141). Todo esse processo não foi simples, mas marcado por disputas políticas, ideológicas e também por tensões raciais.

Nos anos seguintes várias universidades públicas brasileiras passaram a implantar algum sistema de ação afirmativa para ingresso no ensino superior, tais como: por meio de cotas fixas, bônus no vestibular, acréscimo de vagas, metas, uma combinação desses mecanismos, dentre outros dispositivos de promoção e inclusão. Nesse primeiro momento, a maioria das universidades adotou programas que priorizaram beneficiar estudantes egressos da escola pública, e como critério secundário, estudantes autodeclarados pretos e pardos. Ainda no âmbito da autonomia universitária, com o passar do tempo, houve significativa ampliação da política de cotas, abrindo-se também para indígenas, quilombolas, deficientes, natural do interior do estado, professores da rede pública de ensino, mulheres negras, filhos de agentes públicos mortos ou incapacitados em serviço, cursos de licenciatura indígena, dentre outros (SILVÉRIO, 2011).

Jonas Zoninsein (2004) já apontava como inevitável a implantação no Brasil da

política de cotas para o sistema público de educação superior, que em sua visão deveria ocorrer em alguns anos. Isso porque era grande a pressão de setores do movimento negro, da comunidade acadêmica das universidades e de autoridades dos sistemas de educação federal e estaduais, cada vez mais conscientes das disparidades e desigualdades raciais e da discriminação contra o negro no Brasil. A legitimidade da reivindicação por cotas no ensino superior se baseava também na derrocada da ideologia Freyriana da democracia racial (ZONINSEIN, 2004). Mais do que isso, os primeiros programas de cotas aprovados nas universidades decretaram o fim do mito da democracia racial, uma vez que a política de ações afirmativas para ingresso nas universidades públicas, por si só, evidenciava a existência do racismo, pois "[…] caso contrário, não haveria a necessidade de medidas reparatórias para esse segmento populacional. As bases ideológicas de sustentação do mito da democracia racial, portanto, estão sendo implodidas". (DOMINGUES, 2005, p. 174).

No início dos anos 2000 uma série de trabalhos acadêmicos se dedicou a apontar as desigualdades raciais na educação em diferentes dimensões, a partir de dados sobre a quantidade de anos de estudos entre negros e brancos; perfil racial e percentual da acesso à universidade; o desempenho de estudantes oriundos de cursos pré-vestibulares para negros e carentes e os mecanismos de reprodução das desigualdades raciais no processo seletivo do vestibular de universidades públicas (ARTES, 2016; BRANDÃO, 2004; BRANDÃO; MARINS; SILVA, 2005; QUEIROZ, 2003; VERÍSSIMO, 2003). Os resultados dos trabalhos conduziram reflexões que justificavam a adoção das políticas de acesso por ações afirmativas.

Um mapa das condições de vida da população brasileira nos anos de 1990 foi traçado através de análises econômicas do bem-estar de brancos e negros para identificar o perfil e a intensidade das desigualdades raciais e 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 (HENRIQUES, 2001).

> A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. O entendimento dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afro-descendentes apresenta-se como elemento central para se construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente. (HENRIQUES, 2001, p. 2).

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, vozes dissonantes ecoaram nos debates públicos e acadêmicos no sentido de rechaçar as cotas raciais (MAGGIE, 2006; MAGGIE; FRY, 2004; BRASIL, 2012[1]). Sob o véu do mito fundador da sociedade brasileira - a democracia racial - argumentos foram sustentados para que as ações afirmativas não fossem adotadas, dentre os quais: rebaixamento da excelência acadêmica das universidades; a impossibilidade de definir quem seria negro no Brasil, já que somos um país miscigenado em sua gênese; seria mais eficiente combater a pobreza e melhorar a qualidade da educação básica pública, isso dispensaria ações específicas para determinados grupos étnico-raciais; que o correto seria beneficiar estudantes de baixa renda para o ingresso ao ensino superior sem nenhum tipo de recorte racial; que a partir das cotas o Brasil seria dividido em duas raças criando assim um ódio racial sem precedentes na história do país[2] (FRY *et* al., 2007). Para outros, as ações afirmativas no ensino superior foram entendidas como a serviço do capital no âmbito das políticas neoliberais sob interesses econômicos de grandes potências (FIGUEIREDO, 2011; LEITE, 2011, 2012).

Diferentes segmentos sociais reagiram contrariamente as cotas raciais nas universidades. Foram muitas matérias em jornais, debates em programas de TV, ações judiciais, discursos políticos no parlamento, estudos e atos contrários à reserva de vagas para negros. No período após 1995, "[…] com a demanda por políticas afirmativas na pauta, a reação de parte da sociedade civil, por meio de intelectuais e de meios de comunicação de massa, foi largamente contrária à adoção de formas de discriminação positiva". (SILVA; MARÇAL; TRIGO, 2018, p. 196).

Publicação do final dos anos 2000 que sintetizou o conjunto dos argumentos contrários às políticas afirmativas com recorte étnico-racial foi o livro *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo* organizado por antropólogos, historiados, sociólogos e geneticistas. Estão reunidos textos de diferentes áreas do conhecimento que circularam

[1] Vide a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 impetrada pelo Partido Democratas (DEM) alegando a inconstitucionalidade do programa de ação afirmativa da Universidade de Brasília (UNB).

[2] Em tempos hodiernos não se pode dar razão a tais afirmações, pois estudos têm demonstrado o sucesso acadêmico de estudantes cotistas e a ampliação da democratização do acesso ao ensino superior (SANTOS, 2013; AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013; BARROS, 2013; MACHADO, 2013).

principalmente na mídia impressa entre os anos de 2002 e 2007. Os artigos estão agrupados em cinco partes ao longo do livro abordando questões como conceito de raça, classificação racial no Brasil, educação básica e superior, Sistema Único de Saúde (SUS) e as políticas de saúde para a população negra e o Estatuto da Igualdade Racial. Em conjunto, argumentam de forma contrária a qualquer política pública com recorte racial (FRY *et al*., 2007).

Apesar das críticas e dos debates acalorados em diferentes espaços institucionais - da academia, passando pela mídia até os movimentos sociais -, os anos 2000 foram marcados pela implantação de diferentes sistemas de acesso em muitas universidades públicas, como dito anteriormente. Certo é que a partir da autonomia universitária dos seus conselhos superiores ou a partir de leis estaduais como ocorreu nos estados de Alagoas, Amapá, Amazonas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Tocantins, políticas de ações afirmativas foram implementadas em diversas universidades estaduais.

No campo das políticas educacionais de promoção da igualdade, vale registrar três programas implementados pelo Governo Federal nos primeiros anos de políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Os programas podem ser concebidos como expressões do esforço de qualificação das ações afirmativas, destinação de recursos financeiros e humanos e mobilização dos sujeitos políticos que dentro e fora dos espaços acadêmicos encamparam a luta pela inclusão educacional e a redução das desigualdades no acesso à universidade.

O primeiro foi o *Programa Diversidade na Universidade*, implementado a partir de 2002, com o objetivo de promover a equidade e a diversidade cultural e étnico-racial no ensino superior para negros, indígenas e outros grupos sociais historicamente desfavorecidos. Uma das ações do Programa foi apoiar políticas públicas que combatessem a discriminação racial e promovessem a inclusão social nos ensinos médio e superior por meio do apoio, do desenvolvimento e da avaliação do chamados Projetos Inovadores de Curso (PIC), idealizados para ampliar o número de estudantes negros e indígenas nas universidades brasileiras (BRAGA; SILVEIRA, 2007). Foram entendidos como PIC, cursos pré-vestibulares para estudantes negros e carentes que surgiram no Brasil a partir do início da década de 1990 por iniciativa de organizações e coletivos negros e dos movimentos sociais e se espalharam por muitas cidades, principalmente nas periferias de grandes centros urbanos. Os critérios utilizados para definir os PIC foram:

> 1) Reserva de cotas de 51% de suas matrículas para afrodescendentes e ou indígenas;

> 2) Concessão de bolsas de manutenção para estudantes de baixa renda;
> 3) Apresentação de conteúdos e atividades de formação social e valorização da diversidade cultural, priorizando a temática de combate ao racismo. (FERNANDES, 2007, p. 26).

Até 2006, o *Programa Diversidade na Universidade* havia apoiado 95 PIC desenvolvidos em 89 instituições pelo país e beneficiado 13.623 estudantes, dos quais aproximadamente 15% haviam ingressado em instituições de ensino superior (FERNANDES, 2007). É avaliado que o Programa impactou de forma significativa o desempenho cognitivo dos estudantes dos cursos apoiados pelo PIC, pois o aproveitamento dos alunos em provas como as do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) melhorou em torno de 20,6% (ROSA, 2007).

O segundo programa a destacar foi o *Conexão de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares,*instituído em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em articulação com Instituições Federais de Ensino Superior. Segundo publicação organizada pelo Programa, a iniciativa foi inspirada nas experiências do Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, criado em 2002. O Conexão de Saberes partiu do reconhecimento que existe um conjunto de variáveis que dificultam o acesso e permanência dos jovens das camadas populares no ensino superior. Como por exemplo, ausência de ações políticas ou serviços que incluam efetivamente esses jovens na universidade; difícil conciliação das demandas familiares/econômicas com a manutenção do curso de graduação e o descompasso entre os conceitos, valores e práticas predominantes na universidade e os vividos por eles no cotidiano de suas comunidades de origem. Essa realidade constrói maiores barreiras aos jovens de origem popular para que desenvolvam as habilidades necessárias para o acesso e permanência na universidade e ainda para a construção do conhecimento científico (BARBOSA; SILVA; SOUSA, 2010). Os principais objetivos do *Conexão de Saberes* foram:

> - Estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a devida troca de saberes, experiências e demandas;
> - Possibilitar que os jovens universitários de origem popular desenvolvam a capacidade de produção de conhecimentos científicos e ampliem sua capacidade de intervenção em seu território de origem, oferecendo apoio financeiro e metodológico para isso;
> - Realizar diagnósticos e estudos continuados sobre a estrutura universitária e as demandas específicas dos estudantes de origem popular. A partir do diagnóstico, os integrantes do projeto deverão propor medidas que criem condições para o maior acesso e permanência, com qualidade, dos estudantes oriundos das favelas e periferias nas instituições de ensino superior;

> - Estimular a criação de metodologias, com a participação prioritária dos jovens universitários dessas comunidades, voltadas para: o monitoramento e avaliação do impacto das políticas, em particular as da área social; o mapeamento das condições econômicas, culturais, educacionais e de sociabilidade, a fim de desenvolver projetos de assistência aos grupos sociais em situação crítica de vulnerabilidade social, em particular as crianças e os adolescentes.[3]

O terceiro programa foi instituído pela Resolução/CD/FNDE nº. 14, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do *Programa de Ações Afirmativas para a população Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior* (UNIAFRO). O programa foi criado no MEC a partir de ação conjunta da Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Vale ressaltar que das UEBA, a UESC conseguiu por dois anos consecutivos (2005 e 2006) acessar os recursos do UNIAFRO para desenvolver o *Programa Bantu-Iê: África-Brasil e educação das relações étnico-raciais* que tinha como principal objetivo:

> Problematizar e debater questões referentes às relações étnico-raciais no Brasil, assegurando a formação político-pedagógica e a publicização de práticas de docência, pesquisa e/ou militância que contribuam para a afirmação e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. (JOSÉ, 2008, p. 16).

Os referidos programas cumpriram papéis importantes para a qualificação das ações afirmativas impactando positivamente os ensinos médio e superior, a formação de professores, a produção científica, o acesso e a permanência dos cotistas em muitas universidades públicas. Mas foram políticas de governo e não de Estado, suscetíveis, portanto, à descontinuidade. No entanto, demonstraram o potencial que estudantes oriundos dos meios populares têm quando se investe na formação e qualificação para o ingresso na universidade visando o sucesso acadêmico. Ainda, demonstraram o quanto a diversidade étnico-racial e cultural mudou o perfil da universidade tornando-a mais democrática e plural em distintos aspectos, inclusive epistemologicamente, pondo por terra as drásticas previsões de rebaixamento da qualidade acadêmica daqueles que se posicionaram contrários às ações afirmativas no início das discussões e processos de implantação. Não pode-se furtar de dizer que, ao fundo, são visões

[3] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conexoes-de-saberes. Acesso em: 18 de mai. 2020.

que pretendem manter - ainda que implicitamente -, os privilégios de classe e de raça daqueles que historicamente sempre tiveram acesso ao ensino superior em nosso país.

Outrossim, vale rememorar que, em 2009, o Partido Democratas (DEM) impetrou Ação Direta de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186) contrária às ações afirmativas implantadas pela Universidade de Brasília (UNB). Com a ADPF, se estabeleceram intensos debates públicos e longas audiências com representações da sociedade civil e do governo. Em abril de 2012, o julgamento final com voto no relatório da matéria, elaborado pelo ministro Ricardo Lewandowski, considerou constitucional a política de cotas raciais adotada pela UNB. O voto do relator foi acompanhado por unanimidade pelos demais ministros.

Para Rodrigo Jesus e Nilma Gomes (2014) o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a correlação existente entre a Constituição Federal e o projeto de nação brasileira defendido pela rede antirracista que se manifestou durante a audiência. Pelo princípio da isonomia, a decisão pela constitucionalidade das cotas raciais na UNB se estendeu a todas universidades que adotaram as políticas afirmativas, encerrando as discussões em torno da constitucionalidade ou não das políticas de cotas no ensino superior.

Foi somente com a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, que a reserva de vagas foi instituída nas instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação[4], tornando, assim, as políticas de acesso às universidades e institutos federais pelas ações afirmativas uma política de Estado. Naquele momento, 71% das universidades públicas brasileiras já possuíam algum tipo de ação afirmativa, o que sugere a adesão por autonomia universitária às políticas de ações afirmativas, especialmente para ingresso de negros (FÉRES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012). Dentro desse considerável percentual e também a partir da autonomia universitária que as UEBA implementaram, entre 2002 e 2008, cada uma a seu modo, seus sistemas de políticas afirmativas para ingresso ao ensino superior.

O acesso de estudantes negros e de oriundos de escolas públicas nas universidades provocou e aqueceu outras discussões, tal como o baixo acesso de negros aos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, a docência universitária e aos quadros de pesquisadores de universidades e institutos de pesquisa. O *Concurso Negro e Educação*, realizado pela

[4] A Lei de Cotas estabeleceu que as instituições federais de educação superior deverão reservar em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo 50% das vagas disponíveis para candidatos que cursaram todo o ensino médio em colégios da rede pública. Essas vagas deverão ser preenchidas por aqueles autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção no mínimo igual a proporção respectiva dos grupos na população da unidade federativa onde a instituição esteja instalada, segundo o censo Demográfico mais recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A lei foi alterada em 28 de dezembro de 2016 pela Lei nº 13.409, que incluiu como beneficiários e nos mesmos termos, deficientes.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)[5] e pela Ação Educativa Assessoria e financiado pela Fundação Ford, incentivou a formação de pesquisadores negros no país. Os principais objetivos, em sua primeira edição (1999-2000), foram incentivar linhas de pesquisa na área das relações étnico-raciais e proporcionar condições para a formação de pesquisadores, dando prioridade aos projetos dos candidatos com pouca ou nenhuma experiência em pesquisa. Os pesquisadores selecionados receberam bolsa de estudos durante um ano para desenvolverem suas pesquisas (SILVA; PINTO, 2001).

A formação dos pesquisadores no *Concurso Negro e Educação* se deu pela participação em seminários preparatórios para a pesquisa acadêmica nos quais seus respectivos trabalhos eram debatidos. Participação em seminários teóricos nos quais eram discutidos conceitos fundamentais com estudiosos do campo da temática étnico-racial para a construção do corpo teórico dos trabalhos. Um orientador era designado para acompanhar todo o processo sob a supervisão de um membro da Comissão de Acompanhamento e Seleção do Concurso. Na terceira edição a avaliação era que o Concurso se constituía numa ação afirmativa na medida que impulsionava reflexões sobre questões que afetavam a população negra no campo da educação, além do caráter formativo de pesquisadores (OLIVEIRA; SILVA, 2003). O *Concurso Negro e Educação* teve quatro edições e durou quase dez anos. A iniciativa contribuiu para a formação de pesquisadores no campo das relações étnico-raciais, para a criação de linhas de pesquisas na área e para a criação do Grupo de Trabalho (GT) 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPED, inicialmente denominado *Afro-brasileiros e educação*, bem como incentivou a produção científica em um campo no qual havia significativa lacuna.

Ainda em relação a formação de pesquisadores, cabe registrar o desenvolvimento do *Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford,* coordenado pela Fundação Carlos Chagas, que entre 2001 e 2013, concedeu bolsas de mestrado e doutorado para graduados de grupos sociais sub-representados da educação superior que comprovassem compromisso político com a promoção da justiça social. Aqui no Brasil, o programa contemplou negros e indígenas oriundos das regiões norte, nordeste ou centro-oeste. Durante o período em que existiu, o programa realizou oito seleções e implementou 343 bolsas. A avaliação é que o *Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford* no

[5] A ANPED é organização sem fins lucrativos, fundada em 1978, que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes dos programas e demais pesquisadores da área. Realiza reuniões nacionais e regionais, contribuindo para a formação e qualificação de pesquisadores, para a produção, socialização e democratização do conhecimento científico produzido na Educação, além de constituir importante espaço de debate para as questões científicas e políticas da área. Fonte: http://www.anped.org.br/sobre-anped. Acesso em 03 out. 2017.

Brasil se constituiu numa experiência bem sucedida de ação afirmativa na pós-graduação (ROSEMBERG, 2013). Paulo Silva *et al*. (2018) ressaltam que o programa recebeu avaliações positivas e que, na fase final, houve gestões junto ao governo brasileiro para que o assumisse como política pública de promoção da igualdade racial nos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras. Os mesmos autores pontuam ainda outro programa implantado em 2011 pela Fundação Ford, através do *Concurso de Dotações para a Formação Pré-Acadêmica: equidade na pós-graduação,* que financiou universidades selecionadas para realizarem cursos de formação para preparar candidatos de grupos sociais sub-representados na universidade para o ingresso na pós-graduação. Essas ações foram responsáveis pelo ingresso de muitos pesquisadores negros em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Atualmente, há egressos de ambos os programas em fundações, centros e institutos de pesquisas, organizações no terceiro setor, equipes técnicas de governos, como pesquisadores e docentes de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e estrangeiras, dentre outros espaços.

Por fim, cabe destacar o *Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento*, lançado em 2014 a partir de parceira da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os objetivos eram estruturar, fortalecer e internacionalizar os Programas de Pesquisa e de Pós-Graduação mediante a mobilidade internacional para discentes e docentes. As ações visavam incrementar o intercâmbio acadêmico entre instituições de pesquisas e de ensino superior brasileiras e estrangeiras para o desenvolvimento conjunto de pesquisas, de desenvolvimento tecnológico e de inovação.[6]

Os últimos vinte anos demonstraram o quando as ações afirmativas avançaram no Brasil. Do ponto de vista das políticas, programas e ações implementadas, são inúmeras as experiências exitosas. Mas as desigualdades raciais permanecem de forma institucional e estrutural impondo barreiras para a inclusão da maior parte da população brasileira composta por pretos e pardos na educação superior e, sobretudo, na pós-graduação e na carreira docente. No entanto, mesmo com as descontinuidades de diversos programas e com os cortes sistemáticos para o financiamento público da educação e da educação superior em particular, as mudanças são visíveis. Dados da pesquisa *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça*, divulgada pelo IBGE, demonstraram que os estudantes negros (pretos e pardos) universitários nas instituições de ensino superior públicas brasileiras representavam em 2018

[6] Disponível em: https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/9643-programa-de-desenvolvimento-academico-abdias-nascimento. Acesso em: 19 de mai. 2020.

aproximadamente 50,3% dos inscritos[7]. A diversidade racial, étnica, cultural e socioeconômica impôs às universidades novos desafios e elaborações para a política acadêmica dentro dos *campi*. Esta pesquisa fez o esforço de seguir os rastros de algumas mudanças institucionais ocorridas nas universidades estaduais baianas com o advento das políticas de ações afirmativas e o consequente aumento da demanda por permanência estudantil.

O acesso à universidade pelas ações afirmativas pode ser considerado conquista histórica da luta pela igualdade racial. A permanência estudantil persiste enquanto desafio na medida em que precisa garantir a conclusão do curso de graduação e o sucesso acadêmico dos estudantes cotistas. Com isso, secundariamente, neste trabalho objetivou-se traçar o percurso histórico das ações afirmativas e da permanência estudantil na educação superior brasileira; descrever o processo de institucionalização dessas políticas nas UEBA; problematizar concepções de permanência estudantil; e propor uma perspectiva de permanência articulada às ações afirmativas. As políticas acadêmicas de acesso e permanência desenvolvidas pelas UEBA denotam diferentes compreensões *do que* e *para quem* deve ser a permanência estudantil nas universidades.

No tocante ao conjunto de estudos voltados para o tema ações afirmativas nas universidades, algumas áreas de conhecimento têm produzido nos últimos anos certo número de estudos, principalmente desde as Ciências Sociais e Aplicadas e a Educação. Na pesquisa exploratória feita inicialmente para a elaboração do projeto de pesquisa foi realizada busca por estudos que tiveram como tema *ações afirmativas nas universidades estaduais baianas* e foram encontrados diversos trabalhos, mas nenhum com o recorte ao qual este estudo se propôs, como apresentado na revisão da literatura no Capítulo 2.

Mesmo com a ausência de legislação específica que padronizasse as ações afirmativas, cada UEBA criou seu sistema de cotas, certamente considerando seus contextos, disputas internas, consensos e dissensos. Para compreendermos melhor a institucionalização das ações afirmativas e da permanência estudantil de estudantes cotistas nas UEBA pairam algumas questões: como se deu o percurso até a efetiva aprovação nos Conselhos Superiores? Sabendo da atuação política dos movimentos sociais e particularmente do movimento negro na reivindicação pela adoção de políticas de ações afirmativas, como foi o diálogo da instituição com estudantes, professores, servidores técnicos e militantes do movimento negro para adesão das ações afirmativas em cada UEBA? Após a implementação da política de ação afirmativa

[7] Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pela-1-vez-negros-sao-maioria-nas-universidades-publicas-diz-ibge,70003088013. Acesso em: 19 de mai. 2020.

como política de acesso, como tem sido tratada a permanência estudantil com a consequente ampliação do contingente de estudantes oriundos das camadas economicamente menos favorecidas? A partir dessas inquietações, o problema de pesquisa se delineou da seguinte maneira: como se deu o processo de implantação das políticas de cotas e permanência para estudantes cotistas nas UEBA e qual nível de institucionalização as políticas alcançaram nessas instituições de ensino superior?

No que diz respeito às motivações pessoais, não foram poucas as razões para realização desta pesquisa. Como apontam as epistemologias dos estudos pós-coloniais e pós-estruturalistas, a construção do conhecimento deve se forjar a partir do momento em que se localiza o lugar de fala do sujeito que produz o conhecimento (BHABA, 1998; MBEMBE, 2014). O autor é negro, foi estudante de escola pública, oriundo de família da classe trabalhadora que, com muito esforço, permitiu ingresso e permanência no ensino público superior, no caso, graduação em Pedagogia na UEFS - uma das quatro UEBA em estudo -, mas em um momento em que não existiam políticas de cotas. Morador da residência estudantil, participou ativamente da vida acadêmica como membro do movimento estudantil e do Núcleo de Estudantes Negros e Negras da UEFS (NENNUEFS). Na pós-graduação em nível de mestrado foi cotista e, poucos anos depois, retornou à UEFS como docente de Política e Gestão Educacional e Relações Étnico-raciais na Escola do Departamento de Educação. Adiante, assumiu a direção de uma das unidades administrativas que lidavam com ações comunitárias e, posteriormente, com a criação da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), ocupou o cargo de pró-reitor (2014-2016). Os caminhos desta pesquisa foram trilhados com o compromisso de produzir resultados para contribuir com a qualificação das políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil nas UEBA e, em alguma medida, contribuir para a constituição de uma cultura acadêmica e universitária cada vez mais comprometida com a promoção da igualdade étnico-racial no ensino superior.

Apesar das ações afirmativas no ensino superior terem sido institucionalizadas pelas políticas de acesso em todas as universidades federais e na maioria das estaduais ao longo das duas últimas décadas, ainda consiste em tema amplo de investigação científica e com lacunas a serem preenchidas. Exemplo disso são as limitações para a maior institucionalização das ações de permanência estudantil para estudantes cotistas. Além dos recursos públicos ainda não serem suficientes para suprirem a demanda das instituições, existe diferentes concepções de permanência: focadas apenas nas necessidades materiais dos estudantes; entendidas como de caráter universal (para todos os estudantes); de caráter focalizado (aos comprovadamente carentes); e as que combinam suprimento de necessidades materiais e dimensões subjetivas ou

mais qualitativas relativas aos processos de qualificação profissional/acadêmica, engajamento na vida acadêmica e questões identitárias. Essas questões ainda carecem de maiores aprofundamentos na condução dessas ações no interior das universidades e por consequência mais elaborações teóricas por meio da investigação científica.

O objetivo geral foi identificar o nível de institucionalização que a ação afirmativa e a permanência estudantil ocupam nessas instituições de ensino superior segundo o modelo de triangulação teórica proposto. Os objetivos específicos foram: descrever como se deu o processo de implementação das políticas de ações afirmativas e permanência estudantil nas UEBA; analisar à luz da triangulação teórica as políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil nas UEBA; analisar de que maneira as ações afirmativas e a permanência estudantil estão presentes nas Resoluções, Planos e Relatórios de cada UEBA; identificar o nível de institucionalização que as políticas de ações afirmativas e permanência estudantil ocupam nas UEBA.

A tese está organizada em quatro capítulos. No capítulo 1 apresenta-se os aspectos teóricos do estudo a partir das três correntes teóricas adotadas na pesquisa, quer seja: teoria da justiça, teoria do reconhecimento e estudos decoloniais. Da teoria da justiça são apresentados os princípios e a concepção de justiça, que tem como pressuposto a situação hipotética da posição original sob o véu da ignorância (RAWLS, 1997). Igualmente, discute-se possibilidades de justificação teórica para adoção de ações afirmativas com recorte étnico-racial e de gênero na teoria da justiça como equidade, também a partir de John Rawls (2000a). Na teoria do reconhecimento conta-se com as contribuições de Axel Honneth (2003) e Nancy Fraser (2007). O primeiro compreende reconhecimento enquanto caminho para a emancipação social, ao passo que a autora como uma questão de justiça, e não de ética. A terceira corrente teórica corresponde aos estudos decoloniais, que consiste em um conjunto analítico de interpretação das relações globais coloniais entre o Norte e Sul no mundo contemporâneo, bem como entende a colonialidade continua a ser reproduzida nos países periféricos e semiperiféricos mesmo após a emancipação política das antigas colônias (BHABHA, 1998; GROSFOGUEL, 2008; SANTOS, 2008).

O capítulo 2 trata dos aspectos conceituais e metodológicos da pesquisa. Inicia-se com discussão sobre a pesquisa qualitativa nas ciências humanas e seus marcos históricos do final do século XIX até o momento atual. Contextualiza o desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, o início dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras, a virada metodológica para as pesquisas educacionais a partir de abordagens qualitativas, a emergência das pesquisas educacionais no campo das relações étnico-raciais e a organização nacional de

pesquisadores negros nas universidades a partir do surgimento do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE) e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

Em diálogo com a literatura revisada, o segundo capítulo também é dedicado às ações afirmativas e à permanência estudantil. Para tanto, entende-se ações afirmativas como o conjunto de políticas públicas ou ações privadas que visam corrigir desigualdades historicamente construídas entre diferentes grupos sociais ou étnico-raciais. No Brasil, as ações afirmativas são instrumentos de combate ao racismo, que em nossa sociedade é estrutural e sustentáculo das relações desiguais de poder. Apresenta-se o percurso das ações afirmativas a partir de acontecimentos históricos importantes da luta antirracista no Brasil, tais como a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida* e a *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas,* assim como os desdobramentos que contribuíram para o avanço das ações afirmativas nas esferas públicas. É destacada a importância das universidades estaduais brasileiras por terem sido as primeiras a responder positivamente às demandas sociais pela adoção das ações afirmativas e quando cada UEBA aprovou suas respectivas políticas de acesso pela reserva de vagas.

Na discussão sobre permanência estudantil, retoma-se o percurso histórico das lutas e conquistas da política de permanência nas universidades com o protagonismo da União Nacional de Estudantes (UNE) e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Defende-se aqui a perspectiva que abarca dimensões materiais e imateriais dos estudantes cotistas.

A revisão da literatura aborda o conceito e significado da realização do estado da arte ou estado do conhecimento na pesquisa científica e sintetiza os resultados do levantamento realizado a partir de buscas em trabalhos da ANPED e da ANPOCS, de artigos da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e de dissertações e teses da área de Educação e de Ciências Sociais na plataforma de pesquisa Capes/SUCUPIRA. Por fim, aponta alguns trabalhos (dissertações e teses) desenvolvidos em programas de pós-graduação de universidades baianas que, de alguma forma, trataram das ações afirmativas e/ou de permanência estudantil em alguma UEBA. Para o desenvolvimento da pesquisa a abordagem metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa, o método foi o estudo de caso coletivo, a técnica de coleta de dados foi a análise documental e o procedimento de pesquisa foi a triangulação teórica dos dados. Para tanto, foram desenvolvidos modelo e indicadores de análise para tratamento dos dados dos casos em estudo.

No capítulo 3 há contextualização do surgimento das universidades estaduais baianas e a ratificação da importância para a expansão e interiorização do ensino superior no estado da Bahia. O capítulo descreve o caso de cada universidade investigada caracterizando as discussões e os principais passos até a aprovação das resoluções que estabeleceram as políticas de reserva de vagas em cada UEBA.

O último capítulo dedica-se ao tratamento dos dados coletados a partir da documentação selecionada para análise. Os documentos indicaram a institucionalidade das ações afirmativas e da permanência estudantil em cada universidade, mas em níveis distintos. O esforço da análise esteve em interpretar e identificar o nível de institucionalização das referidas políticas à luz das abordagens teóricas adotadas, tomando por base o modelo de análise criado e os indicadores desenvolvidos para cada nível de institucionalização.

Por fim, a defesa é que o modelo e os indicadores de análise utilizados na tese possam ser concebidos enquanto modelo prático-teórico para implantação ou aperfeiçoamento de ações afirmativas e de políticas de permanência estudantil em instituições de ensino superior.

1 ASPECTOS TEÓRICOS

O capítulo trata dos aspectos teóricos da pesquisa e são discutidas as correntes teóricas em articulação com o tema do trabalho. Alguns conceitos e ideias centrais da teoria da justiça são abordados como posição original e os princípios da justiça. A intenção é buscar justificação na teoria para as ações afirmativas com recorte étnico-racial, bem como apontar alguns limites que ainda precisam ser superados nas elaborações de John Rawls. Da teoria do reconhecimento são abordadas contribuições de Axel Honneth e Nancy Fraser no sentido de refletir a importância da teoria para a compreensão das lutas sociais na contemporaneidade. São discutidas as esferas do reconhecimento segundo Honneth e o modelo de Fraser que articula reconhecimento e redistribuição. Há o esforço de refletir as contribuições da teoria para a busca da justiça social pelas ações afirmativas e de permanência estudantil. Por fim, a decolonialidade é abordada a partir de breves considerações históricas que marcam o desenvolvimento teórico dos estudos decoloniais e suas contribuições para as ciências sociais. O objetivo é caraterizar a produção do conhecimento na perspectiva decolonial e quais as implicações para a universidade. Ratifica-se a ideia de que o pensamento negro da África e da diáspora contribui significativamente para a descolonização do conhecimento.

1.1 Ações afirmativas e a igualdade de oportunidades

Na obra *Uma Teoria da Justiça,* John Rawls ofereceu novo marco para a filosofia política a partir da metade do século XX nos países ocidentais (SILVEIRA, 2007). A obra é considerada por muitos como a maior referência para o liberalismo igualitário, por ter inaugurado debate sobre justiça na teoria política, ainda não esgotado, e se expandiu para o estudo de políticas públicas (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). Para João Feres Júnior e Thamy Pogrebinschi (2010), Rawls trouxe à tona, na academia anglo-americana, debates em torno do neocontratualismo e novas formulações e críticas ao pensamento político. Suscitou o debate em vários temas, dentre os quais, a justiça distributiva, economia do bem-estar, comunitarismo, feminismo, multiculturalismo e reconhecimento (FERES JÚNIOR; POGREBINSCHI, 2010, p. 11).

Uma das afirmações mais relevantes de sua teoria é a compreensão de que as instituições sociais têm a justiça como a primeira de suas virtudes, assim como a verdade é para os sistemas de pensamento (RAWLS, 1997). Para o filósofo, mesmo que as leis e as instituições sejam eficientes e ordenadas, se forem injustas, precisarão ser abolidas ou reformadas. Na

primeira elaboração de sua teoria da justiça, Rawls (1997) se refere ao papel dos princípios da justiça e, para tanto, entende a sociedade - de forma ideal - como sistema bem ordenado, ou seja, como uma associação de pessoas que se relacionam mutuamente dentro de regras de conduta inseridas numa relação de cooperação pensada para promover o bem de todos. No entanto, essa mesma sociedade é permeada por conflitos de interesse, mesmo que seja empreendimento que vise vantagens mútuas. A existência desse conflito reside na consciência de todas as pessoas de como os benefícios produzidos na cooperação mútua são distribuídos e, por isso, cada um opta por uma maior participação tendo em vista o alcance dos seus objetivos na sociedade.

Para que a distribuição dos bens e vantagens possa acontecer de forma mais adequada, Rawls defende a necessidade da escolha de princípios da justiça social, que "[…] fornecem um modo de atribuir direitos e deveres nas instituições básicas da sociedade e definem a distribuição apropriada dos benefícios e encargos da cooperação social". (RAWLS, 1997, p. 5). Uma sociedade bem ordenada não é somente aquela que está ordenada para promover o bem social para seus membros, mas também quando está organizada e regulada em torno de uma concepção pública de justiça (RAWLS, 1997). Há dois pressupostos importantes em uma sociedade ordenada: 1) todos aceitam e sabem que os outros também aceitam os mesmos princípios de justiça; 2) em geral, as instituições sociais básicas satisfazem esses princípios. Mesmo que haja objetivos pessoais distintos, quando há uma concepção comum de justiça, os vínculos cívicos são estabelecidos e o fundamento para uma convivência humana bem ordenada é construída, neste que é, para o autor, o modelo ideal de sociedade. Contudo, como ele próprio analisa, quando se observa as sociedades concretas vê-se que raramente são bem ordenadas e, por isso, o que é considerado justo ou injusto se encontra em permanente disputa (RAWLS, 1997).

Na analogia de Rawls (1997) é possível compreender que nas sociedades reais as concepções de justiça estão a todo o tempo sendo disputadas e defendidas a partir daquilo que acredita-se ser o mais adequado para a partilha de bens e vantagens para seus membros. Do mesmo modo, as instituições também são compreendidas a partir dessa mesma diversidade de pressupostos de justiça. Esse "jogo" de disputas entre as distintas concepções de justiça ajuda a entender o papel dos princípios de justiça social presentes nas sociedades contemporâneas. Por exemplo, quando analisada a história da luta de classes e das lutas sociais relacionadas às demandas identitárias, verificam-se disputas sobre concepções distintas e, muitas vezes (ou na maioria delas), antagônicas de justiça. A justiça desempenharia, então, a função de regular a sociedade e quanto maior o consenso sobre as concessões partilhadas de justiça, mais ordenada,

regulada e equilibrada seria a sociedade. Mesmo com objetivos particulares dos diferentes sujeitos e grupos sociais em disputa, é como se tais concepções públicas de justiça funcionassem como baliza mediadora e reguladora do ordenamento social. Isso implicaria dizer que os princípios comuns de justiça (que estariam a serviço do bem de todos) estariam acima dos interesses individuais ou de grupos específicos.

Feres Júnior e Pogrebinschi (2010) afirmam que John Rawls quer responder a seguinte questão: "qual é a concepção de justiça mais adequada para especificar os termos justos de cooperação entre cidadãos tidos como livres e iguais, racionais e razoáveis, membros cooperativos de uma sociedade ao longo da vida?". (FERES JÚNIOR; POGREBINSCHI, 2010, p. 11). Toda a teoria da justiça e suas reelaborações irão perseguir a concepção ou modelo mais adequado de justiça social.

O entendimento sobre o objeto primordial da justiça é que ele seja "[...] a estrutura básica da sociedade, ou mais exatamente, a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social". (RAWLS, 1997, p. 7-8). São consideradas como instituições sociais mais importantes "[...] a proteção legal da liberdade de pensamento e de consciência, os mercados competitivos, a propriedade particular no âmbito dos meios de produção e a família monogâmica [...]". (RAWLS, 1997, p. 8). Na vida em sociedade, esse conjunto exerce forte influência sobre os indivíduos, definindo suas decisões e projetos pessoais de vida, além de estabelecer direitos, deveres e bem-estar econômico. Isso implica dizer que a estrutura básica da sociedade é o objeto primário da justiça porque seus efeitos são profundos e estão presentes em todas as relações sociais desde o começo (RAWLS, 1997).

Desde a socialização primária do sujeito - aquela que começa no núcleo familiar - até às instituições jurídicas e ordenamentos legais que estabelecem os direitos e deveres, o sujeito estará exposto a concepções de justiça, valores sociais e modelos morais que contribuirão em sua formação enquanto indivíduo e influenciarão diretamente em suas escolhas, acessos a bens, serviços e oportunidades. Entretanto, a limitação do argumento de Rawls está na supervalorização dos mercados, da propriedade privada e na concepção de família como a "família monogâmica".

Então, como ficam sociedades com profundas desigualdades sociais e de renda como a brasileira? O enorme contingente populacional sem condições de adquirir ou acumular propriedades e excluído dos mercados, eliminaria a possibilidade de milhões de indivíduos serem influenciados para tomar decisões que impactam seus projetos de vida no acesso a direitos e bem-estar econômico. Com isso, pode-se dizer que a concepção de Rawls sobre a

família está limitada ao formato tradicional calcado no modelo normativo cisheteropatriarcal, o que não levaria em consideração as diversas conformações familiares da atualidade como as monoparentais e as homo ou lesboafetivas. Aqui, apenas um dos limites da teoria rawlsiana para pensar alternativas de construção da justiça social.

Rawls (1997) afirma que dentro da estrutura básica da sociedade há diferenças nas posições sociais das pessoas segundo as instituições sociais e seus condicionantes de favorecimento, de condições sociais e econômicas. Isso faz com que determinadas pessoas nasçam em determinadas circunstâncias e tenham expectativas de vida diferentes, o que torna as sociedades desiguais. Para Rawls (1997) é justamente nessas desigualdades que os princípios de justiça precisam ser aplicados inicialmente, pois a justiça social dependerá de como os direitos, deveres, condições sociais e oportunidades econômicas serão distribuídos entre os diferentes setores dentro do esquema social e suas instituições. Implica dizer que a concepção de justiça deve fornecer um padrão segundo o qual os aspectos distributivos da estrutura básica da sociedade devem ser avaliados.

No modelo filosófico-político de Rawls, os princípios da justiça, para o que chama de estrutura básica da sociedade, têm centralidade enquanto objeto consensual original. Pessoas livres e dotadas de razão interessadas em promover objetivos individuais tenderiam a aceitar os princípios de justiça na posição inicial em condições de igualdade como determinantes das condições de associação e cooperação sociais. Todos os acordos posteriores seriam regulados por princípios de justiça que "[...] especificam os tipos de cooperação social que se podem assumir e as formas de governo que se podem estabelecer. A essa maneira de considerar os princípios da justiça eu chamarei de justiça como eqüidade". (RAWLS, 1997, p. 12). Ou seja, a concepção de justiça elaborada por Rawls "[...] tem um objetivo prático, o de prover uma base moral e filosófica aceitável para as instituições democráticas e assim lidar com o conflito entre liberdade e igualdade". (FERES JÚNIOR; POGREBINSCHI, 2010, p. 12).

A justiça como equidade de Rawls tem como pressuposto a posição original de igualdade. Tal posição pode ser compreendida de forma hipotética no sentido de levar a uma determinada concepção de justiça.

> Entre as características essenciais dessa situação está o fato de que ninguém conhece seu lugar na sociedade, a posição de sua classe ou o *status* social e ninguém conhece sua sorte na distribuição de dotes e habilidades naturais, sua inteligência, força, e coisas semelhantes. Eu até presumirei que as partes não conhecem suas concepções do bem ou suas propensões psicológicas particulares. (RAWLS, 1997, p. 13).

A posição original é definida como o “véu da ignorância” e é sob ele que todos estabelecem os princípios da justiça. No estado de completo desconhecimento sobre si mesmo, não há mais fortes ou mais fracos, favorecidos ou desfavorecidos, nem ninguém goza de vantagens por circunstâncias econômicas ou sociais, todos partem do mesmo ponto em condições de igualdade. O resultado, portanto, seria a escolha de princípios da justiça a partir de um consenso social equitativo e justo para todos. A hipótese é que as pessoas nessa posição seriam tomadas como seres racionais com objetivos individuais e com capacidade de senso ético e de justiça (RAWLS, 1997). Na posição original, todas as partes escolhem a melhor concepção de justiça possível, que é a justiça como equidade.

A partir da teoria da justiça, pode-se ensaiar um esquema da seguinte maneira: justiça como equidade - princípios da justiça - constituição e leis da sociedade - concepção particular de justiça. O resultado é um acordo social entre todos os membros da sociedade que estão sob as mesmas circunstâncias e ordenamentos legais e políticos, nos quais as instituições assumem sua parte na promoção das vantagens sociais para todos os setores.

No estabelecimento do ordenamento consensual, o problema apresentado por Rawls (1997) é: quais princípios iniciais de justiça seriam escolhidos entre os indivíduos a partir da posição original? Para responder, parte do pressuposto que, aparentemente, seria improvável que pessoas em situação de igualdade - que fizessem mútuas exigências - concebessem um sistema de princípios no qual alguns tivessem expectativas inferiores de vida por conta de uma série de vantagens maiores gozadas por todos. Até aqui parece que o princípio da utilidade e da ideia de reciprocidade é incompatível com a ideia de sociedade bem-ordenada. No entanto, Rawls sustenta o contrário,

> [...] que as pessoas na situação inicial escolheriam dois princípios bastante diferentes: o primeiro exige a igualdade na atribuição de deveres e direitos básicos, enquanto o segundo afirma que as desigualdades econômicas e sociais, por exemplo desigualdades de riqueza e autoridade, são justas apenas se resultam em benefícios compensatórios para cada um, e particularmente para os membros menos favorecidos da sociedade. (RAWLS, 1997, p. 16).

Rawls (1997) crê que não é justo que alguns prosperem em virtude da desvantagem de outros; mas, também, não é injusto que alguns poucos conseguissem benefícios se os menos favorecidos tivessem sua situação melhorada de alguma maneira. Esse tipo de acordo estaria presente numa sociedade em que o bem-estar das pessoas dependesse da cooperação voluntária de todos dentro de termos considerados razoáveis. Nesse sentido, os princípios de justiça apresentados seriam assumidos por todos dentro das instituições sociais e as dotações naturais

ou circunstâncias sociais que dariam vantagens naturais a alguns não seriam utilizadas arbitrariamente para a manutenção de vantagens políticas e econômicas no sistema social, porque as utilizações de tais princípios as impediriam. Percebe-se que espera-se de todos os sujeitos da sociedade, a partir desse contrato social, uma ética que mesmo nas situações de desigualdades e desvantagens de uns em relação aos outros, haja um senso de solidariedade tal que aqueles que estão em situação de desfavorecimento sejam, de alguma forma, beneficiados com vantagens e oportunidades de desenvolvimento social e econômico. Quer dizer, a posição original equaliza as decisões das pessoas no estabelecimento do contrato social, a partir do momento que não há vantagem nem diferenças sociais ou naturais entre as pessoas, que dotadas de razão e senso ético, escolhem princípios de justiça que podem beneficiar e proporcionar vantagens sociais e econômicas a todos. O exercício de refletir sobre a posição original "[...] representa a tentativa de acomodar num único sistema, tanto os pressupostos filosóficos razoáveis impostos aos princípios, quanto os nossos juízos ponderados sobre a justiça". (RAWLS, 1997, p. 23).

Mesmo partindo de uma situação hipotética para pensar a posição original, Rawls (1997) a defende por conta de que as premissas incorporadas nos princípios da justiça a partir dela são aceitas, ou se não são, poderiam ser convencidas mediante o raciocínio filosófico. O modelo da posição original dá a possibilidade de realizar certo exercício intelectual para se conceber postulados dos princípios de justiça como razoáveis e daí tirar suas consequências. Por meio do modelo da posição original, é possível capacitar os sujeitos a visualizarem os objetivos da justiça social (RAWLS, 1997).

Com os sujeitos na posição original, todos entram em consenso sobre dois princípios de justiça. Numa primeira elaboração em *Uma Teoria da Justiça* o autor apresenta:

> Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras.
> Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos. (RAWLS, 1997, p. 64).

Os dois princípios da justiça social podem ser traduzidos como *liberdade igual para todos* e *igualdade de oportunidades*, que "[...] se aplicam primeiramente à estrutura básica da sociedade, governam a atribuição de direitos e deveres e regulam as vantagens econômicas e sociais". (RAWLS, 1997, p. 64). As liberdades mais importantes - e que devem ser iguais a

todos -, segundo o primeiro princípio, são: o direito ao voto e a ocupação de cargos públicos como liberdade política; liberdade de organização social coletiva, de expressão, de pensamento e livre consciência; liberdade individual da pessoa, assegurada proteção de agressões físicas e de opressão psicológica; direito à propriedade privada e a salvaguarda de prisão ou detenção injustificáveis segundo o conceito de estado de direito. O princípio de igualdade de oportunidades é aplicável à distribuição de renda e riqueza que, ainda que não equitativa, precisa ser vantajosa para todos. Aplica-se "[...] o segundo princípio mantendo as posições abertas, e depois, dentro desse limite, organizando as desigualdades econômicas e sociais de modo que todos se beneficiem". (RAWLS, 1997, p. 65).

Rawls (1997, p. 67) argumenta que em seu modelo de justiça não há restrições aos tipos de desigualdades permitidas, pois a exigência maior é que a situação de todos seja melhorada. Outrossim, não pode haver a permuta entre determinadas liberdades básicas e ganhos sociais e econômicos ou vice-versa. Neste sentido, as liberdades e vantagens não podem ser negociáveis pelo prejuízo ou perda para algum lado, pois a equação encontrada precisa garantir as liberdades básicas, vantagens econômicas dentro do razoável e possibilidades de cargos e ocupações para todos. Mas qual seria a medida aceitável dentro do que ele denomina como "razoável"? Seria possível no modelo liberal-capitalista de Estado encontrar essa equação? Para Rawls, sim. É possível inferir que no modelo rawlsiano pode haver determinados limites para as vantagens econômicas, como uma espécie de teto para a acumulação capitalista ou taxação diferenciada para grandes bens e riquezas, o que ainda não existe na realidade brasileira, por exemplo.

As posições e cargos acessíveis a todos, presentes no segundo princípio da justiça configuram o princípio da diferença, que por sua vez está associado à justiça distributiva e subordinado aos princípios das liberdades iguais e igualdade de oportunidades (RAWLS, 2003). O filósofo parte da ideia de que a cooperação social entre as partes (os mais e os menos favorecidos) é sempre produtiva - até porque, sem produção, não há o que distribuir. A explicação dada é que um esquema de cooperação é concebido através de como as atividades produtivas são organizadas. A divisão de trabalho é determinada e as diferentes funções são atribuídas aos participantes por meio de suas regras públicas. Nesse esquema, estão incluídos os planejamentos de ganhos de todos em virtude do produto da produção. Há diferentes esquemas de cooperação e alguns mais eficientes que outros, mas a afirmação de Rawls (2003) é que, ao longo do tempo, os mais favorecidos acumulem maior ganho - e o autor não vê nenhum problema nisso. Em suas formulações, não há preocupação com as desigualdades estruturais, pois o mais importante é que o esquema de cooperação dê maior retorno para os

menos favorecidos independente do retorno aos mais favorecidos.

A exigência do princípio da diferença é que dentro de um intervalo "[...] de tempo as diferenças em termos de renda e riqueza obtidas pela geração do produto social sejam tais que se as expectativas legítimas dos mais favorecidos fossem menores, as dos menos favorecidos também seriam menores". (RAWLS, 2003, p. 90). O raciocínio é avaliado como uma concepção razoável de justiça. Fica evidente nessa concepção que nas sociedades sempre haverá desigualdades de renda e riqueza, pois Rawls as percebe como dadas e sugere que não há como ser diferente. A questão defendida é que a partir desse modelo há a possibilidade de, mesmo dentro das desigualdades, os menos favorecidos terem sempre a chance de obter vantagens econômicas e sociais no sentido de melhorar continuamente sua situação dentro de limites aceitáveis no esquema de cooperação social. O que propõe, em suma, é uma espécie de arranjo social que mantém a estrutura/divisão da sociedade em classes, mas com possibilidades dos mais desfavorecidos se beneficiarem de alguma maneira dentro do esquema de cooperação. Esta é, sem dúvida, das mais relevantes críticas a serem feitas à teoria rawlsiana: os limites do modelo de justiça social numa sociedade liberal que não tem compromisso com transformações sociais estruturais.

Nesta tese, ocupada em refletir sobre o processo de institucionalização do acesso e permanência no ensino superior público, não há defesa acrítica da teoria da justiça em Rawls, a pesar do uso de sua teoria no modelo de análise pela triangulação de teorias. Mesmo a teoria da justiça de Rawls apresentando limites, é importante observar o quanto a sociedade brasileira está distante do mínimo que seria um modelo liberal, tal como proposto por John Rawls. Adotá-lo no referencial teórico é reconhecer a influência de seu pensamento para as ações afirmativas e a importância de suas formulações para o mínimo na redução das desigualdades em um Estado liberal.

O princípio da diferença em Rawls (2003) é compreendido como princípio de reciprocidade. No liberalismo rawlsiano o empenho e desempenho de cada um e o tipo de trabalho desenvolvido cabe unicamente ao sujeito, a partir das oportunidades oferecidas pela sociedade. Um indivíduo que alcançou sucesso por ter aproveitado determinadas vantagens sociais e econômicas e foi beneficiado com dotes naturais, precisa compartilhá-lo com o maior número de pessoas, pois não é justo que determinadas vantagens individuais sejam eliminadas da sociedade. É como se o compartilhamento coletivo do sucesso de uns *compensasse* a falta de sucesso daqueles que não o obtiveram por não terem sido beneficiados com dotes naturais ou pelas circunstâncias sociais. Noutras palavras, em Rawls prevalece a questão do mérito.

Rawls (2003) desconsidera a influência dos condicionantes sociais para o

desenvolvimento da inteligência e potencialidades dos sujeitos. Da maneira como elaborou, sugere que a inteligência de cada um é dom natural que nasce com o sujeito. Ignora que o desenvolvimento da inteligência também está ligado ao processo de desenvolvimento e que as diferenças de capacidade estarão diretamente ligadas aos níveis e tipos de acesso aos diferentes tipos de conhecimento e estímulos que cada um obteve desde os primeiros anos de vida.

Jacques d'Adesky (2018) critica a perspectiva rawlsiana em relação à dimensão do mérito para refletir sobre o acesso ao ensino superior e afirma que não é possível pensar em mérito individual sem considerar os aspectos que favorecem sua expansão. Para o autor é uma visão míope da questão, pois: "Negar o componente coletivo e social do mérito, é aceitar, sem restrições, que os mais dotados pela natureza, os favorecidos pela fortuna e pelas contingências sociais, sejam os únicos a merecer o sucesso". (D'ADESKY, 2018, p. 80). O aspecto é relevante no tocante às ações afirmativas. No início das discussões polarizadas entre favoráveis *versus* contrários à reserva de vagas (principalmente raciais), um dos argumentos sustentados pelos contrários era de que o princípio do mérito era ferido com as cotas pelo fato de estudantes com melhor desempenho (mérito) poderem ser preteridos no acesso à universidade em benefício de cotistas com desempenho (mérito) inferior. Como restou vastamente justificado, refletir sobre as ações afirmativas a partir do mérito é simplista e não leva em consideração os determinantes sociais e históricos que explicam as atuais desigualdades sociais e raciais do país.

Para Rawls (1997), qualquer que seja o nível de riqueza (alto ou baixo) de determinada sociedade, as desigualdades precisam beneficiar a todos. Se os menos favorecidos forem de alguma forma beneficiados diante da baixa ou nenhuma expectativa de vantagens aos mais favorecidos, esta não é uma justiça social razoável ou aceitável. Em se tratando de mais e menos favorecidos, quem são, afinal, os menos favorecidos? Rawls (2003) questiona quem são e como se definem os menos favorecidos a partir do conceito de bens primários, que "[...] consistem em diferentes condições sociais e meios polivalentes geralmente necessários para que os cidadãos possam desenvolver-se adequadamente e exercer plenamente suas faculdades morais, além de procurar realizar suas concepções do bem". (RAWLS, 2003, p. 81). Os bens primários são os elementos necessários que ligam as pessoas à cidadania, ou seja, aquilo que todos precisam para exercer sua liberdade de forma plena.

Os bens primários podem ser de cinco tipos diferentes: 1) direitos e liberdades básicos; 2) liberdades de movimento e de livre escolha de ocupação; 3) prerrogativas do poder dos cargos e posições de autoridade; 4) renda e riqueza; 5) bases sociais de auto-respeito. O acesso ou garantia dos bens primários estão relacionados aos direitos e liberdades institucionais, às oportunidades disponíveis, à perspectiva de renda e à riqueza segundo a posição social de cada

um na sociedade.

O princípio da diferença deve ser aplicado às desigualdades que representam as diferenças nas expectativas de aquisição dos bens primários ao longo da vida de cada sujeito. Em uma sociedade bem ordenada, "[...] os menos favorecidos são os que pertencem à classe de renda com expectativas mais baixas". (RAWLS, 2003, p. 83). Características naturais como ser mulher, negro ou imigrante não determinam necessariamente o grupo como desfavorecido. Para Rawls (2003) é necessário comparar diferentes esquemas de cooperação social para verificar qual a situação/posição dos menos favorecidos em cada esquema e contexto específico, o que quer dizer que, em dados esquemas, um grupo pode ser identificado como menos favorecido, em outros não. Sugere ainda que pode haver tendência geral em identificar os menos favorecidos nos grupos sociais com origens sociais mais desafortunadas em termos de riqueza e renda, menos dotados e até que sofreram má sorte ou infortúnio, mas que esse conjunto de elementos não necessariamente é determinante para definir os menos favorecidos (RAWLS, 2003).

Na identificação das desigualdades, campo de atuação dos princípios de justiça, Rawls (2003) questiona o porquê de fatores como raça e gênero não estarem explícitos nas contingências (classe de origem; talentos naturais; sorte ou má sorte durante a vida) que contribuem para o estabelecimento das desigualdades entre os sujeitos. Argumenta que a preocupação maior está na teoria ideal, ou seja, "[...] a descrição da sociedade bem-ordenada de justiça como equidade". (RAWLS, 2003, p. 91). Para o filósofo, os menos favorecidos são aqueles afetados por índices baixos de bens primários. Entende-se aqui o motivo pelo qual negros, mulheres e imigrantes não serem identificados imediatamente como menos favorecidos, apesar de apresentarem indicadores sociais inferiores em muitas sociedades, como a brasileira, por exemplo.

Na perspectiva da teoria ideal, Rawls (2003) afirma que os dois princípios de justiça precisam ser aplicados à estrutura básica da sociedade e avaliados sob o ponto de vista dos cidadãos que gozam de liberdades e oportunidades iguais e daqueles que representam as diferentes faixas de renda e riqueza. Entretanto, outras posições podem ser levadas em conta, como as diferenciações com base em raça e gênero. Tendo em vista que diferenças raciais e de gênero - chamadas por Rawls de "naturais fixas" - podem ser utilizadas para conceder direitos básicos e oportunidades de forma desigual, "[...] nesses casos, as desigualdades definiriam posições relevantes". (RAWLS, 2003, p. 92). Nessa acepção, as desigualdades só são justificadas se trouxerem vantagens por meio de maiores direitos básicos e oportunidades para mulheres e minorias étnico-raciais, bem como se forem aceitáveis na perspectiva desses

sujeitos. É neste ponto que se encontra a interpretação possível para a justificação das políticas de ações afirmativas com recorte racial e de gênero a partir do modelo de justiça como equidade rawlsiano. Entretanto, como crítica, é preciso dizer que conceber diferenças de gênero e raça como "naturais fixas" sugere adesão ao essencialismo biológico, desconsiderando que nas ciências sociais, diferenças e seus marcadores sociais são construções sociais e históricas. Ao considerar que gênero e raça são diferenças "naturais fixas", Rawls as ignora como construtos sociais fundamentais para a reprodução de relações assimétricas de poder.

Feres Júnior e Luiz Augusto Campos (2013) consideram que "[...] ações afirmativas são políticas, públicas ou corporativas privadas, que visam promover uma determinada categoria social sub-representada em algum espaço institucional ou função". (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 86). Entendem também como política redistributiva, pois alteram a distribuição de riquezas e oportunidades dando-lhe outra configuração. Os autores questionam se no liberalismo igualitário de Rawls há justificação inegável para as ações afirmativas de caráter étnico-racial e afirmam que a partir de *Uma teoria da justiça* e de outros textos publicados posteriormente não é simples responder a tal questionamento.

Ao menos três argumentos são geralmente empregados na teoria social para a justificação das ações afirmativas: *reparação*, justificada por prejuízos ou injúrias cometidos no passado, a exemplo da escravidão; *justiça social*, com o argumento de que desigualdades injustificáveis podem ser mitigadas por ações do Estado, tal como a diferença salarial entre homens e mulheres que desempenham a mesma função; e *diversidade*, como promotora de melhor qualidade dos serviços prestados por qualquer instituição, que cria ambiente mais rico de experiências de vida, neste que é um dos principais argumentos utilizados nos EUA (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

A reparação não é argumento sustentado na teoria da justiça Rawls, que entende as desigualdades presentes como passíveis de serem corrigidas, mas não com o argumento de injustiças cometidas no passado. A diversidade também não é propriamente um argumento e não está na base de justificação da teoria rawlsiana. A compatibilidade das ações afirmativas com a teoria de Rawls está no argumento da justiça social na perspectiva de que desigualdades injustificadas são injustiças com capacidade de serem mitigadas por meio de algum tipo de ação estatal (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

As ações afirmativas, de alguma forma, estariam justificadas tanto nos objetivos do Estado de bem-estar social como nos objetivos da teoria da justiça de Rawls (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). Mas a questão se torna mais problemática quando pautados aqueles que Rawls denomina como "menos favorecidos" que, como apontado acima, não serão nunca

identificados sem levar em conta suas condições de renda e riqueza. No entanto, outras posições relevantes podem ser levadas em conta como gênero e raça na definição dos princípios de justiça, mas o próprio Rawls afirma o seguinte: “Por outro lado, essas desigualdades são raramente vantajosas para os menos favorecidos, e, assim, em uma sociedade justa um número menor de posições relevantes deve ser suficiente”. (RAWLS, 1971, p. 99 *apud* FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 89–90). Quer dizer, “[...] Rawls está sugerindo aqui que as desigualdades raciais não são relevantes o suficiente para que não possam ser consideradas como subsumidas pelas desigualdades sociais”. (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 90). Fica a impressão que, ao passo que Rawls percebe raça e gênero como responsáveis pela reprodução de desigualdades e, por isso, podem ser levadas em conta na eleição dos princípios, ao mesmo tempo não se desvencilha da centralidade dos fatores econômicos como definidores dos “menos favorecidos”. Assim, raça e gênero deixam de ser elementos relevantes que justificam ações públicas diferenciadas.

A conclusão possível é que, de forma ampla, a ação afirmativa está justificada pela teoria da justiça de Rawls, mas a de recorte étnico-racial está sujeita a interpretações (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). Na teoria ideal, há momentos em que considera primordialmente o critério econômico, em outros demonstra que as diferenças de gênero e raça são critérios relevantes, mas há ambiguidade nas posições do autor. Mesmo não fazendo uma defesa explícita, é possível justificar as políticas afirmativas de cunho étnico-racial e de gênero a partir da teoria ideal de Rawls, em contextos em que marcadores de gênero e raça determinam acessos desiguais aos bens primários.

Importante destacar que John Rawls não abordou diretamente as ações afirmativas em seus escritos. Há, no máximo, referências indiretas, embora tenha afirmado em palestras que o tratamento diferenciado pode ser o corretivo adequado para reparar discriminações do presente cometidas no passado (TAYLOR, 2009). Robert Taylor (2009) explora a relação adequada entre a teoria ideal e teoria não-ideal de Rawls, no sentido de encontrar orientações que justifiquem a defesa e o planejamento das ações afirmativas. Para Taylor (2009), os princípios de justiça como equidade de Rawls com seus princípios de justiça de liberdade igual, igualdade de oportunidades e princípio da diferença, se dão apenas em condições ideais ou em circunstâncias que contem com ausência de culturas políticas autoritárias ou crítica debilidade econômica, pois a presença de tais circunstâncias na sociedade caracterizam a condição/teoria não-ideal em Rawls.

Inicialmente, Taylor (2009) parte do entendimento de ação afirmativa enquanto conjunto de políticas públicas que promova a igualdade de oportunidades, principalmente no

acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho para grupos sociais discriminados. Sua abordagem não é justificada pelo passado de discriminações nem pelo argumento da diversidade, pois o centro da justificação em seus argumentos está no liberalismo igualitário voltado para o futuro da sociedade.

A partir da taxonomia de Thomas Nagel (1973)[8], Taylor (2009, p. 478–479, tradução nossa), com algumas modificações, estabelece, aos seus propósitos, cinco categorizações de ações afirmativas, que considera da mais fraca para a mais forte: "Categoria 1. Igualdade formal de oportunidades", a partir da ideia de carreiras abertas a todos e aos melhores talentos poderiam ser previstas ações que eliminassem impedimentos legais a mulheres e negros, além da punição por discriminações privadas cometidas contra essas pessoas; "Categoria 2. Igualdade formal agressiva de oportunidade", como complemento à categoria 1 estariam ações de "[...] treinamento de sensibilidade, monitoramento e fiscalização externos [...]" para o alcance da imparcialidade autoconsciente; "Categoria 3. Apoio compensatório", com o objetivo de mulheres e negros poderem competir de forma mais eficaz pela admissão à universidade ou a empregos, estariam previstos aqui programas de treinamento, financiamento de estudos, creche e estágios para compensar as desvantagens motivadas por raça e gênero; "Categoria 4. Quotas flexíveis", sem o usos de cotas fixas, as ações nessa categoria preveem a adição de bônus nos processos seletivos para admissão de mulheres e negros em universidades; "Categoria 5. Quotas duras", como estabelecimento de vagas percentuais, podendo ser proporcionais, para admissão ou contratação de grupos populacionais historicamente oprimidos.

Na interpretação de Taylor (2009), as formas mais brandas de justiça como as da categoria 1 seriam possíveis sob concepções ideias de justiça como equidade; as da categoria 2 somente em circunstâncias especiais; já as da categoria 3 seriam possíveis nas concepções não-ideais; e as das categorias 4 e 5 não se enquadram na concepção de justiça como equidade. As diferentes interpretações da teoria da justiça de Rawls evidenciam o quanto ainda se pode explorar e refletir sobre as ações afirmativas desde as contribuições do filósofo estadunidense.

Sob condições ideais, o princípio da igualdade de oportunidades, que inclui a igualdade formal, permitiria ações afirmativas de todas as formas presentes na categoria 1. Punir as discriminações privadas se faz necessário porque para Rawls a discriminação de baixo nível seria uma característica possível de ser eliminada das sociedades e por isso, leis de antidiscriminação que, porventura, pudessem ser violadas precisariam ser reforçadas

[8] NAGEL, Thomas. Equal Treatment and Compensatory Discrimination. **Philosophy & Public Affairs**, v. 2, n. 4, p. 348–363, 1973.

(TAYLOR, 2009).

As ações previstas na categoria 2 parecem possíveis apenas sob condições não-ideais. No entanto, o autor aponta duas situações em que essas ações poderiam ser empregadas em condições ideais associadas a questões de estabilidade: a primeira se refere aos casos recentes de racismo e sexismo; e a segunda em decorrência do movimento imigratório de larga escala que tem provocado certa aglomeração em bairros e indústrias o que tem favorecido manifestações de estereótipos e discriminações contra imigrantes. O autor conclui que, na ausência de tais circunstâncias, seria difícil justificar ações da categoria 2 em condições ideais.

Ações da categoria 3 distribuem apoio compensatório com recorte de raça e gênero impedindo o acesso aos que não carregam os marcadores necessários que os fizessem acessar as ações de treinamento especial e de apoio financeiro. Já ações das categorias 4 e 5 estariam ainda mais distantes das condições ideais, pois preveem a distribuição de "[...] pontos de índice de seleção (categoria 4) ou mesmo posições reais (categoria 5) de maneira racial e/ou exclusiva de gênero [...]"[9]. (TAYLOR, 2009, p. 481, tradução nossa). Para Rawls não há compatibilidade da igualdade justa de oportunidades com ações de tratamento diferenciado sob condições ideias de justiça (TAYLOR, 2009). Com este entendimento, nas palavras de Taylor, as ações mais "duras" de ações afirmativas, não encontrariam justificação na perspectiva rawlsiana de igualdade justa de oportunidades ou em sua teoria ideal de justiça como equidade. Contudo, contrapondo com outros argumentos e interpretações mencionados anteriormente, haveria justificação para tais políticas com recorte de raça e gênero, o que evidencia, em alguma medida, certa ambiguidade da teoria da justiça como equidade de Rawls segundo as distintas interpretações.

O princípio da igualdade de oportunidades tem para Taylor (2009) dois componentes importantes: a igualdade formal de oportunidades e a igualdade substantiva de oportunidades. O primeiro está ligado à proibição de discriminações arbitrárias como as motivadas por gênero ou raça por agentes do Estado ou privados. No segundo prisma, independente de condicionantes sociais ou familiares, todos os cidadãos deveriam gozar de chances justas para competir por cargos e postos na estrutura básica da sociedade. Para tanto, é dever do Estado regular a sociedade para que não haja acumulação exorbitante de bens e riquezas, assim como é dever ofertar educação de qualidade como meio de garantir a todos iguais oportunidades. Em suas palavras, "mais especificamente, o estado pode impor impostos sobre heranças e doações,

[9] "[...] selection-index points (category 4) or even actual positions (category 5) in a racially and/or gender-exclusive manner [...]". (TAYLOR, 2009, p. 481).

restringir o direito ao legado e subsidiar a educação [...]"[10]. (TAYLOR, 2009, p. 480, tradução nossa). Aqui está um limite imposto pelo liberalismo igualitário para a acumulação infinita de bens e riquezas. Limite que atualmente não existe para acumulação capitalista em escala global.

O princípio da igualdade de oportunidades tem sido utilizado como um dos principais argumentos a favor das ações afirmativas no Brasil. Joaquim Gomes (2005) utilizou o princípio para explicar a transição de igualdade jurídica (formal), noção que considera ultrapassada, para a igualdade substantiva (material). Para o ex-ministro do STF, a igualdade de oportunidades estimulada por meio das ações afirmativas possibilita mitigar ou reverter a situação de desvantagem socioeconômica e combater as desigualdades sociais, tendo como horizonte a construção da justiça social (GOMES, J., 2005). Para tanto, o Estado tem a prerrogativa de promover a igualdade de oportunidades por meio das ações afirmativas.

A nova noção de igualdade de oportunidades surgiu em diferentes ordenamentos jurídicos nacionais e no âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos, do qual o Brasil é signatário de vários pactos e convenções internacionais que preveem "[...] políticas sociais de apoio e de promoção de determinados grupos socialmente fragilizados". (GOMES, J., 2005, p. 50). Para Gomes (2005), as ações afirmativas podem ser definidas "[...] como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física". (GOMES, J., 2005, p. 51). Nessa perspectiva, a igualdade passa a ser objetivo constitucional a ser atingido pela sociedade e pelo Estado e não apenas um princípio jurídico que deve ser respeitado.

Neste tópico, pretendeu-se demonstrar que existe abertura plausível para a utilização da teoria da justiça como equidade de Rawls como justificação para a adoção das políticas afirmativas para o acesso à educação superior no Brasil e, no que interessa este estudo em particular, nas universidades estaduais baianas. Ademais, os princípios de justiça (liberdades iguais, igualdade de oportunidades e princípio da diferença) oferecem elementos importantes para a análise das políticas de permanência estudantil no ambiente acadêmico, sobretudo, as de caráter redistributivo. O liberalismo igualitário de Rawls, especialmente a noção de igualdade de oportunidades, compõe um dos eixos de análise para a proposta de triangulação teórica e para o modelo de análise desenvolvido e adotado na pesquisa.

[10] "More specifically, the state might impose inheritance and gift taxes, restrict the right of bequest, and subsidize
education [...]". (TAYLOR, 2009, p. 480).

1.2 Sobre o reconhecimento e a redistribuição

Na Teoria Social Contemporânea, destaca-se a Teoria Social Crítica do Reconhecimento, que tem como dos principais expoentes Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. Cada um tem contribuído com reflexões a partir do tema central do reconhecimento para a compreensão das sociedades ocidentais na contemporaneidade, além de contribuições para o enriquecimento da Teoria Social Crítica, o que tem influenciado muitos estudiosos e intelectuais das ciências sociais e humanidades atualmente. Neste tópico, serão pontuadas algumas reflexões críticas a partir de ideias de Fraser e Honneth como alternativa para pensar as políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil na educação superior pública brasileira, considerando o caso das UEBA.

Jessé Souza (2000), ao discutir a teoria do reconhecimento em Charles Taylor e Axel Honneth, afirma que a obra de ambos resgata o reconhecimento enquanto categoria central para a análise da política moderna, retomando a herança da tradição hegeliana que concebe a formação da identidade cultural e social dos sujeitos a partir de uma concepção dialógica.

Tanto para Taylor como para Honneth, a construção relacional da identidade forja a luta constante dos sujeitos por reconhecimento mútuo, na qual a chave é "[...] a compreensão da identidade como possibilidade de auto-realização". (MENDONÇA, 2007, p. 170). Para ambos, o reconhecimento se dá nas emoções primárias, concedendo identidade aos indivíduos e atribuindo-a sentido de autonomia e liberdade. Para Honneth, o reconhecimento é um caminho para a emancipação social, pois a dignidade individual deve ser considerada como principal critério válido de justiça (MENDONÇA, 2007). A teoria do reconhecimento de Honneth pode ser sintetizada compreendendo que

> [...] são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades. (HONNETH, 2003, p. 156).

Segundo Honneth (2003), considerado atualmente representante da tradição crítica da Escola de Frankfurt, a luta pelo reconhecimento é iniciada a partir das experiências de desrespeito na forma de não reconhecimento do amor, do direito e da solidariedade. A defesa realizada pelo autor é que a autorrealização de qualquer indivíduo só será alcançada quando houver a possibilidade de autoconfiança, de autorrespeito e de autoestima. O reconhecimento

intersubjetivo se faz necessário para que indivíduos e grupos sociais possam formar sua identidade de forma positiva.

Para explicar o surgimento das lutas por reconhecimento, apresenta duas hipóteses: a primeira, se configura como espécie de desilusão política que levou à descrença na redistribuição. Para a primeira hipótese, considera o que representou a vitória de partidos conservadores na Europa, que desmantelou o Estado de bem-estar social e levou desesperança para o alcance da igualdade social que, assim como a igualdade econômica seria algo inalcançável, tomou lugar a luta pela eliminação do desrespeito e da degradação. A segunda hipótese tem a ver com o que os novos movimentos sociais alertam para o significado e a consequência política das experiências de desrespeito social ou cultural pelos grupos subalternizados: o reconhecimento passou a ser vital para a ideia de justiça, entendimento que é o resultado do aumento da sensibilidade moral (HONNETH, 2007).

Considera ainda que nas duas últimas décadas do século XX, o feminismo e o multiculturalismo, por exemplo, apontaram a importância dos indivíduos e grupos sociais serem aceitos e respeitados em suas diferenças. Assim, a qualidade moral das relações sociais não pode ser avaliada apenas na perspectiva da igualdade econômica tendo em vista a distribuição de bens materiais, de maneira que nos leva a crer que a ideia de justiça em Honneth está associada a como e de que maneira os sujeitos se reconhecem reciprocamente (HONNETH, 2007).

No entanto, o mundo atual tem demonstrado o quanto as desigualdades econômicas vêm crescendo e, por isso, "[…] seria perigoso e arriscado sugerir que o reconhecimento apenas da identidade pessoal ou coletiva pudesse formar o objetivo de uma sociedade justa, já que dessa maneira seria impossível chamar a atenção para os pré-requisitos materiais de uma sociedade justa". (HONNETH, 2007, p. 89–90). Tal desafio ganhou formulação de maior ressonância a partir do entendimento de Nancy Fraser de que, na teoria da ordem moral contemporânea, as lutas por reconhecimento só poderiam corresponder ao fenômeno da "política de identidade", não havendo mais espaço para as formas tradicionais de luta política por redistribuição (HONNETH, 2007). Para Honneth (2007), o entendimento de Fraser está equivocado pelo fato do reconhecimento social da pessoa estar reduzido a uma única forma de reconhecimento, havendo assim reducionismo do conceito a uma categoria normativa que aglutina todas as demandas atuais na forma de "política de identidade".

Honneth (2007) sugere que o enquadramento desse paradigma em Fraser é um mal-entendido que pode ser atribuído ao livro de Charles Taylor (1994) sobre "política de

identidade”[11]. A crítica de Honneth à cronologia realizada por Charles Taylor está no fato das lutas por políticas de identidade não serem novas e não terem iniciado no final do século XX, pois em momentos anteriores as identidades culturais já haviam sido reivindicadas. Há exemplos de lutas identitárias que antecederam ao período pós-materialista, tais como: o movimento de mulheres, que tem mais de 200 anos de história; os movimentos nacionalistas europeus do século XIX; as lutas negras pela liberdade no período escravocrata; e as resistências anticoloniais. Em vista disso, considera que se é “[...] impossível reduzir os movimentos de hoje inspirados por uma ‘política de identidade’ a objetivos culturais justos, os movimentos tradicionais de resistência do final do século XIX e do início do século XX também não podem ser reduzidos a meras demandas materiais ou legais”. (HONNETH, 2007, p. 91). Fraser leva em conta a falsa premissa da oposição histórica entre as lutas por redistribuição com interesses materiais e legais e as lutas por política de identidade. Ao contrário de Fraser, Honneth (2007) compreende que as lutas por redistribuição não estão dissociadas das lutas por reconhecimento. Olhando para o Brasil, as reivindicações do movimento social negro por ações afirmativas, sinalizadas anteriormente, são exemplos de lutas por reconhecimento e combate ao racismo institucional atreladas às lutas por redistribuição e combate à pobreza.

Na compreensão de Honneth (2007) não há entendimento único, tampouco determinação clara sobre o que significa reconhecimento, pois diferentes concepções são encontradas na ética feminista, na ética do discurso e nas idéias comunitaristas. Além disso, considera que tanto a semântica como seu conteúdo moral parecem passar por mudanças. Assim,

> [...] pode ser significativo falar de direitos e deveres universais em relação ao reconhecimento da autonomia moral de todos os seres humanos, mas que esse tipo de discurso não seria muito apropriado em relação aos tipos de reconhecimento associados aos cuidados amorosos ou à estima social. Tudo isso nos leva a admitir que os vários significados dados ao “reconhecimento” estão em cada caso ligados a uma perspectiva moral específica. (HONNETH, 2007, p. 82).

Pelo pluralismo que existe diante dos aspectos morais sobre o reconhecimento, Honneth (2007) reconhece a problemática que surge ao se pensar sobre a raiz comum para uma justificação normativa. Com isso, questiona se existe justificação moral que dê sustentação a todas as formas de reconhecimento. No entendimento do autor, nos primeiros trabalhos de

[11] TAYLOR, Charles. **Multiculturalism**: examining the politics of recognition. Princeton: Princeton University Press, 1994.

Hegel, existem diferentes acepções no tocante ao fenômeno do reconhecimento que dão importantes pistas para as discussões atuais da filosofia social.

A partir do conceito de reconhecimento, Hegel reconstruiu o sentido de ética humana em diálogo com filósofos como Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau e Johann Gottlieb Fichte, que utilizaram conceitos correlatos como centrais em seus pensamentos (HONNETH, 2007). Mesmo diante da diversidade de posições dos distintos pensamentos filosóficos, Hegel formulou em seus primeiros trabalhos que "[...] a autoconsciência de um indivíduo depende da experiência de reconhecimento social". (HONNETH, 2007, p. 83). No entanto, apenas essa relação não seria suficiente. Nos primeiros escritos de Hegel, o cerne da luta por reconhecimento continha a ideia "[...] de que o progresso ético ocorre ao longo de uma série de etapas, com padrões de reconhecimento cada vez mais exigentes, que são mediados por lutas intersubjetivas, nas quais os sujeitos tentam ganhar aceitação para reivindicações a respeito de sua própria identidade". (HONNETH, 2007, p. 83).

Honneth (2007) adotou compreensão de reconhecimento que corresponde a três tipos de desrespeito responsáveis pelas limitações e injustiças para as quais sujeitos de determinados grupos sociais estão subordinados nas sociedades contemporâneas. O primeiro tipo de desrespeito se refere às humilhações físicas como tortura e estupro, que "[...] privam os seres humanos da manifestação corporal de sua autonomia em relação a si mesmos, e, portanto, de uma parte de sua confiança elementar no seu mundo". (HONNETH, 2007, p. 85). O que corresponde a essa forma de desrespeito como um reconhecimento positivo é o cuidado emocional, responsável por desenvolver no sujeito um sentimento de autoconfiança corporal, capturada por Hegel na ideia de amor. Nesse ângulo, a confiança em si mesmo é condição necessária para a aquisição de todas as outras formas de autorrespeito, que por sua vez, vem das relações afetivas de reconhecimento recíproco que se iniciam nas relações de socialização primária, como na família (HONNETH, 2007).

No entendimento de Joel Anderson e Honneth (2011), a autoconfiança está relacionada às "[...] capacidades perceptivas afetivamente mediadas por meio das quais aquilo que é sentido subjetivamente se torna, primeiramente, material para a deliberação". (HONNETH; ANDERSON, 2011, p. 93). A importância da autoconfiança reside também na dificuldade de compreendermos a nós próprios, nossos medos, anseios, decepções, arrependimentos, dentre outros sentimentos: daí a contribuição da psicanálise na melhor compreensão do eu. Mas autoconfiança não é uma conquista individual, pois depende da capacidade do sujeito se relacionar com sua vida interior dinâmica nas relações interpessoais. Depende, portanto, das relações mais íntimas que o sujeito estabelece consigo próprio. A autonomia se relaciona com

a autoconfiança, reduzindo-a ou potencializando-a. Uma sociedade que preza pela segurança e autoconfiança dos sujeitos promove as condições para que a autonomia possa ser plenamente exercida (HONNETH; ANDERSON, 2011).

A segunda forma de desrespeito é a exclusão social e a negação de direitos a determinados sujeitos que "[...] padecem em sua dignidade por não terem concedidos de si os direitos morais e as responsabilidades de uma pessoa legal plena em sua própria comunidade". (HONNETH, 2007, p. 86). Aqui está a necessidade de reconhecimento recíproco em que os sujeitos precisam considerar-se portadores de iguais direitos sociais perante seus pares. É a partir dessa forma de reconhecimento legal que os sujeitos tomam a atitude positiva de autorrespeito em relação a si próprios, pois os "[...] tornam capazes de compartilhar, na comunidade, os atributos de um ator moralmente competente". (HONNETH, 2007, p. 86).

Subordinação, marginalização e exclusão reduzem o autorrespeito de grupos e indivíduos, pois aqueles que estão nessas condições não são livres e iguais vez que suas potencialidades são tolhidas. Por conta disso, nas sociedades liberais contemporâneas, assegurar direitos passou a ser sinônimo de autorrespeito e o alcance da justiça social depende que direitos individuais sejam garantidos. Mas para a abordagem do reconhecimento, garantir direitos individuais não possibilita o exercício pleno da autonomia, que é assegurada pela garantia do autorrespeito (HONNETH; ANDERSON, 2011).

O terceiro tipo de desrespeito trata da "[...] depreciação do valor social das formas de auto-realização". (HONNETH, 2007, p. 87). Quer dizer que o desrespeito às formas específicas de vida não permitem que os sujeitos se relacionem com as capacidades e competências que adquiriram durante a vida no tocante à estima social. Aqui há a necessidade de reconhecimento da individualidade e das formas particulares e estilo de vida desenvolvidas pelos sujeitos fruto das experiências vividas e das relações sociais e culturais do seu grupo. O reconhecimento das formas de autorrealização se configura para o sujeito em autoestima: "ao se achar estimado por suas qualidades específicas, o sujeito é capaz de se identificar totalmente com seus atributos e realizações específicas". (HONNETH, 2007, p. 87).

Para que a autonomia seja exercitada, "[...] os indivíduos não são somente dependentes de um ambiente semântico-simbólico que 'os aproxime', [...]; eles são também vulneráveis a ambientes semântico-simbólicos hostis e denigrantes que violam ou limitam sua ação autônoma mais diretamente". (HONNETH; ANDERSON, 2011, p. 91). Dessa maneira, uma concepção de justiça precisa estar atenta à proteção de ações difamatórias para com determinados sujeitos.

Em Honneth, o reconhecimento que toma forma através do amor, da ordem legal e da solidariedade fornece "[...] as condições formais para a interação, dentro das quais os seres

humanos podem ter certeza de sua ‘dignidade’ e integridade”. (HONNETH, 2007, p. 87–88). Dito de outro modo, os sujeitos poderão se relacionar de forma positiva através da autoconfiança, do autorrespeito e da auto-estima num mundo social em que possam ser encontrados, de qualquer jeito, esses três padrões de reconhecimento.

Nancy Fraser (2007) avalia que para Charles Taylor e Axel Honneth o reconhecimento é uma questão de ética, pois é necessário ser reconhecido por outro sujeito para que qualquer pessoa desenvolva sua subjetividade de forma integral e sem distorções. Para Honneth (2007), a falta de reconhecimento impede que as pessoas tenham uma visão positiva de si mesmas, que seria adquirida intersubjetivamente; ao contrário, Fraser (2007) entende o reconhecimento como uma questão de justiça, e não de ética, o que implica dizer “[...] que o não reconhecimento é errado porque constitui uma forma de subordinação institucionalizada - e, portanto, uma séria violação da justiça”. (FRASER, 2007, p. 112). Na avaliação de Fraser (2007), é injusto pessoas de determinados grupos sociais serem impedidas de interagirem em condições de igualdade na sociedade por conta dos padrões institucionalizados estabelecerem certas valorações culturais que criam impedimentos e subordinações.

Para Nancy Fraser (2007), os tempos atuais exigem uma teoria da justiça que considere o reconhecimento valorativo das diferenças e a redistribuição de bens e riquezas. Compreende que as demandas por reconhecimento são muito importantes para grupos discriminados e subalternizados em razão de raça, etnia, gênero, nacionalidade etc. e que a partir da segunda metade do século XX essas bandeiras substituíram mobilizações em torno da categoria classe sem, contudo, superá-la. Nesse cenário, a luta por reconhecimento se opera num mundo de grande desigualdade material, incidindo na distribuição e no acesso a bens, riquezas e direitos. Em esforço de síntese, a concepção de justiça social, antes centrada na desigualdade de classe e na distribuição, hodiernamente se divide com a imperiosa necessidade de reconhecimento (FRASER, 2007). O debate é relevante para a realidade social brasileira, pois são várias as categorias que marcam as desigualdades em nosso país, incluindo as raciais. Por conta disso, desde a década de 1980, as ações afirmativas têm sido propostas como alternativa para o combate ao racismo e às desigualdades econômicas e raciais.

A primeira formulação de projeto de lei com vistas as ações afirmativas no Brasil data da década de 1980, feita pelo então deputado federal e militante do movimento negro Abdias do Nascimento (1914-2011), primeiro parlamentar a defender sistematicamente propostas para a promoção dos direitos civis da população negra (NASCIMENTO, A.; NASCIMENTO, E., 2000). Seu projeto de Lei nº 1.332, apresentado em 14 de junho de 1983, propunha medidas de

ação compensatória para negros brasileiros por meio da[12]

> [...] reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. (MOEHLECKE, 2016, p. 421).

O referido projeto de lei - dentre outros propostos pelo deputado que igualmente continham ações compensatórias - não chegaram a ser aprovados pelo Congresso Nacional, mas sua atuação foi importante para dar maior visibilidade à denúncia realizada pelo movimento social negro em torno do mito da democracia racial da sociedade brasileira. Na avaliação de Abdias do Nascimento, sua atuação como deputado se constituiu em um trabalho político-pedagógico que colocou a questão racial do país não como uma questão do negro brasileiro, mas enquanto problemática de responsabilidade da sociedade brasileira e, portanto, uma questão nacional (NASCIMENTO, A.; NASCIMENTO, E., 2000).

A abertura democrática do país iniciada nos anos de 1980 favoreceu a reorganização do movimento social negro em escala nacional, apontando outro estágio de organização política. O exemplo emblemático foi a *Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida* realizada em Brasília em 20 de novembro de 1995. Segundo os organizadores, a Marcha representava uma ação unificada que demonstrava ampliação das frentes sociais de combate ao racismo, aglutinando "[...] sindicalistas, setores populares, mulheres, estudantes, organizações não governamentais, comunidades rurais". (EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA, 1995a). Vale dizer que o ato reuniu milhares de militantes das mais diversas organizações sociais políticas de base de todas as regiões do país. Ainda segundo os organizadores, a ida a Brasília não foi apenas para denunciar as omissões do Estado, mas para dizer quais seus deveres: "queremos agora exigir ações efetivas do Estado - um requisito de nossa maioridade política". (EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA, 1995a).

Na oportunidade, foi entregue ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), o documento da Marcha com o *Programa de superação do racismo e da desigualdade racial* com propostas que se implementadas constituiriam ações afirmativas nas

[12] Para mais informações vide: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742. Acesso: 25 de nov. 2020.

áreas da democratização da informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde da população negra, segurança pública e legislação antirracista, religiosidade e demarcação de terras quilombolas. O documento concluiu que

> […] a adoção de políticas de promoção da igualdade só terá eficácia na medida de sua sincronia com um modelo de desenvolvimento comprometido com a geração de emprego, a distribuição de terra e da renda, a justiça social, a preservação da vida e a construção de novos horizontes para as gerações futuras. (EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA, 1995b, p. 18).

O resultado imediato da mobilização foi a criação por decreto, pelo Presidente FHC, do *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra*, composto por representantes do governo e do movimento social negro, com a missão de desenvolver políticas para a promoção e valorização da população negra. Um dos resultados do *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra* foi a elaboração do primeiro programa de ações afirmativas para o país com propostas em todas as áreas sociais.

Nas três últimas décadas do século XX, a organização política do movimento social negro se dedicou ao combate ao racismo e à afirmação da negritude afro-brasileira e, pode-se dizer, do reconhecimento. No entanto, as propostas do então deputado Abdias do Nascimento e as reivindicações da Marcha Zumbi dos Palmares demonstram que a exigência por reconhecimento não estava deslocada da luta por redistribuição. Neste período houve importante aproximação e articulação do movimento social negro das forças progressistas e dos partidos de esquerda, evidenciando que a luta por redistribuição não foi substituída, como sugeriu Nancy Fraser.[13]

Exercitando diálogo com Fraser (2007), é possível identificar, em períodos mais recentes, outros movimentos impulsionados pela força das redes sociais que, sim, talvez estejam suplantando as reivindicações por redistribuição, como sugeriu a autora. São movimentos, por exemplo, que centralizam suas lutas na estética negra, como os eventos *Afro Chic* em Curitiba/PR e a *Marcha do Empoderamento Crespo* em Salvador/BA, ambos iniciados em 2015 e que reuniram (e reúnem) expressivo número de pessoas, principalmente as mais jovens. No *Afro Chic*, a terminologia estética negra é utilizada para se referir ao trato com o corpo e o cabelo, além de pensar a utilização e valorização de artefatos da moda e indumentárias de matriz

[13] Amílcar Pereira (2017) considera o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, como marco do chamado movimento negro contemporâneo. O MNU surgiu como organização de esquerda, de perspectiva revolucionária e que articula raça e classe no enfrentamento do racismo e nas reivindicações por melhorias nas condições de vida da população negra brasileira.

africana. A *Marcha do Empoderamento Crespo* concebe o empoderamento crespo como ativismo político, de reconhecimento e fortalecimento identitário das pessoas negras. Ambas as ações concebem a estética negra como ponto de partida para o empoderamento (SANTOS; MATTOS, 2018). Nas atividades de mobilização e formação dos eventos também são discutidas questões como violência doméstica, pobreza e o lugar da mulher negra no mercado de trabalho. No entanto, as pautas que envolvem o corpo, o cabelo crespo e a estética negra parecem representar os mais importantes combustíveis na luta pelo reconhecimento, embora não haja de maneira explícita substituição da luta por redistribuição pela do reconhecimento. De qualquer modo, é relevante a preocupação de Fraser em relação à necessária articulação entre as reivindicações por reconhecimento e redistribuição nas lutas sociais.

Em diferentes países do mundo, independente do nível de desenvolvimento, as desigualdades sociais em diferentes dimensões estão exacerbadas. Diante desse contexto, Fraser aponta um desafio intelectual e prático: o "[...] de desenvolver uma teoria crítica de reconhecimento, que identifique e assuma a defesa somente daquelas versões da política cultural da diferença que possam ser combinadas coerentemente com a política social da igualdade". (FRASER, 2006, p. 231). Noutras palavras, a justiça social requer tanto reconhecimento quanto redistribuição, em dimensões que precisam se sustentar e não aniquilar uma à outra, apesar de haver atualmente concepções em ambas que sejam concorrentes (FRASER, 2006).

Para a autora, eventos como a derrocada do comunismo e a ascensão da ideologia do mercado livre contribuíram para que as lutas sociais contemporâneas centrassem mais as reivindicações por reconhecimento. Foram acontecimentos que descentraram (quando não excluíram) as reivindicações por redistribuição, mas ambas poderiam e deveriam atuar de forma sinérgica, e não separadas. Há divórcio entre as políticas sociais de igualdade econômica e as políticas culturais das diferenças, pois proponentes dos dois lados tendem a repelir o outro lado das reivindicações - quando não em polarização -, como se fossem posições antagônicas e inconciliáveis (FRASER, 2002a).

Muitos proponentes da redistribuição entendem que as políticas de identidade forjam falsa consciência e são empecilho à justiça social; já para os do reconhecimento, as políticas de classe estão presas a um materialismo ultrapassado que, por vezes, corroboram com injustiças contra certos grupos sociais (FRASER, 2002a). Em muitos casos, ficamos diante do dilema redistribuição ou reconhecimento, política de classe ou política de identidade, democracia social ou multiculturalismo, que para a autora é uma antítese falsa, vez que os dois polos sozinhos não podem alcançar a justiça social. O desafio está em combiná-los, pois "[...] os

aspectos emancipatórios dos dois paradigmas precisam ser integrados em uma única e abrangente estrutura". (FRASER, 2002a, p. 8-9).

A proposta de Fraser é, em suma, a integração do ponto de vista teórico, para um quadro adequado que atenda as demandas da nossa época. Para tanto, desenha um modelo analítico para compreender a injustiça social em duas dimensões: a primeira é a *injustiça econômica,* marcada pela exploração, marginalização econômica e a privação; e a segunda é a *injustiça cultural* ou *simbólica*, marcada pela dominação cultural, pelo ocultamento e desrespeito.

Na perspectiva da redistribuição, a injustiça tem base econômica e se aproxima das desigualdades sociais, e o remédio para combatê-la é a reestruturação político-econômica, que envolve transferência de rendimentos, reorganização da divisão do trabalho, democratização das decisões que envolvem investimentos ou ainda a transformação de estruturas econômicas básicas. Na ótica do reconhecimento, a injustiça cultural se baseia na hierarquia do estatuto moral das diferenças e toma forma no não-reconhecimento, na dominação cultural e no desrespeito. Para a correção da injustiça cultural, a solução está na mudança cultural ou simbólica, ou seja, o reconhecimento em sentido *lato sensu*. Pode envolver a revalorização de identidades desvalorizadas, bem como os produtos culturais de grupos sociais discriminados e a valorização e reconhecimento da diversidade cultural (FRASER, 2002b, 2006). Ao se sobrepor as duas dimensões, a concepção de justiça se torna bidimensional e dá conta de ambas as reivindicações: não há opção por uma ou por outra, uma vez que abarca os dois aspectos (FRASER, 2002b).

Anterior à noção bidimensional de justiça, em Fraser está incluída a concepção de reconhecimento que não se confunde com política de identidade, nesta que é uma das ideias que tem causado discordância entre aqueles que concebem a justiça social em uma perspectiva mais culturalista. Segundo Fraser (2007), no modelo da política de identidade, o que requer reconhecimento é a identidade cultural do grupo por haver depreciação feita pelo grupo cultural dominante causando danos à subjetividade dos indivíduos subordinados. A partir da rejeição das imagens distorcidas projetadas pelos grupos dominantes, os subalternizados reelaboram, por si próprios, suas identidades a partir de novas representações e as afirmam publicamente. O resultado bem-sucedido desse processo é o reconhecimento, ou seja, uma relação afirmativa e não distorcida de si mesmo (FRASER, 2002a). A autora reconhece a importância desse reconhecimento para combater efeitos psicológicos do racismo, sexismo, imperialismo cultural e da colonização; mas, no entanto, considera que a perspectiva identitária de luta por reconhecimento apresenta fragilidades.

Entende que o modelo identitário é problemático por reificar a cultura e impor uma identidade grupal em detrimento da complexidade de afiliações dos indivíduos do grupo, "[…] ignorando as interações transculturais, ele trata as culturas como profundamente definidas, separadas e não interativas, como se fosse óbvio onde uma termina e a outra começa". (FRASER, 2007, p. 107). Crê que esse modelo promove separatismo e fecha os grupos ao invés de integrá-los e que há dominação interna na representatividade.

Diante disso, propõe o *modelo de status* em contraposição à política de identidade, pois

> [...] o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social. O não reconhecimento, conseqüentemente, não significa depreciação e deformação da identidade de grupo. Ao contrário, ele significa *subordinação social* no sentido de ser privado de *participar como um igual* na vida social. (FRASER, 2007, p. 107).

Assim, reconhecimento não significa política de identidade na visão de Fraser, pois o almejado deve ser a superação da subordinação que impede determinados grupos interagirem com outros em situação de igualdade. Os padrões institucionais de valoração cultural estabelecem que determinados grupos são considerados inferiores e os excluem, e é aí que acontece o não reconhecimento. Para a autora, o impedimento de casamento gay, mães (chefes de família e sem marido ou companheiro) beneficiadas com programas sociais estigmatizadas como sexualmente irresponsáveis ou negros vistos como potenciais suspeitos e/ou criminosos, são exemplos de não reconhecimento. Alguns grupos sociais serão normativos do padrão aceito, outros serão "o outro" das relações sociais, impedindo-se, dessa forma, que todos os sujeitos participem da vida social como iguais (FRASER, 2007).

Em termos práticos, o que significa a mudança de perspectiva da política de identidade para o *modelo de status* de Fraser? Quais as implicações do modelo tendo em vista a realidade brasileira marcada pela miscigenação, ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial? O que representa para a luta por ações afirmativas e sua consolidação nas universidades brasileiras? Essas e outras questões podem ser feitas no sentido de ampliar o debate e a crítica a partir da perspectiva de Fraser sobre as lutas atuais por justiça social nas sociedades contemporâneas. Aqui será dada atenção à primeira questão, na tentativa de refletir sobre a crítica da autora ao modelo de política de identidade.

Jacques d'Adesky (2006) avalia que, no sentido de evitar o endurecimento identitário, Fraser se inspirou no movimento *queer*, que defende a desconstrução do binarismo

heterossexual/homossexual com o objetivo de descentrar todas as identidades sexuais. A partir disso, a autora propôs substituir o reconhecimento identitário pelo estatutário, que oferece a vantagem de possibilitar aos grupos oprimidos por motivação de raça, gênero, nacionalidade etc. não incorrerem nos binarismos branco/negro, masculino/feminino, nacional/estrangeiro e, assim, não correrem o risco do enclausuramento, separatismo e reificação das identidades. Isso implica que lutas feministas e antirracistas, por exemplo, desconstruam as identidades (D'ADESKY, 2006).

A maneira como Fraser concebe as identidades particulares é como se estivessem implícitas aí o separatismo, a reificação, o isolamento e a falta de interação com outros grupos sociais. Parece ser uma visão determinista e um tanto essencialista da construção das identidades e do engajamento dos grupos nas lutas sociais. D'Adesky (2006) rejeita o modelo de reconhecimento estatutário de Fraser para pensar a realidade brasileira, avaliação que é compartilhada neste trabalho. É como se para chegar ao resultado apontado por Fraser fosse necessário a desconstrução das identidades coletivas, o que na realidade brasileira seria muito difícil de acontecer (D'ADESKY, 2006). Ademais, seria necessário alterar as estruturas sociais e econômicas que reproduzem as desigualdades raciais, o que não é fácil tendo em vista o contexto do país, inserido em dependência e subordinação econômicas em escalas internacionais. É, portanto, necessário garantir concomitantemente as políticas de redistribuição e de reconhecimento respeitando a população negra em todas as dimensões, inclusive, no que diz respeito às heranças culturais de matriz africana (D'ADESKY, 2006).

Desde a década de 1990, o Brasil avançou em pautas caras a diferentes grupos sociais na luta por políticas públicas de identidade. A conjuntura política atual do país após o golpe jurídico-parlamentar de 2016 e a vitória de forças conservadoras de extrema-direita nas eleições presidenciais de 2018, têm demonstrado o quanto muitas das conquistas estão ameaçadas ou começaram a sofrer retrocessos. É possível determinados grupos oprimidos atualmente pensarem as lutas a partir do *modelo de status* deixando de lado a perspectiva identitária? É possível conceber tal modelo sem que os grupos opressores abram mão das suas posições sociais de privilegiados? Certamente, não. O *modelo de status* na luta por reconhecimento de Fraser é, então, espécie de "guarda-chuva" para uma série de lutas contra o racismo, machismo, misoginia, homofobia, xenofobia, gordofobia e diversas outras formas institucionalizadas ou não de opressão. Logo, as identidades sociais ainda são importantes para o fortalecimento dos grupos e das lutas por justiça social.

Como dito anteriormente, é válida a perspectiva de Fraser quanto às lutas sociais abarcarem as dimensões de reconhecimento e redistribuição numa só dinâmica de forma

integrada. Em seu pensamento, é relevante o *modelo de status* indicado, que consiste em "[…] desinstitucionalizar os padrões de valor cultural que impedem a participação paritária e substituí-los por outros que, ao contrário, a incentivem". (FRASER, 2002a, p. 11). Mesmo mantendo a crítica à Fraser na sua defesa da desconstrução das políticas de identidade, é possível pensar o rompimento dos padrões institucionalizados de valoração cultural que estabelecem lugares sociais subalternizados para determinados grupos. Refletindo as ações afirmativas no ensino superior, pode-se pensar de que forma a institucionalização dessas políticas contribui com a alteração desses padrões dentro das universidades brasileiras.

Nilma Gomes (2009) amplia a concepção de permanência de estudantes cotistas para além das bolsas ao defender que permanência implica também: na aquisição de segunda língua; no domínio dos elementos necessários para a elaboração de projetos de pesquisa e trabalhos acadêmicos; na incorporação de cotistas em projetos de ensino, extensão e pesquisa; nas condições apropriadas para a participação em eventos e fóruns acadêmicos em outras universidades; na inclusão da temática das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de graduação; na qualificação para o ingresso na pós-graduação e no maior domínio das potencialidades da vida acadêmica. Argumenta que as aquisições dessas habilidades não estão limitadas aos estudantes, mas suscitam a discussão do racismo e das desigualdades raciais presentes na sociedade e dentro do ambiente universitário.

Nessa linha de interpretação, a autora faz referência ao Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que existe desde 2002 (momento inicial da implantação das ações afirmativas nas universidades brasileiras), e que propõe ações de permanência estudantil na perspectiva das ações afirmativas. Uma dessas, atualmente existente em diversas universidades brasileiras, é a criação de Pró-Reitorias de Ações ou Políticas Afirmativas (ou de nomenclatura similar) com o mesmo estatuto das outras pró-reitorias acadêmicas de ensino, extensão e pesquisa. De forma institucionalizada e com recursos financeiros, a pró-reitoria tem atribuições importantes como articular e potencializar os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB)[14]; abrir editais para diferentes ações; realizar atividades acadêmicas como semanas, congressos e encontros; estimular e organizar publicações de estudantes cotistas; estabelecer parcerias com grupos de movimentos sociais e da comunidade externa; e, de forma articulada com outras pró-reitorias, gerir atividades de

[14] "Os NEAB são núcleos que atuam na pesquisa, no ensino e na extensão no interior de universidades públicas (e algumas privadas) e têm a questão racial como foco central de investigação e intervenção". (GOMES, 2009, p. 198). Segundo a ABPN, o aumento de acadêmicos negros e negras oriundos do movimento negro que se qualificaram nas décadas de 1980 e 1990 foi fundamental para criação e consolidação dos NEAB nas universidades. Fonte: https://www.abpn.org.br/conneabs. Acesso em 31 mar. 2021.

pesquisa e extensão na perspectiva das ações afirmativas. Ainda, a Pró-Reitoria de Ações ou Políticas Afirmativas pode estimular a criação do que a autora nomeia como Fóruns Acadêmico-Comunitários Afirmativos que podem aglutinar estudantes cotistas, representantes do movimento estudantil (Diretórios Acadêmicos e Diretório Central de Estudantes), de movimentos sociais, especialmente do movimento social negro e de mulheres negras, da comunidade externa e outros sujeitos sociais, cuja função é publicizar as ações de acesso e permanência desenvolvidas pela universidade e estabelecer metas e avaliar periodicamente as ações propostas (GOMES, N., 2009).

O sentido das ações afirmativas no ambiente universitário apontado por Nilma Gomes (2009) dialoga com a defesa de Nancy Fraser (2002a, 2002b, 2007) quanto a importância de desfazer os padrões institucionalizados de valoração cultural que, no caso em estudo, acabam por reproduzir estereótipos e preconceitos contra a população negra. A institucionalização das ações afirmativas na universidade contribui para a construção de valores éticos e culturais estendidos a todos os grupos sociais com histórico de discriminação e exclusão passíveis de serem alvo das ações afirmativas.

Pode-se observar que, no Brasil, as políticas de ações afirmativas como propostas de enfrentamento às discriminações e desigualdades e como alternativa para a igualdade de oportunidades, considerou outras categorias tais como classe, étnico-racial, deficiência e identidades trans, ainda que as primeiras implementadas tenham sido voltadas para a população negra. O caso das UEBA é representativo da adesão a distintos marcadores em benefício de diferentes grupos.

O exercício teórico deste tópico, focado nas contribuições de Honneth e Fraser, reside em interpretar as ações afirmativas de acesso e as políticas de permanência estudantil nas UEBA como políticas de reconhecimento e de redistribuição. Acredita-se que, na teoria do reconhecimento na perspectiva dos referidos teóricos, existe justificação teórica, moral e ética para a promoção das políticas de ação afirmativa e de permanência estudantil nas universidades públicas brasileiras.

1.3 Decolonialidade e universidade[15]

Políticas como as ações afirmativas são necessárias em contextos nos quais as desigualdades e hierarquias sociais existem, quer de forma latente, quer de maneira velada.

[15] Parte das reflexões deste tópico pode ser encontrada em Otto Figueiredo (2019).

Outra possibilidade teórica para a interpretação da realidade em contextos sociais nos quais as ações afirmativas são emergentes se encontram nos estudos pós-coloniais ou de(-)coloniais, como são mais identificados os produzidos por pesquisadores da corrente latino-americana. Esses estudos compõem um conjunto de contribuições teóricas de intelectuais - originários de países outrora colonizados - que a partir da segunda metade do século XX trouxeram importantes contribuições para novas interpretações do que se chamou modernidade construída desde versões das produções ocidentais. A pós-colonialidade entende de forma crítica as relações de poder impetradas a partir das relações coloniais nos contextos colonizados e incide na desconstrução das visões sobre as antigas colônias e colonizados construídas pela colonialidade do saber dos Estados-Nação hegemônicos. Boaventura de Sousa Santos compreende o pós-colonialismo como

> [...] um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presente em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo". (SANTOS, 2008, p. 18).

Em continuidade, Santos (2008) aponta que o fim das relações políticas de poder entre países colonizadores e colonizados não representou o fim do colonialismo nas relações sociais, materializado na mentalidade e na sociabilidade autoritária e discriminatória dentro das antigas colônias, não sendo possível saber até que ponto as sociedades contemporâneas são pós-coloniais. Mas a percepção do colonialismo na modernidade ocidental se faz importante para a compreensão tanto das sociedades vítimas do colonialismo como das sociedades ocidentais com seus atuais padrões de discriminação ainda em vigor. Um dos pressupostos do pós-colonialismo é que as estruturas de poder e saber se tornam mais perceptíveis quando analisadas desde as periferias ou das margens e, por isso, a importância e preocupação em problematizar não apenas produção do conhecimento, mas por quem é produzido, em que contexto e para quem.

Homi Bhabha (1998), ao discutir o significado do presente e do *in-bettwen*, o chamado entre-lugar dos povos subalternizados na contemporaneidade, afirma que a pós-colonialidade é um lembrete exemplar das relações "neocoloniais" remanescentes no seio da "nova" ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional. Nesse sentido, é possível ratificar as histórias de exploração dos oprimidos e desenvolver estratégias de resistência.

A partir das três últimas décadas do século XX, a emergência dos chamados novos movimentos sociais fez com que estes protagonizassem a autenticação de histórias de

exploração e consequentemente desenvolvessem diferentes estratégias de resistência. No contexto brasileiro, como dito anteriormente, a década de 1980 significou o início de mudanças nas relações políticas e sociais. O país saía de uma ditadura militar que durou 21 anos e iniciou o regime democrático chancelado com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que foi passo decisivo para a reorganização de todas as forças sociais progressistas, de esquerda e dos movimentos sociais de base.

Amílcar Pereira (2017) afirma que o momento da chamada abertura política, iniciado em 1974, ainda sob o regime militar, foi marcado pela criação de várias organizações do movimento social negro em diferentes estados brasileiros, além de outras organizações sociais que lutavam pelo fim da ditadura e retorno da democracia no país. Um marco importante para a organização do movimento social negro brasileiro nesse contexto foi a criação do MNU, em 1978, na cidade de São Paulo, que, a partir de então, se organizou em diferentes estados brasileiros. O MNU contribuiu "[...] tanto para a construção de perspectivas teóricas e de estratégias de organização e mobilização quanto servindo de inspiração para a ampliação do número de organizações negras Brasil afora". (PEREIRA, 2017, p. 6). A organização do movimento social negro brasileiro e sua trajetória de lutas contra o racismo estão inscritas na contemporaneidade como parte significativa do pensamento e atitude decoloniais que há no Brasil e na América Latina.

Depreende-se duas idéias da expressão pós-colonialismo: uma se refere ao tempo histórico e diz respeito ao momento pós-independência de antigas colônias, principalmente países asiáticos e africanos a partir da segunda metade do século XX; e a outra está relacionada ao conjunto de reflexões e contribuições teóricas no campo da literatura e da cultura que surgiram na década de 1980, especialmente em universidades norte-americanas e inglesas (BALLESTRIN, 2013).

Há entendimento entre os estudiosos do tema sobre a importância e atualidade da chamada *tríade francesa* como precursora do pensamento pós-colonial, composta por Albert Memmi, Aimé Césaire e Frantz Fanon. Memmi, tunisiano de origem judaica, professor e escritor, escreveu *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, em 1947; Césaire, poeta negro e martinicano, escreveu *Discurso sobre o colonialismo* em 1950; Fanon, psicanalista negro, também martinicano e militante revolucionário do processo de libertação da Argélia, escreveu *Os condenados da terra* em 1961. Soma-se, a estes, Edward Said, palestino e crítico literário que publicou *Orientalismo,* em 1978, obra que deu o tom à corrente de pensamento denominada *Post Colonial Studies* (BALLESTRIN, 2013). Para Miguel do Vale de Almeida (2000), a obra de Said prenunciou o que outros pensadores pós-coloniais

realizaram: a crítica e o questionamento a temas e autores canônicos na perspectiva dos colonizados e subalternizados. Os quatro autores supramencionados foram fundamentais para a emergência do pensamento pós-colonial, pois "[…] contribuíram para uma transformação lenta e não intencionada na própria base epistemológica das ciências sociais". (BALLESTRIN, 2013, p. 92). Seus trabalhos formaram as bases para a corrente de pensamento no campo interdisciplinar das Humanidades, que ficou conhecida como Pós-Colonialismo, Estudos Pós-Coloniais, Estudos Subalternos e Estudos De(-)coloniais.

Vale destacar que dez anos antes de *Os condenados da terra*, Fanon publicou *Pele negra máscaras brancas*, precisamente em 1951, no qual realizou interpretação da relação entre colonizador e colonizado e do mundo moderno a partir da perspectiva do colonizado (negro). A obra foi objeto de novas leituras e interpretações nos anos 1980 por intelectuais pós-coloniais e tem sido revisitada com frequência. Uma das (re)leituras mais recentes veio de Bhabha, que afirmou que uma "[...] das qualidades originais e perturbadoras de *Pele Negra, Máscaras Brancas* é historicizar raramente a experiência colonial". (BHABHA, 1998, p. 73).

Mesmo que de forma não linear, disciplinada ou articulada, em todos os tempos e locais, o argumento pós-colonial identificou a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Independente da corrente, o pensamento pós-colonial, "[…] em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade". (BALLESTRIN, 2013, p. 91). A diversidade de contribuições pós-coloniais apresenta outra característica comum, que é "[...] o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes da modernidade". (COSTA, 2006, p. 117).

Em trabalho mais recente, Luciana Ballestrin (2017) desenha a genealogia do pensamento pós-colonial durante o século XX e início do XXI, que teve três fases. A primeira, a autora chama de *pós-colonialismo anticolonial*, fruto dos escritos de lideranças políticas, ativistas e intelectuais que estiveram fortemente ligados aos movimentos de independência e às lutas anticoloniais, principalmente no continente africano e na Ásia. A produção nessa fase foi dispersa e se apresentou em forma de discursos políticos e poesias de africanos e latino-americanos, dentre os quais destaca Amílcar Cabral, Che Guevara, Frantz Fanon, Ho Chi Minh, Aimé Césaire e Albert Memmi (BALLESTRIN, 2017).

Sérgio Costa (2006) explica que o orientalismo europeu construiu um binarismo entre um "nós" e o "Outro", a partir da visão ocidental de mundo, no qual o "Outro" foi construído por estereótipos, caricaturas e posto no lugar da inferioridade. O ocidente construiu o "Outro" a partir daquilo que não se pensa ser e não quer ser. Para Costa (2006), Stuart Hall identificou

as primeiras fontes de construção do binarismo *West*/*Rest* nas Humanidades como os "[...] conhecimentos clássicos, as fontes bíblicas e religiosas, as mitologias […], além dos relatos de viajantes". (COSTA, 2006, p. 119). Com a polaridade, foi construída a imagem de um "[…] Ocidente - civilizado, adiantado, desenvolvido, bom - e o resto - selvagem, atrasado, subdesenvolvido, ruim". (COSTA, 2006, p. 119). Stuart Hall crê que as ciências sociais não foram responsáveis pelo colonialismo, mas reproduziram as representações coloniais que caracterizaram as relações de dominação entre a Europa e o resto do mundo na análise dos fenômenos sociais (COSTA, 2006).

Corroborando com a leitura que o binarismo foi construído pelo eurocentrismo, Santos (2007), concebe o *pensamento abissal* (ou a *linha abissal*) como responsável por dividir o mundo entre ocidente (moderno) e o "Outro" (ou o resto que não existe). A principal característica do pensamento abissal é a impossibilidade de coexistência dos dois lados da linha, pois persiste a dicotomia entre regulação/emancipação presente nas sociedades metropolitanas e apropriação/violência predominante nas colônias. O pensamento abissal é potencializado pela capacidade de produzir e radicalizar tais distinções, ao mesmo tempo que invisibiliza as mesmas distinções entre um e outro lado linha, como se ela não existisse.

A partir do pensamento abissal, no lado colonial não há conhecimento nem lei e os povos nativos não são considerados humanos, mas sub-humanos e, por isso, passíveis de serem dominados e de terem seus territórios ocupados. O que implica dizer que não hácontradição entre a regulação/emancipação de um lado, com a apropriação/violência do outro, pois tudo está regulado pelo universalismo epistêmico e pela legalidade moderna ocidental. O conhecimento e o Direito materializam(ram) a apropriação e a violência nos contextos coloniais que, de certo modo, estão mantidos até hoje nas ex-colônias (SANTOS, 2007). As diferentes formas de dominação e violência racial, de classe, de gênero e diversidade sexual nas sociedades modernas demonstram o quanto a linha abissal é renovadamente mantida ainda que em contextos liberais e democráticos.

Os estudos pós-coloniais tiveram origem a partir dos estudos de crítica literária e dos estudos culturais. É reconhecida a liderança de Stuart Hall nos estudos culturais e a influência que sofreu do pensamento de Antonio Gramsci, sobretudo, a partir da noção de ideologia. Outras correntes ocidentais também influenciaram o pensamento pós-colonial, como os estudos pós-estruturalistas de Michel Foucault, Jacques Derrida e Jacques Lacan e a teoria crítica com Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Herbert Marcuse. A consolidação dos *Post Colonial Studies* foi favorecida também pela busca de uma historiografia alternativa indiana não colonial a partir do *Subaltern Studies Group* e pela inserção de acadêmicos

diaspóricos em universidades anglo-saxãs, marcados pelos movimentos da negritude e do pan-africanismo (ALMEIDA, 2000).

O Grupo de Estudos Subalternos surgiu na década de 1970, no sul asiático, sob a liderança do historiador Ranajit Guha, para reforçar o pós-colonialismo em seu empenho político, epistemológico e intelectual (BALLESTRIN, 2013). O objetivo do grupo foi realizar análise crítica da história colonial indiana escrita por europeus, bem como da história nacionalista indiana eurocêntrica feita por indianos (GROSFOGUEL, 2008). A partir da década de 1980, os *subaltern studies* ganharam notoriedade fora da Índia, por conta dos trabalhos de Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Spivak (BALLESTRIN, 2013). As principais características do pensamento pós-colonial a partir do modelo de escrita histórica proposto pelo *Subaltern Studies Group* pode ser assim sumarizada:

> 1) o repúdio de todas as narrativas mestras; 2) a crítica do eurocentrismo nelas implícito; 3) a narrativa mestra principal seria a da modernização, tanto na versão burguesa como na versão marxista; 4) o repúdio do orientalismo como redução a uma essência sem história, assim como do nacionalismo; 5) o repúdio de toda história fundacional; 6) o repúdio de qualquer fixação do sujeito do terceiro mundo e deste como categoria; 7) a asserção das identidades do terceiro mundo como relacionais mais do que essenciais, mudando a atenção da "origem nacional" para a "posição do sujeito". (ALMEIDA, 2000, p. 229).

Parte dos intelectuais indianos têm mostrado como os colonizados foram invisibilizados da história oficial na narrativa ocidental, pois é como se os colonizados estivessem sempre à margem e como coadjuvantes. A leitura pós-colonial da história moderna demonstra o quanto as histórias estiveram sempre entrelaçadas; não de forma similar, mas sob relações assimétricas de poder (COSTA, 2006). A interpretação pós-colonial demonstra que as experiências de resistência e o protagonismo dos colonizados contribuíram para a construção da modernidade.

Os estudos pós-coloniais se difundiram na década 1980 no campo literário e cultural. Nos Estados Unidos da América (EUA) e na Inglaterra. Os expoentes mais conhecidos no Brasil, com obras traduzidas para o português e que influenciaram as Ciências Sociais, foram Stuart Hall (2003), com *Da diáspora;* Bhabha (1998), com *O local da cultura;* e Paul Gilroy (2001), com *Atlântico Negro*. Os estudos pós-coloniais convergiram com os estudos culturais e multiculturais em razão das categorias analíticas comuns como globalização, imigrações, identidades de classe, gênero e raça/etnia, diáspora e cultura (BALLESTRIN, 2013).

Para Balllestrin (2017) esta é a segunda fase do pensamento pós-colonial, denominada

pós-colonialismo canônico, inaugurada por Said (1990) com o *Orientalismo*. Os argumentos nesta segunda fase foram influenciados pelos estudos culturais, pós-modernos, pós-estruturalistas, desconstrutivistas e subalternos indianos, focando em análises sobre representação, raça/etnia, gênero, classe, hibridismo cultural, identidade e diferença. "[...] Edward Said, Gayatri Spivak, Paul Gilroy, Stuart Hall, Homi Bhabha são alguns dos autores mais representativos do cânone pós-colonial". (BALLESTRIN, 2017, p. 510).

Em 1990, um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que vivia nos EUA, criou o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, inspirado no Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos. O texto inaugural do grupo intitulado *Colonialidad y modernidad-racionalidad* foi redigido por Aníbal Quijano. Em 1998, Santiago Castro-Gómez traduziu para o espanhol o documento intitulado *Manifesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos.* Com isso, a América Latina passou a ser inserida internacionalmente no debate pós-colonial (BALLESTRIN, 2013).

A partir do texto-manifesto, a versão latino-americana do Grupo de Estudos Subalternos foi dissolvida e teve início o programa de investigação Modernidade/Colonialidade em universidades da América Latina (BALLESTRIN, 2017). Uma das críticas mais contundentes dos latino-americanos aos intelectuais indianos foi a manutenção das bases epistemológicas críticas eurocêntricas como sustentação do pós-colonialismo. Para os latinos, a posição político-epistemológica de buscar a partir das experiências e pensadores do sul as principais bases para as elaborações do pensamento pós-colonial, era a melhor alternativa.

No texto-manifesto redigido por Quijano em 1990, o sociólogo peruano explicou o que era o colonialismo, como operou na América Latina no período da colonização europeia e como opera na sua forma atual através do imperialismo. Os europeus estabeleceram uma relação de dominação política, social e cultural sobre os povos de todos os continentes que, em suma, era o colonialismo (QUIJANO, 2005). Do ponto de vista formal, o colonialismo foi vencido inicialmente nas Américas e posteriormente nos países africanos e asiáticos, enquanto dominação política pareceu coisa do passado. No entanto, seu sucessor, o imperialismo, "[...] é uma associação de interesses sociais entre grupos dominantes (classes sociais ou 'etnias') de países desigualmente colocados em uma articulação de poder, mais do que uma imposição a partir do exterior". (QUIJANO, 2005, p. 1).

Ao longo do manifesto, Quijano demonstrou como a dominação colonial construiu e impôs a superioridade do poder europeu ocidental sobre os povos colonizados das Américas, Ásia e África. Pela força e dominação cultural, a racionalidade moderna se estabeleceu como paradigma universal de cultura, de produção de conhecimento e humanidade. Esse poder

hegemônico ocidental no mundo, que se materializou de diferentes formas, é a colonialidade, responsável pela construção das discriminações, iniquidades e toda forma de desigualdade. Por fim, o manifesto propôs a descolonização como forma de reconstrução epistemológica. Partindo da desvinculação com a racionalidade/modernidade da colonialidade, a descolonização epistemológica dará "[...] espaço a uma nova comunicação intelectual, a uma troca de experiências e de significações, como a base de outra racionalidade". (QUIJANO, 2005, p. 10). Mesmo após o colonialismo, ou seja, pós-independência das ex-colônias europeias, a forma de construção do conhecimento e as intervenções políticas reproduzem a polarização *West/Rest*. O pós-colonial é, portanto, esforço de desconstrução da forma de pensamento e da concepção de mundo herdeira do colonialismo (COSTA, 2006).

Nesse viés interpretativo, a radicalidade epistemológica defendida por Ramón Grosfoguel (2008), não está em deslegitimar ou abandonar toda produção crítica realizada por pensadores ocidentais, mas sim em buscar outras bases epistêmicas a partir das próprias experiências e elaborações realizadas pelos sujeitos do sul global. É preciso ir além do que está posto pelo pensamento ocidental e, neste sentido, o pensamento descolonial critica o eurocentrismo e a conivência com o colonialismo do pensamento crítico do norte global. Em síntese, o autor define três aspectos importantes para a radicalidade do pensamento descolonial:

> 1) uma perspectiva epistémica descolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); 2) uma perspectiva descolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num universal abstrato (um particular que ascende a desenho – ou desígnio – universal global), antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projectos críticos políticos/éticos/epistémicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados. (GROSFOGUEL, 2008, p. 117).

Observa-se em Grosfoguel (2008) três dimensões basilares para as elaborações descoloniais: amplitude dos cânones para além dos ocidentais; rejeição ao universal abstrato, muito comum na aplicação das teorias totalitárias de pensadores do norte no sul, inclusive de forças e intelectuais de esquerda; e produção do conhecimento que privilegie pensadores críticos do sul que falam desde a subalternidade.

Corroborando essa perspectiva de construção do conhecimento, Walter Mignolo (2008) propõe a *desobediência epistêmica*, cuja importância reside no fato de poder ir além dos

limites do pensamento ocidental e dos conceitos modernos e eurocentrados. A desobediência epistêmica permite a superação dos limites de vários "ismos", como marxismo, freudismo, lacanismo, foucauldianismo, ou até mesmo da Escola de Frankfurt. O que não significa deslegitimar os pensadores críticos europeus nem os pós-coloniais fundamentados nas contribuições de Lacan, Foucault e Derrida, mas dialogar criticamente com todos eles a partir das experiências e pensadores do sul (MIGNOLO, 2008).

É neste momento que inicia a terceira fase do pós-colonialismo, que Ballestrin (2017) denomina de *decolonial*. Aqui, a crítica à modernidade e ao eurocentrismo é radicalizada e busca se afastar do *pós-colonialismo canônico* (segunda fase). A fase decolonial tem fundamentos e argumentos da filosofia da libertação, da teoria da dependência, da teoria do sistema-mundo, do feminismo latino-americano e da filosofia afro-caribenha. São pensadores dessa corrente renovadora do pós-colonialismo: "[…] Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Eduardo Restrepo, Arthuro Escobar - sem esquecer dos já clássicos Aníbal Quijano, Enrique Dussel e mesmo Immanuel Wallerstein [...]". (BALLESTRIN, 2017, p. 510). O conjunto da produção tem renovado e oxigenado as bases epistemológicas das Ciências Humanas e Sociais nos últimos 20 anos, a partir do conhecimento produzido pelos sujeitos historicamente silenciados e de suas lutas e experiências sociais de autodeterminação e emancipação.

Intelectuais de África e da diáspora negra são identificados com o projeto decolonial, apesar do termo não ter sido utilizado por muitos deles. Joaze Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) identificam Fanon, Césaire, William Edward Burghardt Du Bois, Cedric Robinson, Eric Williams, Angela Davis, Zora Neale Huston, bell hooks, dentre outros, como autores e autoras pertencentes à tradição do pensamento negro decolonial na contemporaneidade. No Brasil, os autores identificam Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, Lélia González, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, dentre outros, com importantes contribuições político-acadêmicas decoloniais, pois "[...] pensam a condição do negro na sociedade brasileira a partir da experiência da diferença colonial […]" e partem do lugar epistêmico de negro na sociedade brasileira. (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 20).

Historicamente, o pensamento negro nas Humanidades não foi incorporado pela academia brasileira. É verdade que nas últimas décadas pode-se identificar certa mudança por meio da produção acadêmica de pesquisadores e grupos de pesquisa, na maioria liderados por professores e pesquisadores negros, que tem dado visibilidade e produzido conhecimento negro nas universidades brasileiras. Mas ainda é pouco pensando em todo universo acadêmico.

Neste ponto, cabe destacar os NEAB, especialmente nas instituições de ensino superior

públicas. No início dos anos 2000, foi criada a ABPN, que organiza a cada dois anos o COPENE, articulando os NEAB em nível nacional e disseminando a organização de associações e congressos estaduais e regionais de pesquisadores negros pelo país. No âmbito da ANPED, o GT 21 - *Educação e Relações Étnico-Raciais* tem aglutinado produções acadêmicas que tratam das populações negras e indígenas na área da educação. Grupos de pesquisa e extensão e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação surgiram nas universidades brasileiras nas últimas décadas, dentre outras iniciativas que têm disputado espaço político e epistemológico no interior das universidades brasileiras.

É possível caracterizar esse conjunto de ações político-acadêmicas nas universidades como esforço intelectual, político e epistêmico do que se chama *pensamento de fronteira*, ou seja, uma resposta do sujeito subalternizado ao projeto moderno eurocêntrico. Essa forma de pensar redefine o discurso emancipatório moderno a partir das experiências e epistemologias dos subalternizados na direção da luta decolonial pela libertação. No pensamento de fronteira, o lugar de enunciação é do oprimido explorado pela diferença colonial (GROSFOGUEL, 2009).

> Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações económicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica. (GROSFOGUEL, 2009, p. 407).

A conquista histórica das ações afirmativas e das políticas de permanência estudantil contaram, sobremaneira, com o conjunto de sujeitos intra e extramuros universitários que pensam e agem desse outro lugar, quer dizer, a partir do pensamento de fronteira, que historicamente foi marginal nos bancos universitários e nas cátedras acadêmicas. A atuação acadêmica e política dos NEAB, dos coletivos e núcleos universitários estudantis, do movimento social negro de base, além de outros sujeitos e instâncias/organizações sociais, foi fundamental para pautar as desigualdades raciais no acesso às universidades públicas. A universidade brasileira nem sempre foi lugar para a população negra, tal como demonstram os dados da década de 1990 e do início dos anos 2000 (HENRIQUES, 2001; JACCOUD; BEGHIN, 2002).

Ainda é desproporcional o percentual de negros (pretos e pardos) que conseguem ingressar e concluir o ensino superior, nesta que é uma das facetas mais latentes do racismo no Brasil. Entretanto, a inclusão proporcionada nos últimos 20 anos, com o advento das ações afirmativas, representa avanço na democratização da universidade na história do país

(ANDIFES, 2018; SILVA, 2020; WALTENBERG; CARVALHO, 2012).

Com isso, duas dimensões das ações afirmativas se cruzam. De um lado, há o acesso e a permanência daqueles que historicamente tinham a universidade como o seu "não lugar". Utilizando a linha abissal (SANTOS, 2007), a universidade representou o acesso à emancipação/regulação dentro do projeto moderno civilizatório, onde o "Outro" colonial, por razões óbvias, não poderia acessar, por estar do "lado de lá" da linha. Por outro lado, a segunda dimensão aponta para questionamentos como: qual universidade queremos construir? Quais conhecimentos devem ser ensinados/valorizados nos currículos acadêmicos? Que tipo de permanência estudantil pode contribuir para o sucesso e engajamento acadêmicos dos estudantes cotistas? Os futuros acadêmicos e profissionais que ingressaram na universidade pela reserva de vagas estarão alinhados a qual projeto de sociedade? O que estudos têm apontado é que a maior presença de estudantes negros, indígenas e de outros grupos sociais subalternizados tem questionado o modelo eurocêntrico da universidade brasileira e provocado o redirecionamento das políticas de permanência estudantil (GRISA, 2015; PAZ, 2013; ZATTI, 2020).

Maldonado-Torres (2006) afirma que os estudos étnicos nas universidades norte-americanas originaram de cobranças dos movimentos sociais nos finais dos anos de 1960 e resultaram dos processos de afirmação da identidade nos EUA. O autor compreende os estudos étnicos como espaço ocupado/conquistado por comunidades racializadas em um momento histórico no qual negros, mulheres, indígenas e jovens reivindicavam mudanças, subvertendo a ordem mundial por meio de diferentes formas de organização social e política. A abordagem dada por Maldonado-Torres (2006) é que, para além da cobrança pelo espaço institucional na universidade, os estudos étnicos se configuram como ciências descoloniais que buscam essencialmente a transformação e a mudança das bases epistemológicas universitárias.

Um elemento destacado por Maldonado-Torres (2006) é que a demanda dos movimentos sociais estava para além da criação de departamentos ou programas de ensino e pesquisa sobre estudos étnicos, mas sim atrás de algo transformador e mais profundo, como uma *Universidade do Terceiro Mundo*. Quer dizer, a origem dos estudos étnicos está atrelada a uma concepção transgressora das disciplinas que dialoga com a perspectiva transdisciplinar, descolonizada e desracializada de universidade. Assim, a universidade "[...] teria de converter-se em uma máquina de conhecimento que desmontaria as estruturas epistemológicas postas pelo racismo e pelo colonialismo e por outras formas de subordinação e hegemonia [...]", ao passo que proporcionaria concomitantemente uma "[...] articulação sistemática de distintas formas de conhecimento". (MALDONADO-TORRES, 2006, p. 121–122). De maneira aproximada,

conforme apontado anteriormente, toma-se aqui o *pensamento negro* produzido nas universidades brasileiras como iniciativas transgressoras que tem contribuído para a construção do conhecimento acadêmico, a partir das experiências subalternizadas dos grupos que tem ingressado pelas ações afirmativas.

Nesta pesquisa, buscou-se na decolonialidade, entender as ações afirmativas de acesso e as políticas de permanência estudantil como elementos em potencial para o processo de descolonização das universidades estaduais baianas. Principalmente pelo fato da conquista das políticas afirmativas estar inscrita no processo de luta social protagonizada pelos movimentos sociais, particularmente pelo movimento social negro brasileiro. Ademais, as políticas de ações afirmativas no Brasil, especificamente as políticas de cotas, foram encampadas nas universidades públicas, ou seja, espaços privilegiados para a produção científica do conhecimento e, por certo, de disputa política, ideológica e epistêmica.

2 ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

O capítulo aborda aspectos conceituais e metodológicos referentes ao tema da pesquisa. Inicialmente é apontado o desenvolvimento histórico da pesquisa qualitativa com atenção à pesquisa educacional no Brasil e a participação dos pesquisadores negros na inserção dos temas relacionados às populações negras nas agendas de pesquisa. É abordado o desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil e as caracteriza como alternativa de combate ao racismo. Na educação superior é reconhecida a importância das universidades estaduais brasileiras enquanto pioneiras na implementação das primeiras ações afirmativas para acesso de estudantes negros e egressos de escolas públicas. O capítulo trata da luta histórica pela permanência estudantil nas universidades públicas brasileiras até tornar-se política de estado com o Programa Nacional de Permanência Estudantil. Destaca-se as UEBA no contexto do PNAEST e defende uma perspetiva crítica e ampliada de permanência estudantil. O objeto de estudo da pesquisa é situado no contexto da produção do conhecimento recente sobre ações afirmativas e permanência estudantil com a revisão da literatura. O caminho metodológico é desenhado e caracterizado enquanto pesquisa qualitativa em educação com utilização de estudo de caso coletivo como método de pesquisa. A técnica de coleta de dados utilizada foi a análise documental. Como procedimento de pesquisa optou-se pela triangulação teórica de dados com a aplicação do modelo e indicadores de análise desenvolvidos para este fim.

2.1 Pesquisa (educacional) qualitativa e os pesquisadores negros

A pesquisa qualitativa abrange amplo campo interdisciplinar de investigação científica e é herdeira de diferentes paradigmas (positivismo, fenomenologia, hermenêutica, marxismo, teoria crítica e construtivismo) relacionados às ciências humanas e sociais. Outrossim, diferentes correntes teóricas fundamentam as pesquisas qualitativas nas humanidades a partir de perspectivas fenomenológicas, construtivistas, críticas, etnometodológicas, interpretacionistas, interacionistas, feministas, pós-modernas etc., assim como são diversos os tipos de pesquisa (etnográfica, pesquisa participante, pesquisa-ação, história de vida, dentre outros). O fazer da pesquisa qualitativa, em suma, permite uma gama de métodos, recursos linguísticos e estilísticos (CHIZZOTTI, 2003).

As transformações e as novas contribuições para a pesquisa qualitativa tiveram cinco marcos importantes (CHIZZOTTI, 2003). O primeiro remonta o final do século XIX e se associa ao romantismo e ao idealismo, que buscou reivindicar uma perspectiva metodológica

autônoma “[...] para as ciências do *mundo da vida* procurando, a partir do neokantismo, estabelecer as fases evolutivas pregressas da sociedade europeia ocidental, contraposta a outros povos colonizados [...]”. (CHIZZOTTI, 2003, p. 224). Foram estudos que descreveram criticamente a precária situação das classes trabalhadoras da cidade e do campo e as condições de pobreza de parte da população europeia.

O segundo marco se deu na primeira metade do século XX, momento em que a antropologia se distinguiu da história e impulsionou os estudos socioculturais que buscaram compreender a vida dos grupos humanos, suas práticas culturais, significados, partilhas de vidas e como se dava a coesão social. Antonio Chizzotti (2003) destaca a contribuição da etnografia desenvolvida por Bronislaw Malinowski (1884-1942), que passou longo tempo com populações nativas da Nova Guiné e das Ilhas Trobriand, na Malásia. O trabalho de Malinowski buscou “[...] fundamentar a descrição científica das observações sobre a vida do 'outro', procurando enquadrar seu relato nos critérios científicos canônicos de validade, confiabilidade e objetividade”. (CHIZZOTTI, 2003, p. 225). Destaca-se também a Escola de Chicago, pela criação de método interpretativo de investigação da realidade a partir de depoimentos orais da vida cotidiana de pessoas comuns. Aqui, se configurou a chamada abordagem da pesquisa qualitativa, que segundo Bernardete Gatti e Marli André (2010), se contrapôs à perspectiva quantitativista de ciência que dividia a realidade em unidades isoladas passíveis de mensuração, pois “[…] a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

O terceiro marco data do pós-Segunda Guerra Mundial até a década de 1970, momento considerado como o tempo áureo da pesquisa qualitativa em razão da efetiva consolidação como modelo de pesquisa. Conceitos como objetividade, validade e fidedignidade foram reelaborados com a formalização da pesquisa e com a rigorosa análise dos estudos qualitativos. Foi admitido também o princípio da falseabilidade, ou seja, todo conhecimento produzido pela ciência, pode, em algum momento, ser refutado ou falseado a partir de novos estudos. Igualmente, nesse período houve a expansão da pesquisa científica por conta do aumento dos investimentos públicos, principalmente nos países desenvolvidos, que tornaram a pesquisa programa político, sobretudo, diante da disputa produzida durante a guerra fria. A polarização do sistema internacional por EUA e União Soviética disputavam também a hegemonia científica no mundo, o que proporcionou a criação de diversos institutos e centros de pesquisas (CHIZZOTTI, 2003).

O quarto marco está localizado nas décadas de 1970 e 1980, com a ampliação dos

recursos públicos e privados para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Novos paradigmas e orientações surgiram com as equipes de pesquisadores e centros de pesquisas nas universidades despontando a confluência de tendências, disciplinas, métodos, processos de análise e estratégias que ampliaram o escopo dos debates em torno do estatuto da pesquisa qualitativa. Temas relacionados às questões de classe, gênero, etnia, cultura e raça ganharam espaço nas investigações nas humanidades provocando novas questões teóricas e metodológicas às pesquisas qualitativas (CHIZZOTTI, 2003).

Por fim, o quinto marco, data da década de 1990 em diante e está imbricado pelo mundo globalizado e com o crescimento dos programas governamentais políticos neoliberais. Na pesquisa científica, a posição social do pesquisador, a onipotência do texto científico e a objetividade da transcrição da realidade passaram a ser problematizadas. Nesse novo paradigma, "[...] o pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante". (CHIZZOTTI, 2003, p. 230). O pesquisador não é mais a única autoridade, pois há reconhecimento da diversidade e da legitimidade das múltiplas vozes dos participantes. São mudanças que podem ser verificadas no universo da pesquisa qualitativa e dos pesquisadores brasileiros, sobretudo das humanidades.

No contexto brasileiro, o desenvolvimento de pesquisas educacionais, de forma mais sistemática, se deu a partir de 1937, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, atualmente Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Depois, em 1955, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos respectivos centros regionais (Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais), foi que a construção do pensamento educacional brasileiro ampliou com a divulgação de estudos, fazendo contraponto com a pouca produção de pesquisa pelas universidades brasileiras da época (GATTI, 2005). Assim, "[…] o INEP e seus Centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive as de natureza experimental". (GATTI, 2005, p. 259). Já os primeiros programas de pós-graduação das universidades brasileiras surgiram no fim dos anos de 1960 (GATTI, 2001).

Com a implantação dos primeiros cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e a reabsorção de pesquisadores que concluíram formação no exterior, houve aumento significativo da produção acadêmica e da formação de quadros de pesquisadores para as universidades nacionais (GATTI, 2005). As universidades brasileiras criaram programas de

mestrado e doutorados à medida que os Centros Regionais do INEP foram sendo fechados no país.

Nas primeiras décadas do século XX, as pesquisas focaram nos estudos da psicopedagogia, cujos temas, prioritariamente, se referiam ao desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes e os processos de ensino e aprendizagem. A partir de 1950, o "[…] foco se desloca para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira" (GATTI, 2005, p. 259), que procuravam dar conta de compreender a dinâmica das relações entre os sistemas escolares e aspectos e/ou processos sociais.

Os estudos educacionais de natureza econômica começaram a ser desenvolvidos em meados da década de 1960, sendo que parte significativa dos trabalhos abordou "[...] a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino etc.". (GATTI, 2001, p. 67). Desse período em diante, as pesquisas foram influenciadas por movimentos pelos direitos civis e pela atuação de diferentes movimentos sociais, bem como pelas lutas contra a discriminação racial e pela igualdade de oportunidades. Passou-se a ter maior influência da abordagem qualitativa nas pesquisas educacionais, uma vez que "[…] as abordagens qualitativas procuravam dar voz a todos os participantes, mesmo os que não detinham poder ou privilégio, o que combinava muito bem com as ideias democráticas e com as causas sociais daquele período". (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

Assim, nos idos de 1970, as pesquisas foram marcadas pela diversidade de temáticas de investigação e pelo aprimoramento metodológico em várias subáreas da Educação. Mas foi a efervescência sócio-política da década de 1980 que, em perspectiva mais crítica, refletiu nos mestrados e doutorados em Educação e permitiu o surgimento de estudos baseados no marxismo e no desenvolvimento de diversas perspectivas qualitativas de pesquisas educacionais (GATTI, 2005). Desde então, a perspectiva crítica e a adoção de enfoques multi/inter/transdisciplinares para abordar as problemáticas nas pesquisas educacionais se consolidaram, pois apenas a psicologia e a sociologia - como nas primeiras décadas do século XX - passaram a não dar conta de responder às demandas investigadas e dessa maneira muda-se o perfil das pesquisas educacionais (ANDRÉ, 2001).

Ao longo do tempo, modo de fazer pesquisa também sofreu mudanças, pois até os anos de 1970 "[...] o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 80 e 90 o exame de situações 'reais' do cotidiano da escola e da sala de aula é que constitui uma das principais preocupações do pesquisador". (ANDRÉ, 2001, p. 54). Passou-se a valorizar mais as experiências do próprio pesquisador com o olhar como um

"de dentro", ou seja, como aquele que está implicado com seu objeto de pesquisa. Temas com questões sociais mais complexas e associadas a diferentes movimentos sociais passaram a ser objeto de investigação dos pesquisadores. Nesse sentido, a presente pesquisa também se insere na implicação do pesquisador com seu objeto de pesquisa como um "de dentro", a partir do momento em que os estudos, militância e atividades profissionais estiveram entrelaçadas por anos nas temáticas das relações étnico-raciais na educação e das políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil na universidade.

Os estudos considerados qualitativos ganharam maior espaço nas pesquisas educacionais abarcando conjunto amplo e "[...] heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, história de vida e história oral". (ANDRÉ, 2001, p. 54). Com isso, essas novas formas de fazer pesquisa qualitativa questionaram os instrumentos, procedimentos de análises e referenciais teóricos até então adotados, além dos critérios de avaliação e validação dos resultados alcançados pelos novos estudos realizados na área da Educação.

Fatores como a expansão dos programas de pós-graduação nas universidades, a maior diversidade de temas, a criação e consolidação de grupos de pesquisas em diferentes temáticas educacionais e a existência da ANPED, contribuíram significativamente para a consolidação da perspectiva qualitativa na pesquisa educacional, assim como para a integração e intercâmbio dos pesquisadores (GATTI, 2001). Nos anos de 1990, surgiram grupos de pesquisa em diferentes subáreas da Educação, tais como "[...] alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação". (GATTI, 2005, p. 261).

Em relação ao novo momento nas pesquisas qualitativas, vale registrar a realização do *I Encontro de Docentes, Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros das Universidades Paulistas*, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) do campus de Marília, em 1989, que teve como objetivo avaliar a presença e a produção acadêmica negra. Com o tema *A produção do saber e suas especificidades*, o encontro reuniu pesquisadores de outros estados e possibilitou a publicização da produção acadêmica que emergia nas universidades preocupada com as questões relacionadas à população negra brasileira (BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2003). Seis anos depois, houve mobilização de professores e intelectuais negros para a coordenação de GT, minicursos e seminários na 47ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em julho de

1995, na cidade de São Luís do Maranhão (SILVA, 2010).

A partir dos anos 2000, outros grupos de pesquisa se consolidaram em diferentes partes do país, passando a investigar temas mais complexos que demandaram abordagens multi ou interdisciplinares, centradas "[...] em processos educacionais, sob diferentes ângulos e níveis de abrangência". (GATTI, 2005, p. 261). É, portanto, daí por diante que temas como relações étnico-raciais, sexualidade, relações de gênero, juventude, dentre outros passam a ocupar mais espaço nas pesquisas realizadas na Educação.

É exemplar a criação e consolidação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) em diferentes universidades do país, sobretudo públicas, organizados atualmente no Consórcio de NEAB junto a ABPN. Esses pesquisadores foram protagonistas na criação do GT 21 - *Relações étnico-raciais e educação* da ANPED, criado em 2003, como resposta da emergência por espaços de temas de investigação mais complexos que despontavam nos grupos de pesquisa e nos programas de pós-graduação no país. No ano 2000, foi realizado o *I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros*, posteriormente conhecido pela sigla *COPENE,* em Recife/PE. O congresso contou com a participação de pesquisadores negros de todas as regiões do país e inaugurou nova sistematização da produção acadêmica sobre os estudos relacionados às questões raciais. A edição seguinte foi realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na cidade de São Carlos/SP, em agosto de 2002. Em sessão plenária final, o II COPENE deu continuidade às deliberações do evento antecessor e aprovou a constituição da ABPN, com o objetivo de "[…] congregar pesquisadores que tratem da problemática racial, direta ou indiretamente, ou se identifiquem com os problemas que afetam a população negra no Brasil". (BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2003, p. 10). Em diálogo, Nilma Gomes (2017) afirma que a

> […] ABPN surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos. (GOMES, 2017, p. 35).

O COPENE se consolidou como um dos eventos científicos mais importantes que congrega a produção acadêmica nacional e interdisciplinar sobre temáticas relacionadas à população negra no Brasil e na diáspora africana. Ao longo dos anos, tematizou questões emergentes e caras às questões raciais no país, como os instrumentos jurídico-políticos para o combate ao racismo; a produção negra e seu financiamento no cenário acadêmico; a adoção das ações afirmativas para acesso à educação superior; o pensamento negro e os saberes pós-

coloniais; a implementação da Lei 10.639, de 10 de janeiro de 2003 e suas diretrizes curriculares nacionais; a aprovação do Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial); as lutas antirracistas na contemporaneidade e o racismo institucional; a disseminação de práticas racistas no ambiente virtual; as resistências negras e ancestralidade, dentre outros[16].

Ao longo dos anos, a ABPN e o COPENE têm contribuído significativamente para a produção, disseminação, visibilidade e fortalecimento da produção acadêmica de pesquisadores negros em diferentes instituições de ensino superior públicas e privadas. Não há como negar a importância do engajamento político e acadêmico dos pesquisadores negros para a problematização das desigualdades e para a luta antirracista.

2.2 Ação afirmativa como estratégia de enfrentamento ao racismo[17]

A expressão *ação afirmativa* passou a ser utilizada no Brasil a partir da década de 1990 por empréstimo da *affirmative action*, utilizada nos EUA, quando, na década de 1960, surgiram as primeiras leis que favoreceram a inserção das consideradas minorias étnicas (principalmente os afro-americanos) na educação, no mercado de trabalho, nas políticas de geração de emprego e renda, saúde e moradia. Concomitantemente, começaram a ser eliminadas leis segregacionistas impulsionadas por um conjunto de ações sociais e políticas conhecido como movimento pelos direitos civis e políticos (GUIMARÃES, 1999; MOEHLECKE, 2002; SISS, 2003). Na versão norte-americana, políticas de ações afirmativas são "[...] compreendidas enquanto instrumento político corretivo do hiato entre o princípio constitucional da igualdade e um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizado". (SISS, 2003, p. 111).

Joaquim Gomes (2005) define ações afirmativas

> [...] como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2005, p. 55).

De maneira aproximada, Robert Taylor (2009) entende ação afirmativa como "[...]

[16] Em 2020, no contexto da pandemia provocada pelo novo coronavírus, o XI COPENE foi integralmente remoto e focou na experiência das mulheres negras, enfatizando a imbricação das multidiscriminações articulado ao conceito de interseccionalidade.

[17] Parte dos tópicos 2.2, 2.3 e 2.4 podem ser encontrados em Otto Figueiredo (2021).

uma classe de políticas públicas voltadas para a conquista da igualdade de oportunidades, especialmente nos âmbitos da educação terciária e do emprego, para certos grupos historicamente oprimidos (por exemplo, afro-americanos e mulheres)". (TAYLOR, 2009, p. 478, tradução nossa)[18].

Além dos EUA, a partir da segunda metade do século XX, países como França, Cuba, África do Sul, Canadá, Malásia, Austrália, dentre outros, implementaram políticas específicas de combate às desigualdades em benefício de grupos sociais e étnico-raciais. As políticas de ações afirmativas assumiram diversidade de modelos e foram implementadas em diversas áreas sociais, passando a ser definidas, de modo geral, como ações públicas ou privadas de caráter compulsório ou facultativo que visam favorecer grupos sociais com histórico de discriminação e/ou exclusão.

No Brasil, no embalo do processo de redemocratização do país, viu-se grande pressão e incidência política dos movimentos sociais no sentido de exigir políticas específicas para diferentes grupos sociais historicamente discriminados. No tocante às ações afirmativas para a população negra, é consenso na literatura especializada sobre a importância da realização da *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida*, realizada em 20 de novembro de 1995. Na marcha, mais de 30.000 militantes caminharam até o Palácio da Alvorada e uma comissão foi recebida pelo então Presidente da República, 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 *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, com as principais reivindicações formuladas por setores do movimento social negro (SANTOS, 2000; LIMA, 2010).

Como resposta imediata, o 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 foi debater e elaborar políticas que enfrentassem a desigualdade racial no país e tendo como uma das principais tarefas "[...] internalizar junto a sociedade civil a ideia da ação afirmativa". (SANTOS, 2000, p.73). Foi a primeira vez que um presidente reconheceu oficialmente a existência do racismo, e os trabalhos do GTI resultaram na elaboração do primeiro Programa de Ações Afirmativas,

[18] "[...] a class of public policies focused on achieving equality of opportunity, especially in the realms of tertiary education and employment, for certain historically oppressed groups (e.g., African Americans and women)". (TAYLOR, 2009, p. 478).

momento que para Hélio Santos (2000) significou a institucionalização da temática étnico-racial no Brasil. Pouco tempo depois, o I Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), lançado em 1996, previu ações específicas de combate a discriminação racial (LIMA, 2010). O PNDH I sinalizou uma "mutação cultural" da sociedade brasileira, apontando a importância de políticas governamentais para a resolução de problemas estruturais do Brasil. (QUEIROZ, 2001, p. 11).

Há o entendimento que FHC deu maior importância às ações afirmativas pelo fato do país ter sido, inúmeras vezes, denunciado em diferentes fóruns nacionais e internacionais por organizações não governamentais (ONG) negras, que apontaram a grave situação das desigualdades raciais em diferentes campos, por meio de estatísticas e dados oficiais, assim como pela ausência de medidas efetivas do governo para combatê-las. Foi como estratégia de saída política que o então Presidente da República aproximou o debate para as esferas governamentais (GUIMARÃES, 2003). A mudança na abordagem e na postura nas instâncias político-governamentais a respeito das ações afirmativas tem a ver com a maior visibilidade de resultados de pesquisas que demonstravam as desigualdades raciais; a criação de conselhos estaduais e municipais de valorização e participação da população negra; e o reconhecimento federal da existência do racismo e da discriminação racial no país (SILVÉRIO, 2002, 2011).

Os atos institucionais de FHC denotaram 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 racial[19], em que brancos e negros gozavam de iguais oportunidades e condições para o desenvolvimento e acesso aos direitos. Casos de racismo eram vistos, pelas autoridades do país, como questões pontuais e isoladas e estes eram os problemas a serem resolvidos sobre a questão racial no país (MARTINS, 1996).

Do ponto de vista econômico, as medidas liberais do governo de FHC, caracterizadas por privatizações e cortes em programas sociais, pela diminuição da intervenção do Estado e pela 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

[19] Há o entendimento entre pesquisadores, estudiosos e ativistas do campo das relações étnico-raciais que a obra *Casa grande & senzala*, publicava em 1930 por Gilberto Freyre, contribuiu significativamente para a construção ideológica da democracia racial no Brasil. As relações entre as três raças (branca, negra e indígena) que formaram a sociedade brasileira foram descritas por Freyre como harmoniosas no convívio social, afetivo e sexual. Essa visão escamoteou as violências e opressões presentes nas relações assimétricas de poder. Segundo Nilma Gomes (2005, p. 57), "[…] o mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento".

possível afirmar que, nesse período, o movimento negro brasileiro atingiu outro estágio de organização da luta política, pois além de denunciar o racismo estrutural do Brasil, propôs medidas que, se efetivadas, se tornariam políticas públicas de ação afirmativa de combate às desigualdades raciais.

Em parte, as considerações de Sergio Martins (1996) refletem as discussões acadêmicas que ganharam espaço na década de 1990. O autor argumenta que as ações afirmativas em nosso país precisam ser compreendidas a partir de três níveis de análise do racismo brasileiro. O primeiro nível se refere à falta de acesso à terra pelos ex-escravizados no período pós-abolição e a opção dos governantes pelos trabalhadores imigrantes em detrimento da população nacional, marcadamente negra e mestiça. O período foi marcado pela influência das teorias científicas raciais que defendiam a degenerescência de negros e mestiços e a incapacidade de desenvolvimento e progresso dessa população pela natural inferioridade. Daí a opção pelos imigrantes europeus que representavam civilidade, inteligência e maior capacidade de desenvolvimento.

No segundo nível está a relação entre brancos e negros, que tolerou uma espécie de racismo reproduzido nas relações sociais por piadas que desqualificavam os negros, assim como a construção de estereótipos por peças publicitárias e telenovelas que transmitem a imagem de um país branco. Em paralelo está a ideia de sociedade miscigenada que invisibiliza qualquer discurso sobre pluralidade étnica. A despeito da construção da imagem de democracia racial, as tensões raciais emergem 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 (MARTINS, 1996).

Por fim, o terceiro nível é denominado de racismo normativo, definido como as "[...] 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 estão 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).

A análise de Martins (1996) traz à tona aspectos peculiares do racismo brasileiro como, por exemplo, ter sido institucionalizado pelo Estado sem, necessariamente, existir 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 por meio de sua negação. Justamente por isso, que o racismo brasileiro é considerado tão específico e peculiar, com características distintas do racismo presente em sociedades como a norte

americana ou a sul africana, que se caracterizou pelas políticas de Estado segregacionistas e de *apartheid*.

No âmbito internacional, as Conferências Mundiais organizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1978 e 1983 deram visibilidade a importantes temas mundiais com objetivo de apontar diretrizes para a formulação de políticas públicas na área dos direitos humanos, direitos reprodutivos, clima e meio ambiente, relações de gênero, desigualdades sociais e 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 em 2001 na cidade de Durban, África do Sul, 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).

Participou do evento 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, se comprometendo 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). Todo o processo de preparação e mobilização que culminou com a realização da III Conferência representou até aquele momento da história a maior impulsão para o combate ao racismo antinegro no Brasil (BENTES, 2002). Como desdobramentos, naquele mesmo ano de 2001, três ministérios do governo federal anunciaram a criação de programas de ações afirmativas para contratação de seus funcionários. Em 2002, o II Plano Nacional de Direitos Humanos (que não chegou a ser votado no Congresso Nacional) previu ações afirmativas em parte de suas ações. Não à toa que a III Conferência é considerada marco para o avanço das políticas de acesso às universidades públicas brasileiras por meio das cotas ou reserva de vagas.

Márcia Lima (2010) aponta que a III Conferência foi um ponto de inflexão da temática étnico-racial na agenda governamental brasileira, considerando a participação ativa do Brasil tanto nas reuniões preparatórias como durante a própria Conferência. Avalia que a posição

oficial do país no que se refere às ações afirmativas provocou mudanças significativas quanto ao tema e corroborou na ratificação da Declaração Final que, entre dezenas de outras questões, asseverou como medidas prioritárias ações nas áreas da educação, saúde e trabalho. Além da proteção com vistas à erradicação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e intolerância correlatas, bem como a promoção da igualdade de oportunidades:

> Reconhecemos que a desigualdade de condições políticas, econômicas, culturais e sociais podem reproduzir e promover o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e têm como resultado a exacerbação da desigualdade. Acreditamos que a igualdade de oportunidades real para todos, em todas as esferas, incluindo a do desenvolvimento, é fundamental para a erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.[20]

Em depoimento a respeito da III Conferência, Ricardo Henriques avalia que sua realização favoreceu, no contexto brasileiro, a criação de espaço para a discussão sobre a questão das desigualdades raciais de maneira mais ampla. Para o presidente da Fundação Palmares[21] da época, Sr. Carlos Moura, a III Conferência foi importante por, além de ter mobilizado os movimentos negros, ter igualmente mobilizado, de forma geral, o governo: "O Estado brasileiro, que é impermeável à questão do racismo contra o negro, o Estado brasileiro, que não enfrenta essa questão, tendo em vista a III Conferência Mundial, começa a ser permeável e busca um caminho para superar isso". (PEREIRA; SILVA, 2013, p. 90).

Os "[…] 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 […]", principalmente na modalidade de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, que passou a se tornar objeto de debates e embates públicos e acadêmicos (FIGUEIREDO; ARRUDA, 2017, p. 69). Pode-se afirmar que, enquanto política pública, as políticas de ações afirmativas tomaram maior dimensão no país a partir da década de 1990, mas se consolidaram institucionalmente a partir dos anos 2000. Demonstração dessa conclusão está na criação, no âmbito do governo federal,

---

[20] Disponível em: <http://www.inesc.org.br/biblioteca/legislacao/Declaracao_Durban.pdf/view>. Acesso: 20 ago.
2017.

[21] A Fundação Cultural Palmares integra o Ministério da Cultura e foi criada em 1988 por reivindicações do movimento social negro nas mobilizações do centenário da abolição da escravatura. A missão histórica da Fundação Palmares foi contrapor a hegemonia do discurso eurocêntrico no Brasil e valorizar, preservar e difundir o patrimônio cultural de matriz africana presente no país e que contribuiu para a formação da sociedade brasileira. Infelizmente, o governo atual tem se esforçado em enfraquecer institucionalmente a Fundação Palmares e outros órgãos e instituições de promoção da cultura, da defesa e proteção do meio ambiente e dos povos tradicionais.

em 2003, da Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) com status de Ministério, cujo objetivo era elaborar e propor políticas afirmativas em diferentes campos e nas mais diversas modalidades (esvaziada no governo de Jair Bolsonaro); e no estado da Bahia, em 2006, a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI) com escopo semelhante à SEPPIR.

Com maior consolidação e qualificação dos debates sobre a adoção das ações afirmativas, ainda que na ausência de legislação específica, universidades públicas brasileiras - sob a égide da autonomia universitária -, adotaram políticas afirmativas a partir dos anos 2000. As primeiras universidades a implementar as ações afirmativas no acesso foram instituições estaduais, com o pioneirismo da UNEB, tal como tratado na introdução.

A adoção das ações afirmativas trouxe consequências políticas e práticas na sociedade brasileira, dentre as quais: quebra de privilégios, por tornarem evidentes 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; questionamento das políticas que se pretendem universais e não observam a diversidade e as diferenças presentes na sociedade; e questionamento ao ideal de democracia, por evidenciar que os grupos raciais, étnicos e políticos que têm mantido o poder não consideram grupos sociais que se encontram na base da estrutura social brasileira (SILVA, 2009). Corroborando o entendimento, Nilma Gomes (2009, p. 203) sublinha que as políticas de cotas como forma de acesso à universidade "[…] revelam a zona de tensão na qual se localizam as relações raciais brasileiras. Nada de cordialidade, mas sim o predomínio da hostilidade e da violência simbólica do racismo ambíguo brasileiro". Isso quer dizer que a discussão sobre a política de cotas no acesso às universidades públicas foi mais uma forma de desnudar o racismo brasileiro, pois evidenciou a estrutura social que sempre impediu a escalada social e econômica de pretos e pardos nas mais diferentes dimensões da sociedade brasileira. A política de ações afirmativas na modalidade de cotas é, sem dúvida, uma política pública antirracista.

2.3 Políticas de acesso nas universidades estaduais

A implantação dos sistemas de reserva de vagas para o acesso às universidades públicas brasileiras contou especialmente com o pioneirismo das universidades estaduais brasileiras. A aprovação da Resolução nº 196/2002 na UNEB e da Lei nº 4151/2003 na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, que obrigou a reserva de vagas nas universidades estaduais, foi disparador para que outras universidades estaduais e federais ampliassem as

discussões e aprovassem, em seus Conselhos Universitários, ações de inclusão.

O levantamento das políticas afirmativas nas universidades estaduais realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA)[22] apontou que, em 2017, havia 40 universidades públicas estaduais no Brasil, sendo que duas ofertavam exclusivamente cursos na modalidade Educação a Distância (EaD)/semipresenciais (MACHADO *et al.*, 2017). Em 2018, 38 instituições analisadas já haviam implantado alguma política de ação afirmativa, sendo 20 universidades por meio de leis estaduais e 18 por resoluções internas (FREITAS *et al*., 2020).

Predominantemente, as duas modalidades de ação afirmativa adotadas para o acesso às universidades no Brasil são por meio de cotas e por bônus. Nas cotas, há quantidade de vagas reservadas a serem disputadas pelos grupos beneficiados; no bônus, todos os candidatos concorrem a todas as vagas e os grupos beneficiados contam com pontuação adicional no processo seletivo. Dito de outro modo, por meio das cotas, caso a política seja bem aplicada, os grupos beneficiados concorrem a determinado número fixo de vagas; já com o bônus, os grupos beneficiados contam com bonificação na nota final da avaliação, o que representa vantagem em relação aos não optantes. Entretanto, deve-se levar em conta que o bônus varia conforme a proporção de aprovados em cada processo seletivo o que, na análise dos autores, se a pontuação na bonificação não for significativa, o impacto termina por ser pequeno (MACHADO *et al.*, 2017)[23].

No que se refere aos grupos beneficiados, o último levantamento do GEMAA apontou que no final de 2018, 31 universidades tinham ação afirmativa para egressos de escola pública; 27 para indígenas; 25 para pretos e pardos; 12 para pessoas com deficiência; 3 para quilombolas; 2 para filhos de policiais e bombeiros mortos em serviço; 1 para refugiados e 1 para residentes da UF ou do interior do estado (FREITAS *et al*., 2020).

No caso das UEBA, todas optaram pela reserva de vagas somada às vagas adicionais, o que demonstra adesão ao modelo com maior potencial de inclusão dos grupos sociais e étnico-

[22] O GEMAA é um núcleo de pesquisa, criado em 2008, sediado no Instituto de Estudos Sociais e Políticas (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Dedica-se à análise das políticas afirmativas e à representação de raça e gênero na política brasileira, nas instituições e nas mídias como jornais, cinema, telenovelas e revistas. Fonte: http://gemaa.iesp.uerj.br/. Acesso em: 10 out. 2020.

[23] A política de bônus das Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de São Paulo (USP) são exemplares. Ao longo dos anos, ambas as universidades, duas das mais conceituadas do país, pouco mudaram o perfil racial dos seus cursos, sobretudo, os mais concorridos. Em ambas, "[…] a cota permaneceu como modalidade predominante de política de inclusão de grupos sub-representados nas universidades, o que é, em si, positivo, uma vez que apresenta melhores resultados que as demais modalidades". (MACHADO *et al.*, 2017, p. 10).

raciais beneficiados pelas ações afirmativas, como será explicado adiante. No estado da Bahia não há lei específica que torna obrigatória a reserva de vagas para ingresso nas instituições de ensino superior públicas estaduais, o que seria interessante para unificar o sistema de ingresso nas UEBA. Entre os anos de 2002 a 2008, cada uma das UEBA aprovou, a seu modo, no âmbito dos respectivos conselhos superiores, resoluções que instituíram ações afirmativas para o ingresso de estudantes.

Como dito, em 2002, a UNEB aprovou o sistema de cotas, instituído pela Resolução CONSU nº 196/2002 que, após alterações ao longo do tempo, foi integralmente revogada e, atualmente, está em vigor a Resolução CONSU nº 1.339/2018. Na UNEB, reserva-se nos cursos de graduação e pós-graduação, por cotas fixas, 40% do total de vagas para estudantes autodeclarados negros; e há 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 nas escolas da rede pública e comprovar renda bruta familiar mensal igual ou inferior a quatro salários mínimos vigentes (este último critério não se aplica aos cursos de pós-graduação).

A UEFS implementou em 2007, com a aprovação da Resolução CONSU nº 34/2006. Atualmente, a política afirmativa é regida pela Resolução CONSU nº 10/2019, que revogou integralmente a anterior. As mudanças promovidas pela Resolução nº 10/2019 e implementadas 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; e que o candidato não pode possuir título de graduação e ter renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Das 50% destinadas à reserva de vagas, 80% são destinadas aos candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) e 20% para os não-negros, sendo ambos oriundos de escola pública, seguindo a ordem de classificação. Além disso, na UEFS, são acrescentadas 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 grupo.

A UESC aprovou a Resolução CONSEPE nº 64/2006 (vigente, mas alterada pela Resolução CONSEPE nº 90/2007), que estabeleceu a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação destinadas para estudantes que cursaram todo o ensino médio e o ensino fundamental

II em escolas da rede pública, sendo que 75% dessas vagas são reservadas para candidatos autodeclarados negros, e os outros 25% para não-negros. Há, ainda, a destinação de até duas vagas adicionais por curso para estudantes indígenas reconhecidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ou quilombolas reconhecidos pela Fundação Cultural Palmares.

A UESB aprovou seu sistema de reserva de vagas em 2008, por meio da Resolução CONSEPE nº 37/2008 (vigente, mas com alterações das Resoluções CONSEPE nº 021/2010 e nº 067/2010). No caso, há reserva de 50% das vagas em todos os cursos de graduação para estudantes que cursaram o ensino médio e o ensino fundamental II (ou tenham realizado curso supletivo ou outra modalidade de ensino equivalente) em escolas da rede pública. Dos 50% de reserva, 70% das vagas são destinadas para estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos); e 30% são para aqueles oriundos da rede pública de ensino, sem qualquer outra condicionalidade ou recorte de composição de quaisquer naturezas. Para mais, acrescenta-se uma vaga adicional em cada curso, além daquelas previstas em edital, para indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, sendo uma vaga para cada grupo.

No intervalo de seis anos, as quatro UEBA aprovaram políticas de acesso pelas ações afirmativas, mas vale apontar alguns destaques: a UNEB foi a única a contemplar, desde o início, cotas nos cursos de pós-graduação; a UESB foi a primeira a incluir no sistema pessoas com deficiência, categoria contemplada atualmente pela UNEB e UEFS; UEFS, UESC e UESB contemplam estudantes não-negros oriundos de escolas públicas, mas a UNEB contempla tão somente *estudantes não-negros*, o que demonstra política mais racializada dentre as quatro; e ciganos e pessoas trans passaram a ser contemplados mais recentemente pela UNEB e pela UEFS, o que ainda não ocorreu na UESC e UESB. De todo modo, as ações afirmativas nas UEBA têm demonstrado possibilidades reais de inclusão e democratização do acesso ao ensino superior, apesar das limitações que, certamente, existirão em todos os modelos.

2.4 A permanência estudantil

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

Mas até a assistência estudantil se tornar política pública houve um longo caminho iniciado no final dos anos de 1920. O processo de institucionalização da assistência estudantil no Brasil teve três momentos: a primeira fase, iniciou com a criação da primeira universidade e se estendeu até a redemocratização política do país; na segunda fase, houve espaço favorável para a emergência de debates políticos e projetos de leis que contribuíram para uma nova configuração da assistência estudantil das universidades no fim da década de 1980; e a terceira fase, que iniciou com a expansão e reestruturação das universidades públicas federais a partir do REUNI[24] e se estendeu até o lançamento do projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011/2021(KOWALSKI, 2012)[25].

A primeira fase perdurou do final dos anos de 1920 até os idos de 1970 e foi caracterizada pela elitização do acesso ao ensino superior - até então privilégio das classes sociais mais abastadas -, que conseguiam enviar seus filhos para estudar fora do país ou mantê-los nos centros urbanos onde se concentravam as primeiras universidades do país. O primeiro registro de ação de assistência estudantil institucionalizada se deu no governo de Washington Luís (1926-1930), que em 1928 construiu a Casa do Estudante Brasileiro na capital francesa, com previsão de repasse de recursos para a manutenção da casa e dos estudantes brasileiros (KOWALSKI, 2012). Não é difícil supor que os primeiros estudantes beneficiados com a primeira política de assistência estudantil do país foram os filhos da elite do país.

Todavia, na ocasião da criação 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 parece ter merecido preocupação. Aline Kowalski (2012) lembra que, na década de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), houveram mudanças significativas na organização da política educacional brasileira. A autora dá destaque ao Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e privilegiou o sistema universitário em detrimento das faculdades isoladas; e o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o Estatuto das Universidades

[24] 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. Sobre o REUNI, Clara Nascimento (2014, p. 95) afirma que "[…] o programa assume como principais diretrizes a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, reestruturação curricular, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil".

[25] Em exercício de síntese, Aline Kowalski (2012) apresenta os principais eventos do processo de institucionalização da assistência estudantil no Brasil que marcaram cada uma das três fases descritas. Para aprofundamento, ver o *Quadro 5 - Linha do tempo dos principais acontecimentos para a institucionalização da assistência estudantil no Brasil,* elaborado pela autora (KOWALSKI, 2012, p. 100).

Brasileiras e reformou o ensino superior, estabelecendo o modelo universitário como preferencial para a estrutura das respectivas instituições[26].

Citando Maria Fávero (1980), Kowalski (2012) aponta que a regulamentação da assistência estudantil começou a ser vislumbrada nas universidades brasileiras a partir dos decretos de 1931. Bolsas foram concedidas para alunos que comprovassem carência econômica por meio de declaração de pobreza obtido por instituto assistencial, com vistas ao atendimento de critérios de justiça e oportunidade estabelecidos pelos membros dos conselhos universitários formados por professores e outros estudantes. Dentro das propostas do governo Vargas para a educação, "[…] a assistência estudantil passou a integrar a Constituição Federal de 1934, no artigo 157, prevendo-se a doação de fundos aos estudantes necessitados, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica". (KOWALSKI, 2012, p. 87).

Em 1930 foi criada a Casa do Estudante do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de auxiliar estudantes com dificuldades financeiras. Era uma casa com um restaurante acoplado e as primeiras ações apoiavam a moradia e a alimentação e, pode-se dizer, se caracterizavam por serem focalizadas e emergenciais. Da Casa do Estudante do Brasil saiu a organização do 1º Conselho Nacional de Estudantes e, em 1937, foi criada a UNE. Desde o II Congresso da UNE, realizado em 1938, 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).

Ainda no II Congresso dos Estudantes, a UNE rompeu ligações com a Casa do Estudante do Brasil e fez surgir o Teatro do Estudante do Brasil, inspirado nos teatros universitários europeus da época, o que favoreceu a inserção de estudantes na vida cultural acadêmica. Na ocasião, foi aprovado o Plano de Reforma Educacional, que apontou soluções para problemas educacionais e propôs auxílio para estudantes com limitações econômicas, além de reivindicar o aumento de vagas e de expansão do ensino superior no país (KOWALSKI, 2012). A movimentação política dos estudantes demonstra que, desde suas origens, a organização sistemática do movimento estudantil nacional pautou questões relacionadas à permanência dos estudantes nas universidades.

A Constituição Federal de 1946 tornou a educação direito de todos e fez referência à assistência estudantil - direitos que foram mantidos na Constituição Federal de 1967,

[26] Para crítica da política educacional no período varguista, ver FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

promulgada no regime militar (DUTRA; SANTOS, 2017). Foi na Constituição de 1967 que apareceu a ideia de igualdade de oportunidades para o acesso à educação; mas, por certo, dentro do espectro autoritário do período[27].

Pouco tempo antes, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ou somente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tratou da assistência estudantil na *assistência social escolar* e no *financiamento,* evidenciando o caráter de associação à assistência social da época:

> Art. 56 - Cabe à União destinar recursos para a concessão de bolsas de estudo.
> § 1º - Aos recursos federais, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios acrescerão recursos próprios para o mesmo fim.
> § 2º - As normas que disciplinam a concessão de bolsas de estudo decorrentes dos recursos federais, seguirão as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, que poderá delegar a entidades municipais de assistência educacional, de que trata o § 2º do Art. 62, a adjudicação dos auxílios.
> § 3º - O Programa Especial de Bolsas de Estudo (PEBE) reger-se-á por normas estabelecidas pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social.
> […]
> Art. 62 - Cada sistema de ensino compreenderá, obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.
> § 1º - Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão; de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar.
> § 2º - O poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio-educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudos.
> […]

[27] Constituição Federal de 1967, art. 168: A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.
[…]
§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;
II - o ensino dos sete aos quatorze anos è obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;
III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;
[…]
Para reflexão crítica sobre a educação no Brasil durante a ditadura militar, ver SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988; e BRITO, Antonio Maurício Freitas. **O golpe de 1964, o movimento estudantil na UFBA e a ditadura militar (1964-1968)**. 243f. 2008. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

> Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.
> Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atentam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade. (BRASIL ,1961).

Na década de 1970, a criação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), foi relevante iniciativa para estruturar a assistência estudantil nacionalmente. O objetivo foi manter serviços de assistência estudantil para estudantes universitários com ênfase em programas de alimentação, moradia e atendimento médico-odontológico, além de bolsas-trabalho, que possibilitasse experiências profissionais e bolsas de estudo sem a obrigatoriedade de contrapartida (atividades profissionais). Contudo, do final de 1970 ao início de 1980, a preocupação do Governo Federal esteve centrada na permanência dos estudantes dos ensinos fundamental e médio. Em 1983 chegou a ser criada a Fundação de Assistência ao Estudante (extinta em 1997), por meio da qual o MEC executava a Política Nacional de Assistência Estudantil nos níveis educacionais da pré-escola e dos antigos 1º e 2º graus. No entanto, as ações da Fundação de Assistência ao Estudante não alcançavam o ensino superior (KOWALSKI, 2012). Notoriamente, não se pode esquecer o papel que estudantes universitários desempenharam na resistência à ditadura militar (BRITO, 2008) e, portanto, não é difícil imaginar que o interesse nas políticas de permanência estudantil no ensino superior no período não recebeu atenção e investimento do governo militar.

Em 1985, na transição para a segunda fase da assistência estudantil no Brasil, marcada pelo início da abertura democrática, o MEC recomendou que fossem destinados recursos para custear um plano nacional para as universidades conservarem e recuperarem instalações de refeitórios e residências estudantis, bem como fossem criados naquelas em que os serviços ainda não existiam (KOWALSKI, 2012; NASCIMENTO, 2013).

Foi no contexto das Diretas Já e a ampla mobilização da sociedade civil pela promulgação da Constituição Federal em 1988 que, efetivamente, iniciou o segundo momento das políticas de assistência estudantil. Mesmo com a instalação da democracia, havia as consequências dos longos anos de ditadura militar e problemas sociais como o desemprego, a precariedade dos sistemas de saúde pública e as desigualdades no acesso e permanência no ensino superior. Esse estado de coisas favoreceu uma série de movimentos de disputas políticas que convergiram para mudanças nas agendas políticas, o que culminou na elaboração de novas políticas sociais (KOWALSKI, 2012).

A criação do FONAPRACE, em 1987, está diretamente ligada ao momento histórico e à situação social, econômica e política do Brasil. Em diferentes encontros nacionais e regionais anteriores à criação do Fórum, Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das Instituições Federais de Ensino debateram as condições sociais e econômicas dos estudantes. Os debates, reproduzidos nos documentos dos encontros, apontavam a necessidade da criação de política de ação de apoio aos estudantes a ser gerida pelo MEC (FONAPRACE, 2012). Com a efetiva criação do espaço organizado de Pró-Reitores, o FONAPRACE se tornou instância encarregada de "[…] discutir, elaborar e propor ao MEC a política de Promoção e Apoio ao Estudante". (FONAPRACE, 2012, p. 15). Um dos Pró-Reitores, atuante no Fórum desde seu início, relatou que

> […] nos primeiros anos de existência do Fórum as reuniões eram lastimáveis e sem perspectiva para o futuro, onde a grande maioria das IFES não possuía nenhuma política ou programa de Assistência Estudantil, a não ser a existência de alguns Restaurantes e Residências Universitárias totalmente saqueadas, e Programas de Bolsas Estudantis ineficientes. (FONAPRACE, 2012, p. 18).

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

A Constituição Federal promulgada em 1988 legitimou a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, e abriu possibilidade para as políticas efetivas de assistência estudantil. A Lei nº 9.394, de 20 de 1996, a nova LDB que revogou sua predecessora, reproduziu os mesmos termos da Constituição. A partir de então, o cenário foi de ações isoladas relacionadas à permanência estudantil nas universidades que, a cargo da vontade política dos gestores, por vezes aconteciam por pressão dos estudantes e do movimento estudantil (FONAPRACE, 2012; DUTRA; SANTOS, 2017). Ao encontro das reformas liberais implementadas no governo FHC (1995-2002), o período foi de desresponsabilização governamental com a assistência estudantil, o que ficou latente na LDB que, especificamente, não considerou programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social como despesas de manutenção e de desenvolvimento de ensino (BRASIL, 1996; DUTRA; SANTOS, 2017)[28].

[28] LDB, art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:
[…]
IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e

Em 1998, houve a aprovação da *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação,* fruto da Conferência Mundial sobre Educação Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Apesar do reconhecimento da expansão de matrículas em escala mundial - em 1995 havia 82 milhões de estudantes em universidades em todo o mundo, ao passo que em 1960 somavam 13 milhões - destacou-se a disparidade entre os países mais desenvolvidos, em desenvolvimento e os mais pobres no que se refere aos recursos para a educação superior e a pesquisa científica. De fato, as matrículas aumentaram consideravelmente, mas, ao mesmo tempo, houve ampliação das desigualdades socioeconômicas e de oportunidades educacionais dentro dos países, inclusive daqueles considerados mais ricos. A UNESCO defendeu que seria muito difícil reduzir as disparidades e alcançar desenvolvimento sustentável entre países pobres e em desenvolvimento em relação aos países mais ricos sem que o ensino superior e as instituições de pesquisa conseguissem formar e qualificar a massa crítica da população. Em outras palavras, o compartilhamento do conhecimento e a cooperação internacional, juntamente com as novas tecnologias, poderia produzir novas oportunidades para a redução das desigualdades entre os países.

O item "d", artigo 10 da *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI* previu:

> d) Devem ser desenvolvidos a orientação e os serviços de aconselhamento em cooperação com organizações estudantis para ajudar os estudantes na transição para a educação superior em qualquer idade, levando em conta as necessidades de categorias cada vez mais diversificadas de educandos. Além daqueles que ingressam na educação superior procedentes de escolas ou estabelecimentos de ensino, deve-se ter em conta as necessidades dos que abandonam a educação ou retornam a ela em um processo de educação continuada. Este apoio é importante para assegurar uma boa adaptação de estudantes aos cursos, reduzindo assim a evasão escolar. Estudantes que abandonam seus estudos devem ter oportunidades adequadas de reingressar na educação superior no momento que lhes pareça conveniente e oportuno. (UNESCO, 1998).

Tomada como parâmetro internacional, a diretriz aponta para dimensões importantes das ações de permanência estudantil, que estão além das necessidades materiais. Suscita modelo de assistência estudantil mais ampliada, no qual o acolhimento e as orientações psicossociais e acadêmicas são também necessárias para o engajamento dos estudantes na universidade e para a redução do abandono e da evasão.

---

outras formas de assistência social;

A partir da década de 1990, em parte das universidades federais, as discussões sobre assistência estudantil foram melhor estruturadas e mais sistematicamente conduzidas. A UNE, que defendeu contundentemente a reforma universitária, pautou a assistência estudantil como uma das principais bandeiras de luta dos estudantes (NASCIMENTO, 2014). O FONAPRACE foi igualmente importante para qualificar as discussões e demonstrar, por meio de resultados de pesquisas, que na universidade pública havia considerável contingente de estudantes que não tinham como arcar com os custos de permanecer na universidade, ainda que pública e gratuita (DUTRA; SANTOS, 2017).

Precisamente, em 1997, o FONAPRACE divulgou os resultados da *I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras*, que contou com a participação de 44 instituições de ensino superior, na época o equivalente a 84,29% do total de IFES do país. 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). Os dados contribuíram para desconstruir o imaginário de que as universidades públicas eram frequentadas apenas pelas elites econômicas. Com a apresentação dessa realidade, abriu-se espaço para aumentar as cobranças por assistência estudantil. As edições da pesquisa 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 públicas.

No ano 2000, no segundo mandato de FHC, quando o governo federal preparava o PNE, o FONAPRACE foi especialmente ativo. O Fórum produziu incidência política junto aos parlamentares e entregou 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, o Fórum assumiu a tarefa de trabalhar uma proposta mais ampliada de assistência estudantil, e assim que, em 2001, surgiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil apresentado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (FONAPRACE, 2012). O plano apontou as diretrizes para os projetos de qualificação e ampliação dos equipamentos destinados à assistência estudantil; destinação de recurso específico para assistência estudantil no orçamento de cada universidade federal; vinculação dos programas de acesso aos programas de permanência; e fortalecimento do Plano Nacional de Assistência Estudantil.

Finalmente, a terceira fase da assistência estudantil no Brasil se caracterizou pelo aumento da preocupação do Governo Federal em incluir segmentos da sociedade que até então tinham poucas oportunidades de acesso e permanência ao ensino superior, ainda que, em alguma medida, a formação acadêmica estivesse à serviço dos interesses do mercado. O marco inicial da última fase foi a aprovação do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e previu a ampliação das condições e acesso e permanência dos estudantes nas universidades federais (KOWALSKI, 2012).

Em articulação com a UNE, principal representante do movimento estudantil, o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi atualizado em 2007, cuja implementação se tornou meta prioritária do FONAPRACE. Naquele momento, foram intensificadas as discussões e reivindicações junto ao MEC para implantação de um programa de assistência estudantil em âmbito nacional. Por fim, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o MEC criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), considerado pelo FONAPRACE marco na história da assistência estudantil no país, exatamente quando o Fórum completava duas décadas de existência (FONAPRACE, 2012).

Segundo o artigo 2º da Portaria citada, o Programa "[…] se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior". (BRASIL, 2007). Na avaliação de Natalia Vasconcelos (2010), o PNAES

> […] representa um marco histórico e de importância fundamental para questão da assistência estudantil. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público. (VASCONCELOS, 2010, p. 608).

Três anos adiante, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, instituiu legalmente o Programa Nacional de Assistência Estudantil, elevando a assistência estudantil à condição de política de Estado, e não mais apenas política de governo. O Decreto nº 7.234/2010 modificou a Portaria Normativa nº 39/2007, agora revogada, e asseverou que as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas de: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (art. 3º, §1º, incisos I ao X, Decreto nº 7.234/2010). A finalidade e os objetivos [29] do PNAES, então silentes na Portaria Normativa nº 39 e foram definidos nos artigos 1º e 2º do Decreto nº 7.234/2010. O Decreto manteve a articulação das ações de permanência às atividades de ensino, pesquisa e extensão, abrindo brecha para ações na perspectiva qualificada de permanência para além do suprimento de necessidades materiais. Não fez referência direta aos estudantes beneficiados pelas ações afirmativas, mas estabeleceu prioridade de atendimento aos estudantes egressos de escolas públicas ou com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, mas sem prejuízo de outros requisitos definidos pelas IFES. Entretanto, ficou a cargo das instituições implantar ações de permanência focalizadas em critérios sociais e de renda ou ampliar para dimensões qualitativas ou subjetivas que abarcassem questões identitárias ou que favorecessem o engajamento acadêmico. Mas, ficou evidente no Decreto a priorização de ações focalizadas de permanência estudantil.

Ao analisar as políticas de assistência estudantil no contexto das reformas no ensino superior brasileiro nos anos 2000, Clara Nascimento (2014) afirma que as ações governamentais no campo estavam diretamente ligadas ao modelo neoliberal de Estado e às mudanças no mundo do trabalho típicas do período. Com a instituição legal do PNAES, a assistência estudantil foi elevada à política de Estado somente 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).

Segundo a autora, há tendências das políticas de assistência estudantil que seguem a lógica produtivista, considerando: prioridade dos indicadores quantitativos em prejuízo dos qualitativos na estrutura dos programas; utilização de parâmetros do mercado como custo-benefício para se avaliar os programas; e, por fim, vagas imediatamente reocupadas devido ao desligamento dos estudantes beneficiados que não conseguem se enquadrar nas condicionalidades dos programas (NASCIMENTO, 2014).

---

[29] Decreto nº 7.234/2010. Art. 1º. O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.
Art. 2º. São objetivos do PNAES:
I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Mas, se o histórico tratado até então diz respeito à assistência estudantil como um todo, a institucionalização da política de assistência estudantil com o PNAES se refere apenas às universidades federais. Em relação às universidades estaduais, o MEC instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais (PNAEST), por meio da Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010, devendo cada universidade constituir seu respectivo programa.

Os objetivos do PNAEST são praticamente os mesmos do PNAES, mas com o acréscimo do objetivo de aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes. Ficaram idênticas ao PNAES a articulação das ações com atividades de ensino, pesquisa e extensão e a priorização de ações focalizadas para a permanência estudantil. A principal distinção está na execução orçamentária, pois as universidades federais possuem maior autonomia na gestão dos recursos. No PNAEST, os recursos são destinados às ações globais da permanência estudantil, tais como manutenção de restaurantes, residências, passagens, cursos, custos de eventos etc. Já o PNAEST não autoriza a utilização dos recursos para pagamento de bolsas e benefícios pecuniários aos estudantes atendidos, o que é permitido pelo PNAES. Em se tratando de assistência estudantil, apenas essa distinção entre os programas é, por si só, peculiar e desvantajosa para as universidades estaduais, pois impede que criem bolsas de permanência qualificadas, relacionadas, exemplarmente, ao engajamento em projetos de ensino, pesquisa e extensão[30].

Um dos critérios para que as universidades estaduais acessassem recursos do PNAEST previa adesão ao Sistema de Seleção Unificado (SISU). Para a instituição que oferece até 200 (duzentas) vagas pelo Sistema, o recurso era de até R$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais); entre 201 (duzentas e uma) e 1000 (mil) vagas, até R$ 750.000,00 (setecentos mil reais); e acima de 1.000 (mil) vagas, até R$ 1.5000.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais). Os valores de referência estavam previstos na Portaria Normativa nº 25/2010 e não foram atualizados nos anos seguintes.

Na Bahia, UNEB, UESB e UESC acessaram recursos do PNAEST e executaram ações previstas em seus respectivos planos de trabalho. Como aderiu ao SISU somente no processo seletivo para entrada em 2019.1, a UEFS não chegou a acessar recursos do programa. Ressalta-se que o último edital do MEC para o PNAEST foi lançado em 2014 e não há perspectivas para

[30] Um exemplo de bolsa qualificada é o Programa AFIRMATIVO, criado pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) da UNEB, por meio da Resolução CONSU nº 1214/2016. O programa será analisado no Capítulo 4, mas, sucintamente, prevê concessão de bolsas para estudantes cotistas com inserção em projetos de pesquisa e extensão. Considerando as limitações previstas na normativa, a PROAF/UNEB, não pode usar recursos do PNAEST para implantar esse tipo de bolsa.

que novos editais sejam lançados. Cabe observar que não houve decreto para institucionalizar de forma mais consistente o PNAEST como houve com o PNAES. O fato do PNAEST ter sido criado apenas por portaria normativa e desde 2014 não ter havido destinação de recursos para a efetivação do programa demonstra fragilidade e descontinuidade da política. O presente estudo perseguiu o processo de institucionalização das ações afirmativas e da permanência estudantil nas UEBA e o exemplo do PNAEST demonstra quanto o menor grau de institucionalização desfavorece o avanço e efetividade de uma política pública, nesse caso, política educacional de permanência estudantil na educação superior. Não foi objetivo nesta pesquisa, mas cabe investigação a respeito da destinação de recursos públicos do Governo Federal em programas que beneficiam o ensino superior privado como o PROUNI[31] e o Fies[32] no mesmo período de existência do PANAEST. Outra possibilidade de pesquisa é investigar os impactos para a permanência estudantil nas UEBA com a descontinuidade do programa.

O PNE em vigor foi aprovado em 2014, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho, com metas para todos os níveis da educação nacional a serem alcançadas até 2024. A meta 12 trata do acesso ao ensino superior e, especificamente, a estratégia 12.5 se refere à assistência estudantil, na qual prevê:

> […] ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; […]. (BRASIL, 2014).

Vê-se que na meta do PNE (2014-2024) não há o termo "ação afirmativa", mas há referência direta aos grupos beneficiados pelas políticas de ações afirmativas na educação superior. Além de ampliar o acesso e a permanência, o PNE visa também apoiar o sucesso acadêmico destes estudantes. Os estudantes da rede privada beneficiados pelo Fies deverão ser

---

[31] O Programa Universidade para Todos (PROUNI), gestado pelo MEC, foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e consiste na concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior.

[32] O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do MEC e instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. O programa financia o curso de graduação de estudantes matriculados em cursos presenciais não gratuitos e que tenham obtido avaliação positiva no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, a partir da edição de 2010, passou a exigir média aritmética das notas igual ou superior a 450 (quatrocentos e cinquenta pontos) e nota na redação superior a 0 (zero).

atendidos pela permanência estudantil, uma vez que possuir renda familiar mensal bruta *per capita* de até três salários mínimos é um dos requisitos para concorrer ao benefício. As políticas de inclusão social e étnico-racial na educação superior do Brasil estão nas redes públicas e privadas de ensino. Estudos apontam o quanto a opção da expansão da educação superior via rede privada não garantiu ensino de qualidade baseado nos eixos de ensino, pesquisa e extensão que marcam a educação superior pública (CASTRO, 2014; MOREIRA, 2014; TRINDADE *et al*., 2014). Tornando deficiente a formação de parcela significativa dos que concluem o ensino superior privado. Esse contexto amplia o desafio das políticas públicas educacionais de acesso e permanência estudantil na educação superior brasileira demonstrando a necessidade de destinação de recursos para políticas sólidas e contínuas, sobretudo nas instituições públicas.

As ações afirmativas na modalidade políticas de acesso ao ensino superior (público ou privado) impuseram às universidades o desafio da permanência estudantil, por conta do maior contingente de estudantes das redes públicas de ensino, na maioria oriundos de classes sociais menos favorecidas. Para Fúlvia Rosemberg (s/d, p. 19), as ações afirmativas na educação não devem "[…] apenas ampliar o acesso de negros, indígenas e egressos de escola pública aos níveis educacionais, mas também sua permanência e sucesso". Para tanto, são necessárias ações complementares que exigem projeto político-pedagógico, além de recursos materiais e humanos para o bom desenvolvimento das ações de permanência. Estudos têm refletido nesse sentido, apontando a necessidade de implantação de políticas que possam garantir a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes cotistas que, em termos qualitativos, extrapolam as dimensões materiais (GOMES, 2009; VIANA, 1998; ZAGO, 2006).

Clara Nascimento (2012) vê dois equívocos teóricos em relação ao conceito de assistência estudantil que, alinhados, se aproximam apenas da dimensão assistencial. O primeiro se dá quando a assistência estudantil é compreendida enquanto extensão da Política de Assistência Social, alocando suas ações a partir das bases da assistência social como política específica. O segundo, quando o conceito de necessidades estudantis está restrito às necessidades materiais (resumidas à alimentação, moradia e à bolsa trabalho) de sobrevivência do estudante. A permanência estudantil na universidade precisa ser entendida como política educacional. Apesar de ambas serem políticas públicas, as políticas sociais ligadas à assistência social são mais amplas e comportam objetivos diferentes das políticas educacionais. Segundo a Lei Orgânica de Assistência Social, nº 8.742, de 1993, a assistência social deve ser realizada de maneira integrada às políticas setoriais para o enfrentamento da pobreza, garantia dos mínimos sociais, atender contingências sociais e universalizar os direitos sociais. Tem incidência na camada da população que se encontra em situação de pobreza ou extrema pobreza.

Quando a assistência estudantil está relacionada à assistência social é como se houvesse tentativa de combater a pobreza dentro da universidade, o que não é o objetivo da permanência estudantil.

Nascimento (2012, p. 152), defende que "[…] a assistência estudantil não está vinculada à Política de Assistência Social e, portanto, não se submete aos preceitos de sua regulamentação, devendo, sim, ser entendida enquanto política educacional […]", justamente por ser uma ação de natureza assistencial produzida na área da educação.

No entanto, há compreensões divergentes entre pesquisadoras da permanência estudantil. Janete Leite (2008) defende a assistência estudantil a partir de princípios universais acessíveis a todos os estudantes e compreende as ações seletivas e focalizadas como favores aos mais pobres, mas não como um direito. A autora entende que deve haver interação entre a assistência estudantil, enquanto política de educação, e a assistência social, que abrange diversidade de áreas, gêneros e necessidades e, por isso, deve ser vista na relação com outras políticas sociais. A perspectiva de Leite (2008) torna a permanência estudantil uma ação universalista na universidade; mas, não se pode esquecer, que os estudantes pertencem a diferentes estratos sociais e uns vão necessitar mais do que outros de determinadas ações de permanência. Por sua vez, as ações focalizadas àqueles em situação de vulnerabilidade econômica, são entendidas pela autora como "favores aos mais pobres". Tal compreensão de permanência estudantil é equivocada por reproduzir as desigualdades com ações universalistas sobrepondo investimentos financeiros em benefício de estudantes que por conta das condições econômicas favoráveis não precisam daquela ação para permanecer na universidade, ao passo que outras ações deixariam de ser realizadas com o mesmo recurso em benefício daqueles que realmente precisam para permanecer com sucesso na universidade. Janete Leite (2008) pensa em um modelo de permanência estudantil que reproduz as desigualdades e interpreta ações focalizadas como assistencialismo.

Lembra-se que, no Brasil, as políticas sociais nunca foram universalizadas, mas sempre foram focalizadas e voltadas ao combate à pobreza (DUTRA; SANTOS, 2017). Outro aspecto importante a observar é que historicamente essas políticas foram marcadas pelo clientelismo e pelas práticas assistencialistas, ao invés da afirmação pela perspectiva do direito. De fato, 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, o que faz com que nos textos legais da assistência estudantil

transpareça a extensão das políticas sociais com caráter marcadamente assistencial (DUTRA; SANTOS, 2017).

Natalia Vasconcelos (2010) compreende a assistência estudantil como direito social, mas sob a perspectiva dos direitos humanos. Como direito social, as ações de assistência devem possibilitar aos estudantes superarem as barreiras que impedem o bom desempenho acadêmico durante o curso e proporcionar obtenção de desempenho curricular satisfatório para redução das taxas de trancamento e abandono. No campo dos direitos humanos, as ações precisam abarcar as necessidades especiais de aprendizagem, passando pelo domínio dos instrumentos pedagógicos para a formação profissional até os provimentos necessários para a sobrevivência no que se refere à moradia, saúde, alimentação, deslocamento e auxílios financeiros. Écio Portes e Letícia Sousa (2012, p. 15) compreendem permanência estudantil como um direito que compreende as "[…] condições materiais, físicas, mentais e culturais que permitam o desenvolvimento de seu aparato cognitivo e cultural […]", com vistas a possibilitar "[…] o desenvolvimento o acesso ao conhecimento, mesmo que de forma gradativa, processual, para que ele possa levar adiante o curso no qual ingressou". A permanência estudantil enquanto direito abre possibilidades para diferentes ações materiais e subjetivas, afastando-se da compreensão universalista e assistencialista como vista anteriormente.

Em 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 com o entendimento, Petronilha Silva (2009) entende que a universidade, tomando o acesso por meio das ações afirmativas como meta central, deve possuir ações complementares referentes à prevenção para a não evasão dos cotistas e a permanência para a conclusão bem-sucedida do curso de graduação dentro do tempo previsto. 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).

Percebe-se que na compreensão dos pesquisadores e pesquisadoras citados, há perspectiva ampliada de permanência estudantil, deve dar conta das dimensões materiais ligadas à sobrevivência e necessidades mais imediatas dos estudantes, bem como das dimensões

mais qualitativas relacionadas à vivência universitária e domínio dos códigos acadêmicos e técnico-científicos. Essa concepção ampliada permite compreender assistência estudantil 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).

É importante refletir sobre as concepções de permanência estudantil para entender as disputas sobre a política nas instituições de ensino superior que vão reverberar nas ações de permanência desenvolvidas em cada universidade. Pois, podem ter formatos estritamente focalizados nas necessidades materiais, universais reproduzindo desigualdades ou coordenadas entre necessidades materiais e subjetivas dos estudantes. Dyane Reis e Robinson Tenório (2009) apontam para a necessidade de distinguir e compreender duas dimensões da permanência, para os autores divididas em: *material*, ligada às condições de existência e sobrevivência do estudante como "[…] comer, vestir, comprar material, ter dinheiro para o transporte"; e a *simbólica*, que representa "[…] fazer parte do grupo, ser estudante universitário com todas as implicações que isso possa ter". (REIS; TENÓRIO, 2009, p. 49). Na permanência simbólica englobam também ações de apoio pedagógico e de valorização da autoestima dos estudantes cotistas (SANTOS, 2009), o que é fundamental para o sucesso acadêmico dos estudantes.

Nesse sentido, cabe destacar o trabalho de Dyane Santos (2009), que analisou as políticas institucionais de permanência estudantil da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o significado da permanência em suas dimensões material e simbólica. A pesquisa qualitativa teve como sujeitos de investigação, em sua maioria, estudantes autodeclarados pretos e pardos (negros). Os resultados apontaram que a permanência estudantil na UFBA é um processo em construção definida por projetos institucionais e um leque de estratégias informais elaborado pelos próprios estudantes para conseguirem se manter na universidade até a conclusão da graduação. Para a pesquisadora, identificar e compreender esses projetos e estratégias pode

> […] fornecer subsídios para a formulação de políticas que contribuam para uma permanência qualificada por um lado e por outro amplie as possibilidades de inserção destes estudantes nos demais campos sociais a fim de possibilitar oportunidades de mobilidade social. (SANTOS, 2009, p. 18).

Alguns exemplos demonstram o quanto a articulação da permanência estudantil às ações afirmativas pode ser bem sucedida. O Programa de Ações Afirmativas na UFMG, já mencionado anteriormente, trata-se de programa de ensino, pesquisa e extensão apoiado pela

Pró-Reitoria de Extensão da universidade, que tem o objetivo de investir na formação acadêmica dos estudantes negros, principalmente de baixa renda, dos cursos de graduação. As ações do programa estão estruturadas em duas linhas: a primeira, diz respeito ao apoio material e acadêmico aos estudantes tendo em vista o ingresso nos cursos de pós-graduação; a segunda, está voltada para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade étnico-racial a partir dos debates em torno das questões raciais travados na universidade e envolvimento em atividades acadêmicas e ligadas aos movimentos sociais (GOMES, 2006).

No conjunto, as atividades do programa na UFMG investem na capacidade de reflexão crítica e desenvolvimento da sensibilidade dos alunos sobre a realidade política, social e educacional da população negra brasileira. Outras ações visam desenvolver hábitos de estudo e competências para a pesquisa científica, buscando integrar os estudantes cotistas em diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão da universidade, principalmente naqueles que investigam questões raciais no Brasil. Ainda, há por parte do programa, estímulo para que novas pesquisas investiguem o negro no ensino superior (GOMES, 2006). A experiência do Programa de Ações Afirmativas na UFMG é importante como referência, pois concebe um modelo para a permanência estudantil que se aproxima do que Dyane Santos (2009) denominou de permanência simbólica.

A permanência estudantil emergente de Nilma Gomes (2006) e Dyane Santos (2009) dialoga com o que Alain Coulon (2008) chamou de afiliação acadêmica e intelectual. Ao analisar a trajetória de estudantes universitários de camadas vulnerabilizadas socialmente e de imigrantes na Universidade Paris VIII, Coulon (2008) definiu três momentos da vida universitária dos estudantes: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação.

O primeiro momento é caracterizado pelo estranhamento da nova realidade, ocasião em que se dá a ruptura com a vivência do ensino secundário, comumente mais próximo e integrado com os outros colegas e os professores. No início da vida acadêmica, os estudantes são desafiados a entender e descobrir as rotinas e os novos códigos do exercício intelectual que são exigidos, mas indispensáveis para o sucesso acadêmico. Tendem a apresentar dificuldade em compreender a linguagem acadêmica utilizada pelos professores e de se concentrar nas aulas. Existe uma série de tarefas que o novo estudante precisa realizar, muitas vezes extrapolando o que é explicitamente solicitado pelos docentes e pela instituição de ensino, mas necessária para exercer com competência o ofício de estudante. O tempo do estranhamento é o período de desestabilidade e insegurança que, geralmente, marca o primeiro ano na universidade (COULON, 2008; 2012).

O tempo de aprendizagem é a adaptação à dinâmica da vida universitária, no qual progressivamente os estudantes vão incorporando os códigos institucionais e vão desenvolvendo estratégias de adaptação cognitiva. Coulon (2008) observou que as escolhas pelas carreiras muitas vezes correspondem a estratégias de sobrevivência mais viáveis, o que quer dizer que, nem sempre, é escolhido o curso desejado, mas o "mais fácil". O pesquisador identificou ainda que nesta segunda fase há maior possibilidade de os estudantes abandonarem seus cursos, dadas as incertezas quanto à possibilidade de conseguir um emprego na área escolhida.

Por fim, no tempo da afiliação, os estudantes demonstraram pertencimento/engajamento na vida acadêmica, tanto na perspectiva institucional como na intelectual. Para o autor, afiliar-se significa: sucesso ao final do curso; desenvolvimento de habilidades para conciliar e administrar com êxito as tarefas escolares com o trabalho fora da universidade; domínio dos códigos institucionais que regem o cotidiano da universidade; adquirir autonomia para concluir os trabalhos acadêmicos com competência; e capacidade de tecer críticas quando o docente, no desenvolvimento de seu trabalho, agir de maneira considerada inapropriada (COULON, 2008).

Entretanto, Coulon (2008) não acredita que o processo de afiliação acadêmica depende exclusivamente do estudante, pois a universidade precisa desenvolver mecanismos que a favoreçam. Na sua avaliação, assim como a Paris VIII, a maioria das universidades não está preparada para possibilitar o desenvolvimento dos estudantes de segmentos socialmente vulnerabilizados. Defende que é necessário criar uma *pedagogia da afiliação,* concluindo que "[...] tem sucesso o estudante que se afiliou […]" ao mundo acadêmico e dominou seus códigos e dinâmicas (COULON, 2008, p. 258).

Pode-se concluir que a permanência estudantil na educação superior no Brasil foi espaço para disputas políticas e assumiu diferentes concepções e modelos. A avaliação é que a permanência estudantil não foi política prioritária na história da educação superior brasileira. Ao longo do tempo, houve predominância da perspetiva assistencial nas ações desenvolvidas, o que em alguma medida persiste atualmente. Se, nos últimos 20 anos, viu-se o aprofundamento da institucionalização da política em nível nacional, como o PNAES; e recuos, tal como a descontinuidade do PNAEST, a concepção de permanência estudantil foi ampliada, superando a perspectiva unidimensional das necessidades materiais.

Nesta pesquisa, em alinhamento com Coulon (2008), Gomes (2006), Nascimento (2012), Portes e Sousa (2012), Santos (2009) e Vasconcelos (2010), defende-se modelo de permanência estudantil articulado às ações afirmativas capaz de conjugar o suprimento das

necessidades materiais dos estudantes com as dimensões imateriais, articuladas à perspectiva da afiliação acadêmica e intelectual.

2.5 Revisão da literatura

Para Alda Alves-Mazzotti (2006), a produção do conhecimento científico é análoga a uma conversa, pois é a forma pela qual pesquisadores de determinada área do conhecimento estabelecem interlocução. Por isso, é tão relevante a publicização dos resultados das pesquisas em livros, eventos acadêmicos, periódicos e revistas científicas para que as produções passem pela avaliação crítica dos pesquisadores. A publicização do conhecimento e sua constante revisão é processo fundamental para a validação e confiança sobre o novo conhecimento produzido. Para tanto, se faz mister que o pesquisador esteja familiarizado com o estado atual da produção do conhecimento naquela determinada área, pois isso "[...] insere sua produção no processo de produção coletiva do conhecimento. Tal preocupação favorece o diálogo com aqueles que se interessam pela mesma temática, além de permitir a cumulatividade e aplicabilidade dos resultados." (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 638-639).

A familiarização do tema se dá pela realização do estado da arte ou estado do conhecimento do que tem sido produzido no campo e, mais especificamente, sobre as escolhas de cada pesquisador naquilo que dialoga direta e/ou indiretamente com a problemática investigada. Assim, o estado do conhecimento pode ser entendido como a "[...] identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica". (MOROSINI, 2015, p. 202.) As pesquisas denominadas de estado da arte ou estado do conhecimento trazem de forma comum

> [...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Nesta pesquisa, o estado da arte não é tipo de pesquisa, mas etapa do processo da pesquisa, que cumpriu o objetivo de contribuir para a construção do objeto e do problema de pesquisa em diálogo crítico com a produção acadêmica da área. Joana Romanowsky e Romilda

Ens (2000) compreendem que os estados da arte contribuem para construção

> [...] do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2000, p. 38).

Os estados da arte também se justificam pelo fato de "[...] possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes". (ROMANOWSKI; ENS, 2000, p. 40). Para tanto, além de identificar as fontes de dados e recolha das produções acadêmicas, é necessário definir o *corpus* a ser analisado. O *corpus* de trabalhos selecionados para a realização do estado da arte trata-se "[...] de estudos convalidados, como teses e dissertações, que são resultados de pesquisas analisadas por bancas, publicações de periódicos de referência nacional e trabalhos apresentados em congressos". (ROMANOWSKI; ENS, 2000, p. 45). Alguns resultados podem ser esperados dos estudos de estado da arte, como por exemplo, apontar a atenção que os investigadores dão à temática pesquisada, demonstrar que tipos de pesquisas são utilizadas nas investigações e identificar as técnicas de pesquisa mais utilizadas (ROMANOWSKI; ENS, 2000).

O objeto de investigação desta pesquisa transita entre as áreas da educação e das ciências sociais, sobretudo em razão das opções teóricas adotadas que sustentaram o método e procedimento de pesquisa e o modelo de análise. Sem pretensão da exaustão, a revisão da literatura se debruçou sobre a produção acadêmica sobre ações afirmativas e permanência estudantil na educação superior brasileira a partir de trabalhos apresentados em eventos científicos específicos (ANPED e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais - ANPOCS)[33], de artigos publicados na Revista da ABPN e dissertações e teses depositadas no banco de dados da Plataforma Sucupira[34]. A revisão da literatura partiu

[33] A ANPOCS é entidade de direito privado e sem fins lucrativos fundada em 1977, que reúne programas de pós-graduação e centros de pesquisa com foco em antropologia, ciência política, relações internacionais e sociologia em âmbito nacional. A associação é composta por sócios institucionais, congregando pesquisadores e professores universitários, além de estudantes de mestrado e doutorado. Realiza encontros nacionais anualmente e mantém um dos periódicos mais importantes da área, a Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS). Fonte: https://anpocs.com/index.php/universo/sobre-a-anpocs. Acesso em: 11 out. 2019.

[34] A Plataforma Sucupira foi desenvolvida em parceria entre a Capes e a Universidade Federal do Rio Grande do

dos anos 2000, momento em que os estudos sobre temas relacionados às questões raciais começaram a ser mais presentes, tanto nos eventos científicos como nos programas de pós-graduação. Os artigos foram destacados de dois dos eventos mais relevantes para a educação e ciências sociais, e de revista interdisciplinar especializada no debate racial. Analisados em perspectiva temática mais ampla, o resultado da revisão da literatura do conjunto de artigos será apresentado em esforço de síntese, na tentativa de traçar as principais abordagens ao longo do período.

Em relação às teses e dissertações, considerando a natureza do trabalho científico, a busca se limitou às pesquisas cujas opções teóricas dialogavam diretamente com as opções desta tese. Quer dizer, pesquisas que adotaram a teoria da justiça, a teoria do reconhecimento ou a teoria decolonial como base teórica para a investigação. Na plataforma Sucupira, a metodologia de busca se deu somente nas áreas de Educação e Ciências Sociais por meio das seguintes palavras-chave encontradas nos resumos e/ou nas palavras-chave das dissertações e teses: ações afirmativas; política de ação afirmativa; política de cotas; quotas; reserva de vagas; permanência estudantil; assistência estudantil; políticas de inclusão; acesso e permanência. Igualmente, será apresentado como segundo bloco, os resultados de pesquisas de mestrado e doutorado que trataram especificamente das ações afirmativas e/ou da permanência estudantil pelo menos em uma das UEBA, nos diferentes programas de pós-graduação de universidades baianas.

Como dito, o início dos anos 2000 foi marcado pela intensificação das discussões no meio acadêmico, na mídia, esferas políticas e na militância em torno da adoção das políticas afirmativas para acesso à universidade. Em linhas gerais, no período analisado, a produção acadêmica dos artigos científicos abordou diferentes dimensões das políticas de acesso e permanência nas universidades.

Trabalhos apontaram as desigualdades sociais e educacionais na população brasileira nos diferentes níveis de ensino, estudos que contribuíram para justificar a adoção dos sistemas de reserva de vagas nas universidades. Foram investigadas questões como a 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; e os mecanismos de reprodução das desigualdades

Norte em 2012. É um sistema destinado à coleta de informações de todos os programas de pós-graduação do país e estabelece procedimentos de avaliação de forma transparente e acessível. A ferramenta funciona como base principal de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

raciais no processo seletivo do vestibular de universidades públicas brasileiras (ARTES, 2016; BRANDÃO, 2004; BRANDÃO; MARINS; SILVA, 2005; QUEIROZ, 2003; SOUZA; STIELER, 2006; VERÍSSIMO, 2003). É possível afirmar que esse conjunto de estudos abordou as políticas de ações afirmativas na educação superior como estratégia de combate ao racismo e a educação como área fundamental de inclusão e reversão do quadro de desigualdades sociais e raciais presentes no país.

Quantidade razoável de trabalhos apresentou diferentes dimensões dos processos de discussão e implantação das ações afirmativas como políticas de acesso em universidades brasileiras públicas e privadas, sendo que parte focou no PROUNI (vide nota de rodapé nº 31, p. 98). Nesse grupo de pesquisas, foram avaliados os impactos da ação afirmativa através do PROUNI a partir de dimensões institucionais e intersubjetivas com os sujeitos beneficiados pela política; abordadas trajetórias dos estudantes bolsistas, estratégias de preparação para o acesso à universidade e a avaliação crítica do PROUNI como mecanismo de democratização do acesso à educação superior; analisados os diferentes discursos sobre o PROUNI a partir dos diferentes projetos de lei apresentados por deputados federais e senadores que contemplaram o programa e de trabalhos acadêmicos apresentados em reuniões da ANPED e encontrados na Scielo; e a adoção do PROUNI como a única possibilidade de acesso ao ensino superior por parte dos estudantes bolsistas (ALMEIDA, 2010; AMARAL, 2010; CARVALHO, 2007; MARQUES, 2011). Com todas as críticas que cabem, bem como considerando as limitações do PROUNI, não se pode negar a ampliação do acesso ao ensino superior proporcionado pelo programa instituído pelo presidente Lula.

Noutros trabalhos, os conceitos de educação inclusiva e inclusão foram problematizados tendo em vista o ensino superior por meio da política de cotas e o ensino fundamental. A noção de diferenciação social foi tomada na perspectiva de debater o que é e o que deveria ser a educação inclusiva e as implicações e entraves teóricos a partir do aparecimento da exclusão e inclusão enquanto discursos nas políticas educacionais (BONETI, 2003; 2005).

O processo de discussão interna nas universidades até a aprovação e implementação dos sistemas de reserva de vagas foi objeto de investigação em certo número de trabalhos. Entendido enquanto disputa de forças políticas em espaços institucionais em que os negros estão subrepresentados (MACIEL, 2008). Critérios de justiça agenciados pelos estudantes foram identificados na abordagem da temática das cotas raciais nos processos de discussão e implementação das ações afirmativas (NEVES, 2011). O protagonismo do movimento social negro neste processo também foi objeto de estudo (BARRETO, 2012). Questões teóricas e

conceituais relacionadas à implantação das cotas foram objetos de outros estudos, como as categorias raça e classe social (SANTOS, 2015), conceitos de igualdade e diferença (VIEIRA, 2015b), cidadania, justiça social e igualdade de oportunidades (LIMA; SOUZA, 2017).

A Lei 12.711/2012 conhecida como "Lei de cotas" e o ENEM também foram objetos de investigação. Os dados de ingresso pela reserva de vagas numa universidade pública foram analisados a partir da implementação da lei 12.711/12 e das condições de ingresso daqueles que concorreram pelas cotas através da nota no ENEM, levando em consideração o ponto de corte (SILVA; GOMES, 2013). O impacto da Lei n. 12.711/2012 sobre os estudantes das universidades federais, foi analisado observando-se as desigualdades raciais através do cruzamento do Censo da Educação Superior com dados do ENEM (RABELO, 2017).

Experiências internacionais de ações afirmativas foram tomadas como parâmetros para estudos comparados. Aproximações entre os debates acadêmicos da Índia e do Brasil em torno das ações afirmativas foram feitas para apontar aprendizados da experiência indiana para a discussão brasileira (DAFLON, 2008). Comparou-se as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos da América, bem como os modelos de políticas afirmativas adotados em suas universidades (OLIVEN, 2008). A experiência da Índia e principalmente dos EUA foram fontes que inspiraram o debate brasileiro desde a década de 1990 quando se ampliaram as discussões em diferentes esferas sobre a pertinência da adoção das ações afirmativas no ensino superior brasileiro.

Por fim, se analisou a universidade brasileira inserida no modo-de-produção capitalista a partir das ações afirmativas e a projeção ideológica na promoção do acesso dos estudantes oriundos das classes sociais menos favorecidas (LIMA, 2011). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI) foi objeto de estudo no que se refere à ampliação do acesso por estudantes oriundos das camadas sociais menos favorecidas no âmbito de uma universidade federal (ARRUDA; GOMES, 2012). Os trabalhos que se dedicaram aos programas e políticas de acesso pelas ações afirmativas registraram os debates e embates no interior das universidades nos processos de discussão e amadurecimento da questão. Bem como realizaram análises significativas sobre tais programas e políticas, ao apontar limites e potencialidades para a promoção da inclusão social e étnico-racial no ensino superior brasileiro público e privado.

Em outro bloco, quantidade significativa de trabalhos se dedicou a analisar os programas e políticas de ações afirmativas de diversas universidades públicas e privadas. Essas pesquisas surgiram alguns anos após a implementação dos primeiros programas e políticas de inclusão. No final dos anos 2000 dezenas de universidades já contavam com algum programa

de inclusão ou de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior. Os trabalhos levantados analisaram ações e políticas de acesso e permanência estudantil ou programas de inclusão social e étnico-racial em diferentes universidades. Foram debatidos pressupostos que fundamentam as políticas de inclusão; práticas de in/exclusão de estudantes negros no interior de determinadas instituições; a atuação do movimento social na luta pelas ações afirmativas; balanço dos primeiros anos de implementação de sistemas de reserva de vagas em diversas universidades brasileiras a partir de diferentes modelos e estratégias de inclusão; estratégias informais, pessoais e familiares para garantir a permanência de cotistas na universidade; em que medida os objetivos dos programas foram alcançados no sentido de garantir o acesso e a permanência dos estudantes de graduação beneficiados; os limites e principais desafios de tais programas para a promoção da inclusão na universidade; se os cotistas têm utilizado sem resistência a identificação racial no ambiente acadêmico e se o formato da política tem contemplado as demandas desses estudantes (ALMEIDA; CARDOSO, 2015; BARBOSA; LIMA, 2011, 2013; CASTORINO, 2009; DAFLON; FERES JÚNIOR, 2013; DOEBBER, 2010; ESTÁCIO, 2012; ESTÁCIO, 2012; MELLO, 2017; MENDES, 2015, 2017; NEVES; FARO; SCHMITZ, 2014; SILVA, 2014; SILVA; AMARAL; MOURA, 2018; SILVÉRIO *et* al., 2011; VIEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2009). A importância dos trabalhos está no fato de contribuírem para o processo de avaliação constante dos programas e políticas de ações afirmativas e de inclusão no interior das instituições investigadas, apontando suas potencialidades, limites e impactos.

Após a conquista do acesso pelas ações afirmativas, o desafio que sempre esteve presente foi a permanência estudantil, posto que sem a adoção de determinadas ações muitos estudantes cotistas não conseguem concluir o curso de graduação no qual ingressaram. Alguns trabalhos se dedicaram a investigar essa dimensão tão importante para o sucesso das ações afirmativas. Os programas PROUNI, REUNI e PNAES foram analisados na perspectiva da permanência estudantil promovida pelo MEC (ARAÚJO, 2013). Dados de conclusão de curso e o processo de expansão do ensino superior foram confrontados identificando-se diminuição no ritmo de crescimento das conclusões entre os estudantes, o que envolve a problemática das políticas de permanência estudantil, que não podem estar restritas às ações de apoio material ao estudante trabalhador (PAULA; VARGAS, 2011). Observou-se a utilização de recursos e espaço de uma conceituada universidade pública por estudantes menos favorecidos econômica e educacionalmente. O problema da pesquisa focou na dinâmica da permanência experienciada por um grupo de estudantes que tinha um perfil bem diferenciado da maioria dos estudantes da referida universidade. Os resultados sugerem que a universidade não percebe sua parcela de responsabilidade na reprodução das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira

(ALMEIDA, 2006). A permanência de estudantes indígenas em universidades públicas foi compreendida pelo pertencimento: acadêmico e étnico-comunitário. A construção dessa permanência resulta da trajetória acadêmica e mérito de cada estudante bem como do apoio familiar e da expectativa da comunidade de origem (AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2010). O atletismo universitário foi entendido como estratégia de permanência de estudantes em universidade públicas e privadas. Ficou evidente que a participação dos estudantes negros nos esportes, trouxe à tona estereótipos raciais (VIEIRA, 2010). Diferentes enfoques à permanência estudantil foram dados nos trabalhos levantados e a presente pesquisa a tomou na perspectiva da ação afirmativa. Compreendo-a de maneira ampla e para além do suporte às demandas materiais. O levantamento demonstrou que a permanência estudantil ainda é pouco estudada na área da Educação e das Ciências Sociais. A pesquisa bibliográfica evidenciou que há mais trabalhos oriundos do Serviço Social. É possível que a forte presença de assistentes sociais nas universidades realizando atendimentos sociais, processos seletivos e acompanhando a implementação das ações de permanência, explique o maior interesse pela permanência enquanto objeto de estudos acadêmicos.

Se apresenta de forma breve, outros temas investigados tangentes a este estudo que podem ser organizados da seguinte forma: representações sociais dos sujeitos da comunidade acadêmica ou da educação básica sobre as ações afirmativas na universidade (AGUIAR; FAISTING, 2010; BARREIROS, 2004; LIMA; TOMAIM, 2010; MENIN; SHIMIZU, 2006; MIRANDA; QUEIROZ, 2017; MOROSINI; NOGUEIRA, 2015; VALENTIM, 2007; VELOSO, 2005); trajetória escolar de estudantes negros universitários (CASTRO, 2005; GONÇALVES; SANTOS, 2009); debate público em torno das ações afirmativas na mídia (FERES JUNIOR; DAFLON, 2009; FISCHMAN; SALES, 2015; MIRANDA, 2005; SALES, 2008); identidade étnico-racial (BARRETO, 2011; MATTA, 2008); práticas de exclusão, de preconceito racial e racismo em instituições de ensino (ANDRADE, 2009; CARMO, 2017; DAUSTER, 2003; DOEBBER, 2011; MONGIM, 2018; SILVA, 2013); currículo universitário (BRAND; NASCIMENTO; URQUIZA, 2011; LIMA, 2011; PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016; PASSOS; RODRIGUES, 2015); argumentos favoráveis e contrários às ações afirmativa na universidade (ALMEIDA; SOUZA, 2014; ESTÁCIO, 2013; HERMIDA, 2004; JESUS, 2013; MALDONADO; ROCHA, 2015; PAIXÃO, 2006; PINTO, 2010; SALES, 2007; VIEIRA, 2015a); “cultura” das ações afirmativas na universidade (NORÕES, 2013; SANTO, 2011); perfil de estudantes cotistas e não-cotistas (AGUIAR; PIOTTO, 2015; CARVALHO; WALTENBERG, 2012; LOPES, 2003; NEVES; LIMA; SANTOS, 2012; SANTOS; SASAKI; SOUZA, 2013; SARUWATARI; AGUIAR, 2012; TRAGTENBERG; BOING; BOING,

2012); desempenho acadêmico e índices de abandono de estudantes cotistas e não cotistas (CORDEIRO, 2008; MATTOS, W.; MACEDO; MATTOS, I., 2013; VELLOSO; CARDOSO, 2008); ordenamento jurídico das ações afirmativas (CESÁRIO, 2008; SILVA, 2010; VIEIRA, 2006); pós-permanência estudantil (AMARAL, 2013); ações afirmativas e pensamento sociológico brasileiro (BARBOSA; VIEIRA, 2017; TAVOLARO; TAVOLARO, 2011); por fim, bancas e/ou comissões de heteroidentificação ou verificação étnico-racial trazem as discussões mais recentes sobre ações afirmativas na universidade (BRITO; MARQUES, 2015; DIAS; MOREIRA; FREITAS, 2019; ELÍSIO; COSTA; RODRIGUES FILHO, 2019; FONSECA; COSTA, 2019; MACIEL; TEIXEIRA; SANTOS, 2019; MARQUES; BRITO, 2016; MARQUES; ROSA; OLIVEIRA, 2019; NUNES, 2019; PASSOS, 2019; SANTOS; CAMILLOTO; DIAS, 2019). Este último bloco de trabalhos talvez demonstre a tendência atual das pesquisas em torno das ações afirmativas. Temas como contrários e favoráveis ou a (in)constitucionalidade das cotas raciais parecem perder espaço entre os interesses de pesquisa na área tendo em vista a superação desses debates. Questões de investigação relacionadas a justiça social, ao reconhecimento e à descolonização acadêmica e do conhecimento têm potencial para estar na agenda da pesquisa social e educacional nos próximos períodos tendo em vista o pequeno número de trabalhos que se dedicou nessas direções.

Não foram muitas as dissertações e teses que optaram por caminhos teóricos como aqueles acolhidos nesta pesquisa. Alguns estudos encontraram respaldo teórico para a justificação e análise das ações afirmativas na educação superior a partir do liberalismo igualitário de John Rawls, utilizando o princípio da igualdade equitativa de oportunidades. A expansão do ensino jurídico no Brasil, seus reflexos no Mato Grosso e os impactos dos programas de inclusão específicos para estudantes indígenas e negros em universidades do referido estado foi objeto de estudo (GIANEZINI, 2014). As possibilidades de inclusão social e racial na educação superior foram investigadas desde a educação matemática e como poderia contribuir para a permanência estudantil de estudantes cotistas de cursos da área das ciências exatas (SILVA, 2016). Por fim, foi objeto de investigação o processo de discussão institucional, proposição e implementação do Programa de Inclusão na Universidade Federal de Goiás e seus impactos internos e externos (HAMÚ, 2014).

A teoria do rconhecimento desde contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser serviu de aporte teórico para outras pesquisas. Foram investigadas as dinâmicas políticas e acadêmicas relacionadas as ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS). A problemática do estudo questionou se as ações afirmativas poderiam desencadear uma cultura de reconhecimento no ambiente acadêmico da universidade.

Os resultados apontaram para mudança nos habitus da academia a partir das ações afirmativas e apontou na direção de oportunidades para mudanças institucionais significativas para a construção da cultura de reconhecimento. Desde Axel Honneth, a pesquisa se interessou pelas dimensões de negação do reconhecimento jurídico e de estima social por conta de constituírem-se em potencializadores dos conflitos sociais. A dimensão do reconhecimento é tomada de maneira ampla de forma que dê conta de responder às demandas históricas dos distintos grupos que lutam para combater diferentes tipos de injustiça expressas em variadas dimensões. As ações afirmativas, na referida pesquisa, são compreendidas como políticas de redistribuição e de reconhecimento (GRISA, 2015).

Foi identificada a tese que as políticas de ações afirmativas no Brasil provocaram um movimento de desestabilização de imagens construídas historicamente e legitimadas socialmente a respeito do povo brasileiro e do modelo de relações raciais predominante no país. O trabalho analisou os discursos proferidos durante a Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre Políticas de Ações Afirmativas de Reserva de Vagas no Ensino Superior realizada em março de 2010. O estudo, a partir Charles Taylor, compreendeu que a emergência dos diferentes movimentos sociais associados às lutas por reconhecimento se vincula à exigência das sociedades modernas pela substituição do primado da honra pelo da dignidade humana. Para o autor o surgimento do MNU está incluído nessa seara e foi responsável pelas reivindicações por políticas de redistribuição e reconhecimento para os negros brasileiros (JESUS, 2011).

As relações entre as categorias raça e classe social foram investigadas na implementação das cotas sociais na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) na qual os critérios adotados restringiram-se à renda e à origem escolar pública. A tese sustentada pelo autor é que ao se levar em consideração o modelo de relações raciais do Brasil no qual são construídas assimetrias entre grupos raciais distintos, as desigualdades raciais operacionalizam a reprodução do racismo fazendo com que a dimensão da classe social isoladamente não seja suficiente para se compreender e superar a problemática racial brasileira. Também a partir de Charles Taylor, o autor compreende o reconhecimento associado às demandas e conflitos sociais da atualidade, como: os movimentos nacionalistas, as divergências religiosas e culturais, questões feministas, reivindicações de minorias étnicas e políticas e no caso brasileiro as lutas históricas dos afro-brasileiros por reconhecimento (SANTOS, 2014).

Analisou-se os possíveis impactos na composição racial dos estudantes que ingressaram na graduação a partir da implantação do sistema de cotas numa universidade pública. A pesquisa quantitativa recorreu aos bancos de dados dos vestibulares da universidade

num período de seis anos. O estudo apontou que a política tem proporcionado maior inclusão dos estudantes negros oriundos de escolas públicas. O estudo aprofundou o debate reconhecimento-redistribuição a partir das contribuições de Axel Honneth e Nancy Fraser e fez o esforço de apontar as limitações e os elementos teóricos de ambos que contribuem para a compreensão da realidade brasileira e suas desigualdades socio-raciais atravessada por dimensões materiais e simbólicas que reproduzem assimetrias e privilégios sob o manto da democracia racial (ANDRADE, 2012).

A viabilidade das políticas de cotas raciais foi analisada levando em consideração uma década de ações afirmativas nas universidades brasileiras e o ordenamento jurídico brasileiro. A autora aprofunda a questão em torno da justiça a partir do debate entre liberais e comunitaristas. Partindo das ideias de John Rawls aponta que os direitos fundamentais estão relacionados aos bens, valores e direitos cabíveis a todos os sujeitos sem nenhuma distinção. Desde contribuições de Nancy Fraser advogou-se no trabalho uma perspectiva de fusão das dimensões de reconhecimento e redistribuição para se pensar um novo paradigma de justiça no sentido de dar conta das atuais demandas da população negra (GOTO, 2014).

No campo da pós-colonialidade o conceito de Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos foi tomado enquanto conjunto de ações epistemológicas que denunciam o silenciamento dos diferentes conhecimentos pelo saber colonial dominante e valorizam os saberes dos subalternizados para a construção do conhecimento numa relação de horizontalidade. A pesquisa tratou de analisar o percurso acadêmico de estudantes indígenas levando em consideração suas subjetividades nas situações cotidianas no interior da universidade. Os resultados apontaram para a necessidade da descolonização da academia que ainda distancia conhecimento científico e saberes tradicionais indígenas no sentido de construir um diálogo intercultural com os povos indígenas e seus saberes (PAZ, 2013).

Esses últimos, foram os trabalhos que de alguma maneira dialogam teoricamente com a pesquisa desenvolvida. No universo de teses e dissertações foram poucas que optaram pelas vertentes teóricas que a pesquisa triangulou, o que demonstra a pertinência do investimento aqui empreendido.

Foi possível identificar dissertações de mestrado defendidas de 2007 a 2019 em diferentes programas de pós-graduação (acadêmicos e profissionais) de universidades baianas que trataram de alguma forma as ações afirmativas ou a permanência estudantil em alguma das UEBA estudadas nessa pesquisa.

Trabalhos trataram do processo de implantação das políticas de acesso, da oferta de vagas nos cursos de graduação, do impacto no perfil dos estudantes e na demanda por

permanência a partir das ações afirmativas. A eficiência, a eficácia e a efetividade dos resultados do Projeto Universidade para Todos (UPT) foram analisadas como política educacional em âmbito estadual no contexto das ações afirmativas para o acesso de estudantes egressos da rede pública ao ensino superior (FARIAS, 2010). A institucionalização das ações afirmativas foi abordada desde ato normativo que instituiu a política, do Plano de Desenvolvimento Institucional e de outros documentos e instrumentos que orientam as ações nas dimensões administrativas e acadêmicas da UNEB (CERQUEIRA, 2009). O impacto das ações afirmativas na UESC foi analisado segundo mudança de perfil dos estudantes da universidade. A demanda dos candidatos negros no processo seletivo foi confrontada com variáveis socioeconômicas antes e após a implantação da reserva de vagas, tomando como referência os três primeiros anos da política. O estudo apontou que com a política de reserva de vagas o perfil dos estudantes mudou consideravelmente com maior absorção de estudantes negros e os oriundos das redes públicas de ensino (SANTOS, 2017). O acesso às universidades públicas do estado da Bahia pelas ações afirmativas foi analisado a partir da oferta de vagas e do perfil dos estudantes ingressantes. Num segundo momento se investigou os impactos da adoção do SISU pela UESC no processo seletivo de admissão. O estudo traçou o perfil dos candidatos e dos aprovados em diferentes dimensões concluindo que as ações afirmativas são importante instrumento de combate à exclusão do ensino superior (FIGUEREDO, 2015). As políticas de ações afirmativas na UEFS e os impactos no acesso e na permanência estudantil para os cotistas foram objeto de estudo. A pesquisa analisou a mudança do perfil dos cursos de graduação com a implantação do sistema de reserva de vagas, descreveu as ações de permanência estudantil da universidade e entrevistou alguns estudantes cotistas no sentido de confrontar as ações institucionais com a realidade enfrentada pelos estudantes para seguirem os cursos de graduação (OLIVEIRA, 2015).

Trabalhos se dedicaram a investigar especificamente questões relacionadas à permanência estudantil e a trajetória dos cotistas durante a graduação. As condições de permanência estudantil na UESB foram analisadas a partir da vivência de estudantes residentes do programa de moradia estudantil do *campus* de Vitória da Conquista. A pesquisa evidenciou que as ações do programa de assistência estudantil contribuem para a permanência dos estudantes contemplados até o final da graduação. No entanto, entraves comprometem a efetividade do programa, como: quantidade insuficiente de bolsas-auxílio e de vagas na residência universitária; problemas de infraestrutura; espaços reduzidos para a participação estudantil nas deliberações sobre o programa de assistência estudantil e a burocracia (GOMES, 2019). A implantação do sistema de cotas na UNEB e em particular a permanência e sucesso

estudantis foram objeto do estudo que problematizou se o modelo *multicampi* da universidade favorecia ou não as condições de permanência dos estudantes cotistas. Os resultados revelaram que apesar do modelo *multicampi* favorecer o acesso de estudantes negros à universidade, a UNEB não tem conseguido garantir a permanência e o sucesso acadêmicos por conta da restrita abrangência de suas ações com tais objetivos (SANTOS, 2009). A trajetória de estudantes cotistas de um curso de licenciatura da UNEB foi foco de outro trabalho. O principal objetivo foi identificar as principais dificuldades, de nível educacional e socioeconômico, que os cotistas enfrentaram no percurso acadêmico. A pesquisa traçou o perfil dos estudantes cotistas do curso marcado por egressos da escola pública, de famílias de baixa renda onde a maioria dos pais não concluiu o ensino fundamental (VASCONCELOS, 2012).

Foi identificado trabalho que analisou as falas dos sujeitos da pesquisa sobre o sistema de cotas em articulação com dimensões do pensamento social brasileiro construído historicamente a partir de contribuições de intelectuais brasileiros. Com o método de análise de discurso, investigou-se o que pensavam professores da UESC a respeito da política de cotas raciais da universidade. A pesquisa interpretou simultaneamente as respostas dos sujeitos de pesquisa e textos de Rui Barbosa, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre e apontou que os discursos a respeito das cotas raciais formulados pelos docentes se relacionam à formação do discurso sobre o negro no Brasil e à racialização ou não da identidade nacional (PEREIRA, 2010).

Foram investigados os processos de construção da identidade racial e as implicações com o acesso à universidade de estudantes negros egressos de um curso pré-universitário para negros. Os resultados apontaram o diferencial do curso pré-universitário por incorporar temas locais aos conteúdos formais (do vestibular), levando em consideração a subjetividade dos estudantes. Proporcionando melhor percepção de si, aumento da autoestima e fortalecimento da identidade negra (SANTOS, 2014).

Um único trabalho identificado tratou de estudantes negros na pós-graduação *strictu sensu*. O principal objetivo da pesquisa foi identificar quais fatores contribuíram para a inserção de candidatos negros à pós-graduação tomando como lócus de pesquisa o PPGEduC da UNEB. Os resultados apontaram que na política de ações afirmativas da instituição, a existência de uma linha de pesquisa de certa forma sensível aos interesses dos estudantes negros e as trajetórias educacionais dos próprios estudantes foram elementos que contribuíram para a presença de graduados negros na pós-graduação (SOUSA, 2007).

Portanto, o esforço foi demonstrar como as ações afirmativas e a permanência estudantil foram abordadas na produção científica recente desde pequeno recorte dentro da produção acadêmica nas áreas da Educação e das Ciências Sociais. Compreende-se que a

proposta da presente investigação inscreve-se de forma pertinente no conjunto dessa produção científica propondo uma abordagem teórico-metodológica ainda pouco explorada.

2.6 Abordagem metodológica

Pesquisa é processo formal e sistemático pelo qual se desenvolve o método científico, com o objetivo primordial de apontar respostas para determinados problemas pelo emprego de procedimentos científicos. A pesquisa social pode ser definida como o processo que utiliza a metodologia científica para construir novos conhecimentos no campo da realidade social que, em sentido amplo, envolve os aspectos relacionados aos indivíduos nas relações entre si e com instituições sociais. (GIL, 1989). Este estudo optou pela pesquisa qualitativa e adotou como método o estudo de caso coletivo.

A abordagem qualitativa de pesquisa se contrapõe à perspectiva quantitativista da ciência que concebe a realidade social em unidades passíveis de medição e estudadas isoladamente. A pesquisa qualitativa analisa os fenômenos sob o prisma holístico entre as interações e influências recíprocas de todos os componentes da situação investigada. Um dos principais desafios postos para as pesquisas qualitativas é compreender aspectos formadores e formantes do ser humano que envolvem relações e construções culturais nas dinâmicas de grupos, comunidades ou indivíduos. A defesa dessa perspectiva é pela não neutralidade do pesquisador, por sua integração ao contexto e entendimento de significados nas diferentes dinâmicas histórico-relacionais (GATTI; ANDRÉ, 2010). No campo da Educação, o método de estudo de caso surgiu nas décadas de 1960 e 1970, naquele momento mais restrito, ou seja, caracterizava estudos descritivos de uma unidade, fosse escola, professor, grupo de alunos ou uma sala de aula. Por conta disso, foram contestados e até considerados “menos” científicos (ANDRÉ, 2013). A partir de 1980, no contexto das abordagens qualitativas de pesquisa, o estudo de caso se fortaleceu enquanto método de pesquisa em educação, sendo recomendado para estudo detalhado e com profundidade de determinado objeto de pesquisa com o objetivo de contribuir na identificação de determinadas categorias de observação ou na criação de novas hipóteses para outros estudos (ANDRÉ, 2013; ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Crítica ao uso do estudo de caso em educação como mero recurso técnico, Alda Alves-Mazzotti (2006) ensina que estudo de caso coletivo é indicado quando o estudo conjunto de alguns casos é necessário para compreender determinado fenômeno permitindo melhor teorização sobre a realidade empírica em análise. Como sinalizado ao longo do texto, apesar do tema *política de ações afirmativas e permanência estudantil* ter sido estudado por certo número

de pesquisas, a perspectiva tal como se desenvolveu nesta pesquisa guarda o diferencial de relacionar a institucionalização das políticas na Bahia, cujas universidades estaduais adotaram políticas de cotas e permanência distintas, com a triangulação de teorias.

Para que o estudo de caso seja exemplar, deve ser completo e congregar esforço exaustivo, mas, em contrapartida, o método comporta flexibilidade quanto às técnicas de coleta de dados (ALVES-MAZZOTTI, 2006). No caso desta pesquisa, considerando que o objeto de estudo é pouco explorado, foram realizados estudos de casos instrumentais considerando a realidade, o contexto e as particularidades de cada uma das UEBA para compor o estudo de caso coletivo.

A técnica de coleta de dados adotada na pesquisa foi a análise documental. Os documentos analisados foram os que dizem respeito ao processo de institucionalização da política de cotas e de permanência estudantil das UEBA. O corpus documental foi relacionado por tipo e categorizado quanto à natureza político-institucional, da seguinte forma: 1) documentação produzida internamente nas UEBA, refletido a autonomia universitária afeta à temática em estudo (programas de ações afirmativas e/ou permanência estudantil, resoluções, relatórios, planos de desenvolvimento institucional, regimentos internos etc.); 2) conjunto normativo estadual sobre política de permanência estudantil (decretos, leis, estatutos etc.); e 3) notas técnicas e/ou instruções normativas de órgãos ou instituições afins. Após seleção e categorização, os documentos produzidos pelas UEBA foram analisados comparativamente, a fim de identificar o nível de institucionalização das políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil em cada uma das universidades estaduais baianas. A análise dos documentos contribuiu para identificar a concepção preponderante em cada UEBA quanto às políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil, bem como auxiliou a compreensão sobre o processo de implementação dessas políticas.

Por fim, nunca é demais frisar que as técnicas de coleta de dados devem ser pertinentes aos objetivos propostos e acessíveis ao pesquisador. Ter sido pró-reitor da UEFS e, nesta condição, ter integrado instâncias de formulação e debate sobre ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades, contribuiu para identificar a documentação necessária à pesquisa. Ainda assim, houve entraves pelo caminho. Nem todas as universidades responderam positivamente ou com celeridade às solicitações de acesso aos documentos e alguns pedidos sequer foram respondidos, mas o conjunto de documentos acessado foi suficiente para alcançar os objetivos da pesquisa.

2.7 Procedimento de pesquisa: triangulação teórica dos dados, modelo e indicadores de análise

Uma possibilidade metodológica para as pesquisas sociais é a triangulação. O procedimento tem sido mais frequentemente utilizado na aplicação de diferentes abordagens metodológicas para investigar o mesmo fenômeno ou problema sociológico, pois a combinação de métodos pode gerar teorias bem fundamentadas e verificadas (FLICK, 2010; DENZIN, 1978). O termo triangulação tem sido utilizado na pesquisa social para se referir à observação da pesquisa sob a perspectiva de ao menos dois pontos de vista (FLICK, 2010). O procedimento metodológico utilizado para a análise dos dados do estudo de caso coletivo nesta pesquisa foi a triangulação teórica de conceitos e perspectivas interpretativas da teoria da justiça, teoria do reconhecimento e teoria decolonial.

Citando Norman Blaikie (1991), Uwe Flick (2010) explica que a utilização do conceito triangulação nas ciências sociais foi retirado de trabalhos sobre levantamento topográfico, que a utilizavam como método para localizar e fixar determinadas posições e localizações na superfície terrestre. Nas ciências sociais, o método foi utilizado no sentido metafórico, partindo da compreensão de que o objeto de estudo é constituído também dos métodos utilizados em sua investigação e, por isso, a possibilidade de combinação de diferentes métodos em forma de triangulação (FLICK, 2010).

A aplicação da triangulação na pesquisa qualitativa tem recebido maior atenção desde sugestões de Norman Denzin (1978), que a concebeu inicialmente como importante estratégia de validação da análise dos dados e distinguiu quatro formas diferentes de triangulação: triangulação de dados, triangulação de investigador, triangulação teórica e triangulação de métodos (FLICK, 2010).

Para Norman Denzin (1978), os métodos de pesquisa "[...] representam linhas de ação tomadas em direção ao mundo empírico".[35] (DENZIN, 1978, p. 292, tradução nossa). O método adotado pelo pesquisador ditará a linha de ação que a pesquisa tomará, o rumo será diferente se o método adotado for outro, além disso, cada pesquisador emprega uma interpretação única aos dados coletados. Outro pesquisador empregando método e linha de interpretação diferentes fatalmente chegaria a outros resultados sobre a mesma realidade (DENZIN, 1978). O fato da realidade social ser bastante dinâmica e estar em constante processo de mudança também deve ser levado em conta sobre qualquer contexto investigado. Esse fator influencia diretamente nos

[35] "[...] represent lines of action taken toward the empirical world". (DENZIN, 1978, p. 292).

resultados alcançados em qualquer investigação científica social.

Ao abordar as regras do método sociológico no fazer científico da ciência social, Denzin (1978) explica que, ao dar sentido à realidade social por meio do processo científico, não se deve negligenciar que há interferências e definições diretas do elemento humano-pessoal. Em todas as fases do trabalho científico o elemento pessoal-humano interfere nas escolhas e decisões do cientista social, ou seja, nas definições metodológicas, na delimitação do problema de pesquisa, na abordagem teórica etc. Apesar das regras públicas que estabelecem os desígnios do fazer científico, "[...] os valores, definições e ideologias de cada cientista determinam significativamente a tradução de regras do método no processo científico"[36]. (DENZIN, 1978, p. 294, tradução nossa).

Isso implica dizer que posturas e valores pessoais estão em constante concorrência na definição da realidade sociológica concreta que, então se constitui como objeto social do universo simbólico do cientista fazendo com que o ato da pesquisa seja necessariamente um ato de interação simbólica (DENZIN, 1978), pois "cada método sociológico e, de fato, cada sociólogo gera diferentes linhas de ação para esse objeto"[37]. (DENZIN, 1978, p. 294). Assim, a triangulação de métodos, de investigadores, de teorias e de dados é estratégia relevante para a construção sólida de teorias em sociologia e para maior substância e validação do conhecimento produzido (DENZIN, 1978).

A *triangulação de dados* é a combinação de diferentes fontes de dados que pode ser de três subtipos interrelacionados: tempo, espaço e pessoa (DENZIN, 1978). No que se refere ao tempo, na coleta dos dados há diferenciação na expressão desses, segundo intervalo de horas, meses ou um ano, dependendo do caso; o espaço no qual os dados são encontrados também se constitui numa importante unidade de análise; por fim, a(s) pessoa(s) que se constitui(em) numa(das) unidade(s) de análise mais comumente utilizada(s) nas pesquisas sociais. Esse último subtipo, na classificação de Denzin (1978) pode ter três níveis de análise: agregada – quando se seleciona indivíduos para o estudo; interativa – quando o(s) indivíduo(s) interage(m) no ambiente (família, local de trabalho, ambiente natural, laboratório etc.); coletividade – quando a unidade de análise se constitui numa organização, comunidade ou mesmo toda a sociedade.

A *triangulação do investigador* é a utilização de diferentes observadores ou

---

[36] "[...] the values, definitions and ideologies of each scientist significantly determine the translation of rules of method into the scientific process". (DENZIN, 1978, p. 294).

[37] "Each sociological method and, in fact, each sociologist generate different lines of action toward this object". (DENZIN, 1978, p. 294).

entrevistadores sobre o mesmo objeto na coleta dos dados, na expectativa de eliminar "[…] o viés potencial que provém de uma única pessoa e garantem uma maior confiabilidade nas observações [...]"[38]. (DENZIN, 1978, p. 297, tradução nossa).

A *triangulação metodológica* pode ser de dois tipos: *dentro do método* ou *entre métodos*. Na triangulação dentro do método, o objeto de pesquisa é visto por múltiplas dimensões. "O investigador usa um método (a pesquisa) e emprega várias estratégias dentro desse método para examinar os dados"[39]. (DENZIN, 1978, p. 301, tradução nossa). A triangulação entre métodos utiliza de diferentes métodos para analisar a mesma unidade de investigação.

A *triangulação de teorias*, opção desta pesquisa, é considerada elemento de pesquisa alcançado por poucas investigações científicas. O argumento sustentado pelo autor é que pôr teorias alternativas contra o mesmo corpo de dados se torna a maneira mais eficaz de crítica e que se adapta mais adequadamente ao método científico (DENZIN, 1978). A triangulação teórica possibilita a análise por diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno. As vantagens do procedimento estão no uso teórico mais amplo possível de qualquer conjunto de observações; no estímulo pela continuidade sistemática na teoria e na pesquisa; na contribuição para que os pesquisadores não se apeguem rigidamente às próprias presunções e dialoguem com explicações alternativas; na possibilidade da pesquisa ir além dos estudos teóricos específicos, para estudos teóricos generalizados por triangulação teórica; e no avanço na teoria e na pesquisa pela análise comparativa de modelos teóricos distintos resultando em novas sínteses teóricas (DENZIN, 1978). Portanto, um leque maior de possibilidades teóricas de interpretações se abre, além da renovação ou oxigenação teórico-metodológica no campo de estudo em evidência.

Em relação ao objeto de estudo, a maior parte das investigações sobre ações afirmativas está concentrada nas áreas da Educação e das Ciências Sociais, ao passo que a permanência estudantil tem sido estudada com mais afinco pelo serviço social. Justamente por isso, o esforço desta pesquisa para realizar a triangulação teórica residiu na tentativa de abordar o tema pela aproximação das análises da política educacional presentes nas pesquisas educacionais e de reflexões teóricas mais comuns nas Ciências Sociais, tais como as correntes adotadas na pesquisa.

---

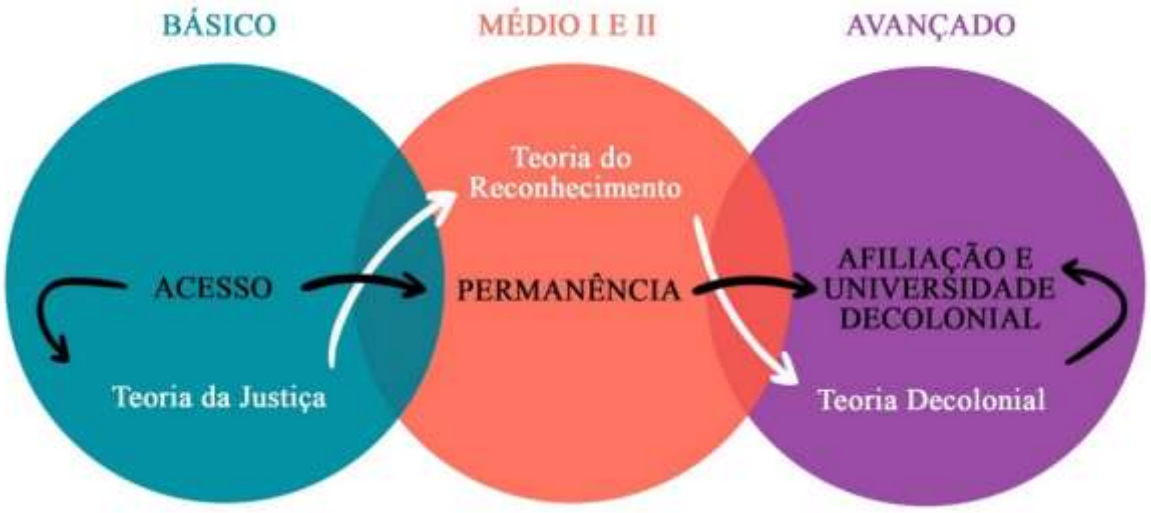
[38] "Triangulating observers removes the potential bias that comes from a single person and ensures a greater reliability in observations". (DENZIN, 1978. p. 297).

[39] "The investigator takes one method (the survey) and employs multiple strategies within that method to examine data". (DENZIN, 1978. p. 301).

Como Denzin (2010) argumenta a favor do procedimento de análise, crê-se que ao adotar a triangulação de teorias, este estudo tem potencial para enriquecer as análises das políticas de ações afirmativas e permanência estudantil na educação superior e apontar outras linhas de interpretação para estudos futuros o que, do ponto de vista do conhecimento científico, é consideravelmente relevante.

As escolhas deste trabalho se encontram com perspectivas teóricas que atravessaram o século XX na teoria social contemporânea. A teoria da justiça está no rol das teorias liberais; a teoria do reconhecimento, nas teorias críticas; e a teoria decolonial, adotada mais recentemente, nas teorias pós-críticas. As análises trianguladas das ações afirmativas e das políticas de permanência levaram em consideração (ou tiveram como base), conforme abordagens apresentadas no Capítulo 1: os princípios da justiça social a partir das ideias de liberdade igualitária, igualdade de oportunidades e o princípio da diferença; no tocante à teoria do reconhecimento, foram explorados os conceitos de reconhecimento, redistribuição, padrões institucionalizados de valoração cultural, autoconfiança, autorrespeito e autoestima; e da pós-colonialidade, as noções de descolonização do conhecimento e da universidade. A triangulação de teorias permitiu a construção de modelo de análise que pode ser usado para identificar níveis de institucionalização das ações afirmativas e permanência estudantil nas instituições de educação superior.

Figura 1 – Níveis de institucionalização das ações afirmativas e da permanência estudantil



Fonte: concebida e elaborada pelo autor.

Considerando a questão norteadora da pesquisa e o procedimento adotado, o modelo de análise foi desenvolvido para identificar os níveis de institucionalização das ações afirmativas e de permanência estudantil nas universidades investigadas. O modelo comporta três níveis distintos e progressivos: básico; médio I e médio II; e avançado. O modelo integra níveis de institucionalização do percurso da vida universitária levando em consideração o acesso, a permanência estudantil e a afiliação acadêmica na perspectiva da universidade decolonial. Os níveis e o percurso traçados são atravessados teoricamente pela teoria da justiça, teoria do reconhecimento e a teoria decolonial.

No Quadro 1 estão elencadas características que compõem os indicadores que identificam os níveis de institucionalização das políticas afirmativas e de permanência estudantil.

Quadro 1 – Indicadores dos níveis de institucionalização das ações afirmativas e da permanência estudantil nas universidades

INDICADORES DOS NÍVEIS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO			
BÁSICO	**MÉDIO**		**AVANÇADO**
	I	**II**	
- Política de acesso por sistemas de: cotas fixas; reserva de vagas; sobrevaga; meta percentual; bônus; acréscimo de vagas; ou a combinação de modalidades	- Políticas de permanência estudantil focadas na qualificação técnico-profissional - Políticas de ações afirmativas geridas por comissões,	- Políticas de permanência estudantil que contribuam com a participação dos estudantes cotistas em eventos e congressos científicos e/ou de fomento à cultura - Políticas de permanência estudantil para cotistas	- Currículos acadêmicos que contemplem os diferentes conhecimentos e epistemologias (não-eurocêntricos) - Legitimação da produção acadêmica e/ou não-acadêmica de intelectuais e estudiosos(as) negros(as),

- Contempla estudantes da rede pública de ensino, carentes, negros, indígenas, quilombolas, deficientes, pessoas trans, ciganos, imigrantes, dentre outros grupos sociais ou étnico-raciais nas políticas de acesso - Políticas de assistência estudantil focalizadas nas necessidades materiais dos estudantes carentes, como o tripé (residência, restaurante universitário e bolsa trabalho) - Políticas de permanência estudantil de caráter universal	assessorias ou gerências - Políticas de assistência estudantil focalizadas nas necessidades materiais dos estudantes carentes, como o tripé (residência, restaurante universitário e bolsa trabalho)	desenvolvidas por atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão - Políticas de permanência estudantil de dimensões qualitativas como cursos de línguas estrangeiras, de inclusão digital, para o aumento do desempenho acadêmico e domínio dos códigos científicos - Ações, junto à comunidade acadêmica, que problematizam as diferentes formas de opressão e de reprodução das desigualdades no Brasil e no mundo - Ações que qualifiquem os cotistas para seguir os estudos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* - Eventos, programas e ações que contribuam para o reconhecimento e fortalecimento das diferentes identidades historicamente subalternizadas - Existência de Pró-Reitorias de assistência estudantil e/ou ações afirmativas	indígenas, africanos(as), sul-americanos(as), caribenhos(as), indianos(as), dentre outros(as) ausentes dos cânones acadêmicos - Legitimação dos conhecimentos e saberes de povos tradicionais - Reconhecimento do nome social nos sistemas acadêmicos - Diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e inclusão de deficientes nos quadros discentes, docentes e técnico-administrativos - Grupos e linhas de pesquisa que contemplem as diferenças em todas as áreas do conhecimento - Gestão universitária democrática que dialogue com a sociedade civil e movimentos sociais enquanto partícipes - Promoção da cultura afirmativa em todas as dimensões e instâncias da vida acadêmica - Promoção da afiliação acadêmica numa perspectiva decolonial

Fonte: concebido e elaborado pelo autor.

A existência de alguma política de acesso ao ensino superior caracteriza o início do processo de institucionalização da ação afirmativa na universidade. Por se tratar do estágio inicial da política, o acesso foi identificado como nível básico e a teoria da justiça o sustenta, sobretudo, pelo princípio da igualdade de oportunidades, quer dizer por tratar diferente os desiguais na busca pela justiça social. As ações da política acadêmica identificadas no nível básico serão caracterizadas pelos indicadores: política de acesso - segundo as diferentes modalidades - que contemplem grupos sociais e étnico-raciais historicamente excluídos do acesso à universidade; e políticas de permanência estudantil universais ou focadas no suprimento das necessidades materiais dos estudantes.

A presença dos referidos grupos sociais na universidade demanda ações de

permanência estudantil para garantir que o estudante conclua o curso de graduação com sucesso. No modelo de análise, a permanência foi identificada no nível médio de institucionalização, que por sua vez, se divide em I e II na transição do básico para o avançado. O nível médio está ancorado pela teoria do reconhecimento e abarca as dimensões das medidas de redistribuição e de reconhecimento na promoção da justiça social. A redistribuição é caracterizada pelas ações de permanência que atendem às necessidades materiais dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ao passo que a do reconhecimento se encontra nas ações de dimensões subjetivas que contribuem no engajamento acadêmico e para afirmação/reconhecimento de identidades subalternizadas. Para a análise das políticas acadêmicas, foram elencados indicadores na seguinte ordem: nível médio I, caracterizado por ações focadas na qualificação técnico-profissional, ausência de pró-reitoria de ações afirmativas e/ou permanência estudantil e ações focalizadas nas necessidades materiais dos estudantes mais desfavorecidos economicamente; e nível médio II, caracterizado pelas ações que contribuem para o sucesso acadêmico dos estudantes como incentivo à participação em eventos científicos, articulação da permanência às atividades de ensino pesquisa e extensão, cursos de qualificação (língua estrangeira, inclusão digital e elevação do desempenho acadêmico), ações de fortalecimento/afirmação de identidades e existência de pró-reitorias de assistência estudantil e/ou de ações afirmativas.

Por fim, o nível avançado de institucionalização das políticas acadêmicas, no qual a dimensão da afiliação acadêmica e intelectual se encontra com a universidade decolonial, como projeto a ser alcançado e construído pelas universidades que adotam as ações afirmativas e a permanência estudantil. O nível é sustentado pela teoria decolonial por fornecer elementos para a descolonização do conhecimento científico e da universidade. Os indicadores que caracterizam o nível são: currículo não-eurocêntrico; reconhecimento de saberes tradicionais e da produção intelectual não-canônica; diversidade social, sexual e étnico-racial nos quadros docentes e técnicos; gestão democrática que dialogue com os movimentos sociais; promoção da cultura universitária afirmativa e da afiliação acadêmica na perspectiva da universidade decolonial. A análise dos dados da pesquisa tomou os referidos indicadores como nordeste.

3 O CASO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS

Inicialmente, o capítulo traz, de forma breve, o histórico do desenvolvimento do sistema estadual de educação superior com a criação das quatro universidades estaduais baianas, depois descreve os casos dos processos de tomada de decisão pela adoção das ações afirmativas para acesso ao ensino superior em cada uma das UEBA.

3.1 O começo da educação superior estadual na Bahia

O início da educação superior sob a gestão do governo estadual na Bahia se deu no final dos anos de 1960. Em relato histórico sobre as origens e a formação do sistema estadual da educação superior, Edivaldo Boaventura (2005) aponta que uma das razões para a criação e a expansão nasceu da necessidade da formação de professores em nível superior no estado para os sistemas de educação do ensino fundamental e médio. Na ocasião, a expansão contou com aportes financeiros do Salário-Educação e do PNE vigente à época. Para o autor, 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, tal 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 (BOAVENTURA, 2005). As quatro faculdades de formação de professores tiveram êxito, mas por conta da carência de corpo docente, foi fundamental a colaboração do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Mestrado) da UFBA com a oferta de Curso de Especialização de Conteúdos e Métodos de Ensino Superior abrangendo as áreas de letras, estudos sociais, ciências, matemática e educação (BOAVENTURA, 2009).

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 a demanda da educação e as emergências sociais e econômicas por meio da formação de quadros profissionais mais qualificados (BOAVENTURA, 2005, 2009). Dessa forma, foi ampliada a oferta de cursos e o número de unidades de educação superior nas cidades do interior do estado, dando direção à política estadual de educação superior. Na década de 1980 já contavam oito sedes de Regiões Administrativas com faculdades mantidas pelo governo

estadual: Feira de Santana, Alagoinhas, Santo Antônio de Jesus, Jequié, Juazeiro, Jacobina, Vitória da Conquista e Caetité (BOAVENTURA, 2009).

A criação das universidades estaduais seguiu o modelo de agrupamento de faculdades isoladas, em processo que durou algum tempo. A exceção foi a Fundação Universidade de Feira de Santana - primeira universidade estadual -, criada em 1970, a partir da Faculdade de Educação que funcionava desde 1968 e estruturada em departamentos (BOAVENTURA, 2005). Algumas razões podem ser apontadas como justificativas para a criação da universidade, como:

> Feira de Santana era, como ainda é, o segundo pólo de desenvolvimento do Estado; um dos maiores centros rodoviários do Nordeste do Brasil; a maior praça bancária do interior, tendo como área de influência 94 municípios, situados no vale do rio Paraguaçu com destaque para o seu afluente, o rio Jacuípe. (BOAVENTURA, 2005, p. 60).

Em 1970 foi formalmente instituído o Conselho Diretor da Fundação Universitária de Feira de Santana. Muito importante no processo de estruturação da universidade, o Conselho reunia-se sempre na cidade de Feira de Santana com as lideranças, representações sociais e políticas locais. Ressalta-se que o poder executivo da cidade de Feira de Santana apoiou o projeto da universidade e autorizou a doação de uma área para a Fundação Universidade de Feira de Santana, por meio da Lei nº 699, de 8 de janeiro de 1970, posteriormente declarada área de utilidade pública, segundo Decreto nº 3.589, de 30 de setembro de 1970 (BOAVENTURA, 2009).

> Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 no ano de 1976, Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19/12/86 e Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14/12/2004, a UEFS vem se expandindo rapidamente, concentrando suas ações no centro-norte baiano, território que integra o Semiárido, e está presente em cerca de 150 municípios baianos […]. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2019d, p. 19).

A Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) foi criada pela Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980, autorizada pelo Decreto Federal nº 94.250, de 22 de abril de 1987 e reestruturada pela da Lei nº 7.176, de 10 de setembro de 1997. A universidade foi resultado da integração da Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista efetivada com a implantação do curso de letras em 1971; das Faculdades de Enfermagem e de Formação de Professores de Jequié efetivada com a implantação dos cursos de letras e ciências (licenciatura

curta) em 1977; da Escola de Administração de Vitória de Conquista; e da Faculdade de Zootecnia de Itapetinga. No período inicial da implantação, a universidade oferecia os cursos de estudos sociais, letras vernáculas, matemática, física, química, biologia, enfermagem, zootecnia, agronomia e administração distribuídos nos seus campi: Vitória da Conquista (sede), Jequié e Itapetinga (BOAVENTURA, 2009).

> A criação de universidades com estrutura multicampi no estado da Bahia esteve, assim, no bojo das políticas de expansão e interiorização do ensino superior. A principal meta do governo do Estado era descentralizar o ensino de terceiro grau e fugir da tradição brasileira de manter universidades apenas em áreas litorâneas. Dessa forma, as instituições poderiam integrar-se aos Planos de Desenvolvimento Regional e contribuir para a diminuição dos desníveis sociais existentes. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2013, p. 8).

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) surgiu em 1983 com a Lei Delegada nº 66, de 01 de junho, congregando a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, as Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, o Centro de Educação Técnica da Bahia (Ceteba), embrião da Uneb em Salvador e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro (BOAVENTURA, 2005). Na avaliação do professor Boaventura (2009), que também foi o primeiro reitor da UNEB, a localização das faculdades em importantes centros urbanos do estado levava à criação de uma universidade com pluralidade de *campi*, em razão da existência de uma rede de faculdades em diferentes regiões, sediada na capital e com estrutura e instalações que podiam ser incorporadas à futura universidade. Em tom de relato pessoal, Edivaldo Boaventura diz que foi convencido de que o modelo *multicampi* era o melhor para as circunstâncias do estado, por possibilitar a economia de meios, pois sem a multicampia haveria duplicação de serviços com diferentes reitorias ou no modelo não aconselhável de faculdades isoladas (BOAVENTURA, 2009).

O exemplo das universidades estaduais paulistas (UNICAMP, USP e UNESP) e as contribuições da Universidade de Quebéc foram importantes para a concepção da UNEB. A realização na cidade de Salvador, em 1983, do III Congresso da Organização Universitária Interamericana (OUI), que contou com a presença de Giles Boulet (reitor da Universidade de Québec), colaborou com a elaboração do projeto de universidade que originou a UNEB. Na ocasião, o professor Boaventura apresentou comunicação que abordou a educação superior na Bahia e sua cooperação interamericana, bem como a importância da interiorização da educação universitária no estado de forma racional e organizada. O professor da UFBA, Alírio Fernando Barbosa de Souza; e o reitor da UNESP, Armando Otávio Ramos, participaram do OUI e

tiveram papel importante em um primeiro momento. Alírio Souza foi responsável por escrever o primeiro esboço do projeto de universidade da UNEB; e o reitor da UNESP forneceu toda a documentação referente a criação da universidade (lei de criação, normas e pareceres internos) e se colocou à disposição para colaborar no que fosse necessário (BOAVENTURA, 2009).

O professor Pierre Casalis, vice-reitor para assuntos internacionais da Universidade de Quebéc, ficou à disposição para colaborar no fortalecimento das relações interinstitucionais com a UNEB. Com isso, professores da UNEB realizaram cursos de pós-graduação na Universidade de Quebéc e professores desta estiveram na Bahia para ministrar aulas e realizar pesquisas pelo Mestrado em Educação proposto pela universidade canadense. Com parecer favorável emitido pelo Conselho Estadual de Educação, o então ministro da educação, Sr. Jorge Bornhausen, autorizou o funcionamento da UNEB, por meio do Decreto nº 92.937, de 17 de julho de 1986 (BOAVENTURA, 2009). Atualmente, a UNEB segundo

> […] sua estrutura *multicampi*, agrega 29 departamentos, sediados em 24 centros regionais de médio e grande porte. Teve o seu recredenciamento através do Decreto Governamental nº 9.751, de 3 de janeiro de 2006, e, mais recentemente em 2011, através do Decreto Governamental nº 13.664, de 7 de fevereiro. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2015c, p. 20).

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) foi criada em 1991, por meio da Lei nº 6.344, de 5 de dezembro, pela reunião de três unidades acadêmicas da região cacaueira: a Faculdade de Direito de Ilhéus (FDI) criada em 1960; a Faculdade de Filosofia de Itabuna (Fafi) também de 1960; e a Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna (Facei) de 1965. Anteriormente reunidas na Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), desde 1974, funcionaram com o apoio da Fundação Santa Cruz (Funcruz), mantida pelas anuidades dos estudantes e pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2015b).

O ato de criação da universidade em 1991 também significou sua estadualização. Quando a CEPLAC passou a ser gerida pelo Ministério da Agricultura, a FESPI entrou em crise financeira e, assim, a estadualização foi a alternativa para mantê-la. Nesse processo, destaca-se o papel da incidência política e da mobilização da comunidade acadêmica (BOAVENTURA, 2009). A Lei Estadual nº 4.816, de 1988, criou a Fundação Universidade Santa Cruz, na gestão do então governador Waldir Pires, fazendo com que o estado da Bahia se tornasse responsável pela gestão patrimonial, de pessoal e política da instituição com vistas à criação da futura universidade. A estadualização foi um marco para a instituição, que ganhou fisionomia e status concretos de universidade com a expansão do campus; a ampliação do quadro de servidores

técnicos, docentes e estagiários; e com compromisso para o desenvolvimento de pesquisa e a extensão acadêmicas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2015b).

Assim, em aproximadamente 20 anos, o estado da Bahia conseguiu organizar um sistema estadual de educação superior, com quatro universidades, que até hoje, são as mesmas.

> Antecedendo ou concomitantemente aos atos do poder público, destacam-se as lideranças locais, motivadoras e gestoras das imanações da coletividade que expressaram as necessidades da educação superior como matriz formadora de profissionais para os sistemas de ensino. Não pode haver educação e educação de qualidade sem universidade. (BOAVENTURA, 2009, p. 76).

O breve resgate feito aqui, 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. As UEBA cumprem o papel de contribuir para o desenvolvimento tecnológico e científico da Bahia, formando professores para os diferentes sistemas de educação e recursos humanos para toda a sociedade (BOAVENTURA, 2005). 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 são, efetivamente, as instituições responsáveis pela expansão da educação superior na Bahia. Afinal, o REUNI começou a ser implantado apenas em 2008, sendo que, por décadas, o estado contou apenas com uma universidade federal - a Universidade Federal da Bahia (UFBA) -, fundada em 1946. Portanto, antes da interiorização da educação superior proporcionada pelas universidades federais via REUNI, as UEBA acumulavam anos de experiência em formação na educação superior em diferentes regiões do estado da Bahia.

3.2 O caso das ações afirmativas na UNEB

Como abordado anteriormente, a UNEB está estruturalmente organizada em multicampia. O modelo de organização parte de sua missão institucional, comprometida com a

interiorização e a democratização do ensino superior, possibilitando o acesso à universidade para aqueles que possuem dificuldade de deslocamento e de transferência para grandes centros urbanos. Mais do que isso, a estrutura *multicampi* funcionou como condição favorável para o surgimento da política de reserva de vagas para estudantes negros (MATTOS, 2003).

Até a efetiva aprovação das cotas pela universidade, convém lembrar que houve provocação do legislativo municipal de Salvador. Em 2001, um vereador da capital conseguiu aprovar, por unanimidade, indicação para que as universidades estaduais baianas adotassem política de cotas, reservando 20% das vagas dos cursos de graduação para candidatos negros. Da governadoria, a indicação seguiu para a Procuradoria Geral do Estado (PGE), depois para a Secretaria de Educação, que encaminhou à UNEB. A então reitora, profª Ivete Sacramento, constituiu comissão para que emitisse parecer sobre a indicação e formulasse uma proposta para ser apreciada pelo Conselho Universitário (CONSU). No parecer, a comissão indicou adoção da política de cotas e apresentou proposta de resolução com reserva de 40% das vagas dos cursos de graduação e pós-graduação para candidatos negros e oriundos de escolas públicas. Em reunião ordinária do CONSU, realizada em 18 de julho de 2002, a proposta foi aprovada por 28 votos favoráveis e apenas três abstenções, sem nenhum voto contrário (MATTOS, 2003).

Considerada histórica e, apesar do resultado, a aprovação das cotas na referida reunião ordinária não foi simples. Um grupo de conselheiros tentou postergar a votação com argumentos sustentados na necessidade de problematizar e refletir mais sobre as cotas, sob a justificativa de que o assunto era desconhecido pela comunidade acadêmica e merecia amadurecimento. Apesar de, na votação, ninguém ter votado contra, no debate alguns conselheiros se posicionaram, contundentemente, contrário às cotas. Os argumentos contrários falavam em violação ao direito adquirido, do sistema do vestibular tradicional como mais isento e democrático, e que a política dividiria a universidade entre cotistas e não-cotistas. Igualmente, afirmaram que as cotas iria rebaixar a qualidade do ensino da universidade, uma vez que os cotistas não estariam devidamente preparados intelectualmente para cursar a universidade. Os conselheiros contrários às cotas pareciam “ardorosos defensores” da melhoria da qualidade da educação pública. Pois com escola pública de qualidade, não haveria a necessidade das cotas na universidade já que na escola pública está a maioria dos estudantes negros (SILVA, 2010).

No referido parecer favorável à adoção das cotas raciais e objeto de discussão da reunião do CONSU, há contextualização da luta histórica dos diferentes movimentos negros brasileiros pela liberdade, contra o racismo e a favor da democracia. Aponta conquistas alcançadas pelo movimento social negro como a tipificação do racismo como crime inafiançável e as mudanças positivas da imagem dos negros nos livros didáticos. A mudança

de postura dos governos em relação à questão racial é sublinhada, quando ressalta o fato de não serem raras declarações oficiais afirmarem a existência do racismo no Brasil e que isso explica a maior dificuldade de acesso da população negra às riquezas produzidas pelo país.

Sobre as políticas afirmativas, há no parecer o reconhecimento da III Conferência Internacional da ONU realizada em Durban/África do Sul como ponto de viragem e fortalecimento do movimento negro brasileiro, por algumas razões como: ter favorecido cobranças de ações contundentes do Estado brasileiro para o combate ao racismo; implantação de ações práticas de ações afirmativas em órgãos governamentais; e também pelo tema das cotas raciais ter se tornado mais conhecido no país. As ações afirmativas são entendidas enquanto políticas ou programas de reparação a grupos sociais com histórico comprovado de discriminação, se configurando como mecanismos fundamentais para a construção da igualdade e, por isso, eficientes na promoção da justiça social. O parecer ratifica que as ações afirmativas estão na agenda de todas as nações contemporâneas que comungam do princípio que a existência das diferentes formas de intolerâncias, racismos e discriminações, seria um forte impeditivo para o alcance dos direitos humanos, de cidadania, autodeterminação e desenvolvimento dos povos e países.

No parecer há referência a diferentes estudos, recentes à época, que demonstraram as desigualdades raciais entre brancos e negros em todos os níveis de escolaridade. Principalmente no acesso à universidade onde a presença de pretos e pardos no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 não ultrapassava 3%. Pelos dados apresentados estava evidente que as políticas públicas universais que objetivam contribuir para a melhoria das condições econômicas e de vida da população em geral não foram capazes de promover a inclusão e cidadania plena da população negra brasileira. Portanto, a necessidade das políticas específicas de ações afirmativas para interromper a divisão e as desigualdades sociais entre brasileiros brancos e brasileiros negros.

Para finalizar a argumentação a favor das ações afirmativas, mereceu destaque o perfil racial dos baianos. Tanto à época como agora, 75% da população da Bahia é negra, o que representa, de todas as unidades da federação, a maior porcentagem de pretos e pardos do país. Em Salvador, a cidade mais negra do Brasil, cerca de 80% se declara preto ou pardo. O documento lembrou da importância da cultura africana para diversos setores do estado e conclui que a UNEB demonstraria ousadia com a adoção das cotas raciais, por ser uma forma concreta de enfrentamento das condições desiguais da população negra.

Valdélio Silva (2010) diz que a aprovação das cotas na UNEB provocou forte reação na opinião pública, sobretudo na mídia, que naquele momento não era simpática à reserva de

vagas. Isso fez com que a reitora criasse uma "força tarefa" com os apoiadores para divulgar corretamente a decisão do CONSU junto à comunidade acadêmica nos diferentes departamentos da universidade e à opinião pública. A decisão inédita da UNEB pelas cotas despertou interesse e curiosidade de várias instituições e foram muitos os convites para que a reitora participasse de seminários, palestras e debates em IES públicas e privadas, inclusive em sessão plenária do CNE. O sistema de reserva de vagas da UNEB contribuiu substancialmente para tornar a experiência conhecida e discutida em todo país e para que outras universidades públicas implantassem a reserva de vagas nos anos seguintes (SILVA, 2010).

Por fim, a Resolução CONSU nº 196/2002 estabeleceu o mínimo de 40% das vagas de todos os cursos de graduação e pós-graduação fosse destinada aos estudantes autodeclarados pretos e pardos, conforme classificação adotada pelo IBGE, e oriundos de escolas públicas. Outrossim, estipulou que a universidade iria implementar programas de apoio e de acompanhamento acadêmico aos estudantes que tivessem ingressado pelo sistema de reserva de vagas. A primeira seleção com o novo sistema foi para alunos especiais em componentes curriculares do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), ainda em 2002. O primeiro vestibular a prever cotas na graduação foi para ingresso em 2003.

Passados cinco anos, o CONSU aprovou nova resolução para reformular o sistema de reserva de vagas da universidade. A Resolução CONSU nº 468/2007 acrescentou 5% das vagas dos cursos de graduação e pós-graduação para estudantes autodeclarados indígenas. Manteve os 40% para os autodeclarados *negros*, substituindo os termos *preto* e *pardo*, adotados pelo IBGE. O termo *negro* é importante para o movimento social negro, em razão da necessidade e relevância da afirmação racial por parte da população negra brasileira e para o fortalecimento da luta antirracista no país. Como exemplo, chamadas e campanhas como "negro é lindo", "poder negro" e "não deixe sua cor passar em branco", foram muito utilizadas a partir dos anos de 1970. O fato de uma universidade adotar a auto-classificação *negro* pode parecer apenas um detalhe, mas representa engajamento político por meio do uso de termo nascido na/da militância negra. Além da auto-classificação (negro ou indígena), outros requisitos qualitativos foram incorporados ao sistema de cotas da UNEB: possuir renda familiar mensal inferior ou igual a 10 salários mínimos; e ter cursado todo o ensino médio em escola pública, complementando a condicionalidade da resolução anterior, que se referia à escola pública, mas não especificava o nível de ensino.

O maior grau de institucionalidade da política está evidenciado nos artigos 7º e 8º da Resolução CONSU nº 468/2007, que estabeleceu que a universidade deveria instituir e implementar programa permanente de ações afirmativas, de caráter institucional, com dotação

orçamentária e estratégias de financiamento para o desenvolvimento das ações e coordenação própria. O referido programa seria organizado por projetos e atividades que garantissem a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes cotistas e promovessem a diversidade e a igualdade étnico-racial em todas as ações desenvolvidas pela UNEB. Na UNEB não houve aprovação de resolução de programa de ações afirmativas, apesar da universidade ter criado pró-reitoria específica e realizado conferências de estudantes cotistas aprovando diretrizes institucionais.

Mais adiante, o CONSU, com a aprovação da Resolução nº 710/2009, alterou a política de acesso pela reserva de vagas modificando as alíneas "a" e "b" do artigo 4º da Resolução CONSU nº 468/2007. Como requisito para o estudante concorrer pelo sistema de cotas, além do ensino médio, passou a exigir que o ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano) também tivesse sido cursado em escolas da rede pública de ensino. Sobre a renda bruta familiar mensal, exigiu-se que fosse igual ou inferior a quatro salários mínimos. As alterações tornaram a política mais focalizada nas condições socioeconômicas, vez que ampliou as possibilidades para os estudantes com mais anos de estudos em escolas públicas e oriundos de famílias com menor renda. No mesmo ano, a Resolução CONSU nº 711/2009 trouxe outras alterações para aperfeiçoar o sistema. O §3º do artigo 4º apontou a necessidade dos candidatos indígenas apresentarem, no momento da matrícula, documento emitido por organização indígena reconhecida que comprovasse a vinculação étnica. Entendeu-se por organização indígena, instituição civil formal como associação, conselho ou outra representativa da comunidade, devidamente registrada e definida em seu estatuto como indígena, por linhagem étnica, supraétnica ou de caráter local ou regional.

Por fim, a Resolução CONSU nº 1.339/2018, em vigor atualmente, ampliou o sistema de reserva de vagas da UNEB contemplando - além de negros e indígenas - quilombolas, ciganos, pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades e transexuais, travestis e transgênero. A resolução estabeleceu critérios definidos de elegibilidade para todas as categorias contempladas, exigindo que no ato da matrícula os estudantes apresentem: se indígenas, declaração que comprove seu pertencimento étnico assinada por três lideranças indígenas reconhecidas da respectiva comunidade ou grupo étnico; quilombolas, declaração que comprove o pertencimento étnico e de residência assinada pelo presidente da associação ou organização da comunidade quilombola e Carta de Certificação da comunidade expressa pela Fundação Cultural Palmares; caso sejam ciganos, documento de autodeclaração com memorial étnico autodescritivo, assinado por duas lideranças de famílias extensas reconhecidas por associação de etnias ciganas legalmente registradas no país; pessoas com

deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades, apresentem laudo que caracterize a deficiência ou de avaliação do transtorno do espectro autista ou relatório avaliativo que ateste as altas habilidades com referência à Classificação Internacional de Doenças (CID-10) da Organização Mundial de Saúde (OMS) e/ou Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais (DSM) da Associação Americana de Psiquiatria (APA); e, por fim, se transexuais, travestis ou transgêneros, autodeclaração ratificada pelo Conselho Estadual dos Direitos da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Vale lembrar que o sistema da UNEB mescla a modalidade de reserva de vagas (cotas raciais fixas) com sobrevagas (vagas adicionais).

Observa-se que a resolução vigente ratifica o que estava previsto desde a Resolução CONSU nº 468/2007: a obrigatoriedade da UNEB instituir e implementar programa permanente de ações afirmativas para promover a diversidade de gênero, a equidade étnico-racial e a inclusão em todas as ações desenvolvidas pela universidade. Contudo, apesar do programa estar previsto na norma institucional há algum tempo e de uma comissão de professores ter elaborado uma proposta para implementá-lo, até a aprovação da Resolução CONSU nº 1.339/2018, a UNEB não tinha aprovado em Conselho Superior o programa de ações afirmativas.

3.3 O caso das ações afirmativas na UEFS

A política de ação afirmativa da UEFS foi aprovada em junho de 2006, com a Resolução CONSU nº 034/2006, que estabeleceu reserva de vagas nos cursos de graduação. Na UEFS, a política pode ser caracterizada como cotas sociais, aí incluídas as cotas raciais.

Nesta UEBA, o processo de discussão e amadurecimento político sobre as cotas foi encampado por atores sociais que defendiam a proposta, principalmente aqueles ligados ao movimento negro na universidade, dentre os quais, cabe destaque ao Núcleo de Estudantes Negros e Negras da UEFS (NENNUEFS)[40]. Como dito anteriormente, após a Conferência de Durban, o debate sobre a adoção das ações afirmativas passaram a integrar diferentes espaços e, na UEFS, o NENNUEFS pautou a temática em diversos debates, mesas-redondas e palestras com professores, militantes e especialistas no assunto.

[40] O Núcleo, que existe até hoje, foi criado em 1996 por estudantes negros que participaram do II Seminário Nacional de Estudantes Negros Universitários (SENUN) ocorrido na cidade de Salvador, naquele mesmo ano. Uma das resoluções aprovadas no II SENUN consistiu na criação de núcleos estudantis negros que pautassem as questões raciais e lutassem contra o racismo e por políticas de ações afirmativas dentro das universidades brasileiras. Nas UEBA, o NENNUEFS é o núcleo estudantil negro mais antigo em atividade.

No Congresso Estudantil da UEFS de 2002, foi impactante a mesa-redonda para discutir políticas de ações afirmativas, proposta e coordenada pelo NENNUEFS, que teve como participantes o então deputado federal Luiz Alberto e o professor da UNEB, Valdélio Santos Silva. Como resultado, o Congresso aprovou a defesa da adoção das ações afirmativas na universidade e a inclusão da luta pelas ações afirmativas no Estatuto do Diretório Central dos Estudantes.

O NENNUEFS foi responsável pela articulação e mobilização de outras organizações culturais e entidades do movimento social de Feira de Santana em prol da luta pelas ações afirmativas na UEFS, como a Frente Negra Feirense (FRENEFE), o Movimento Negro Unificado (MNU) – sessão de Feira de Santana, a Associação de Escolas de Samba, a Liga de Cultura Negra de Feira de Santana, o Grupo de Capoeira Angoleiros do Sertão e grupos culturais afro e de afoxé do município (DAMASCENO, 2017). No que tange à luta por ações afirmativas, a "[...] literatura especializada revela que os movimentos sociais exerceram e exercem um papel relevante nos processos de produção, implementação e monitoramento das políticas" (SILVA *et al*., 2018, p. 591), exatamente o que aconteceu na cidade de Feira de Santana entre os movimentos sociais e a UEFS.

Em 2003, fruto do processo de mobilização, foi encaminhado documento intitulado *Por Políticas de ações afirmativas: cotas para negros na UEFS* à reitoria da universidade, assinado pelo NENNUEFS e entidades do movimento negro de Feira de Santana. Na oportunidade, os Conselhos Superiores da universidade foram cobrados para criarem grupos de trabalho pró-cotas na UEFS, a realizarem levantamento do perfil racial dos estudantes da universidade e, finalmente, a adotarem as ações afirmativas pela reserva de vagas. Como resultado, no vestibular subsequente, a gestão administrativa da universidade realizou levantamento do perfil racial dos estudantes que ingressaram no semestre 2004.1, que evidenciou a sub-representação dos estudantes negros nos cursos de graduação, sobretudo, naqueles mais concorridos e considerados de alto prestígio social[41].

Após a divulgação interna do resultado do levantamento do perfil racial pela Reitoria e dos debates que se sucederam nos departamentos, em outubro de 2004 o tema foi pautado na reunião do CONSU e, enfim, aprovada a proposta do NENNUEFS para criação da *Comissão Pró-Cotas* na universidade, composta por representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica. A comissão levou quase dois anos analisando o perfil dos estudantes da UEFS e

[41] São considerados cursos de alto prestígio social aqueles mais concorridos e que oferecem maior possibilidade de ingresso no mercado de trabalho com melhores remunerações, tais como como os bacharelados em medicina, direito, odontologia, psicologia, arquitetura e engenharias.

estudou modelos e experiências de ações afirmativas de outras universidades brasileiras para construir sua proposta. Em reunião extraordinária do CONSU, realizada em 20 de junho de 2006, foram apreciadas: a *Política de Ação Afirmativa* para a inclusão dos grupos sociais historicamente discriminados, a minuta de Resolução que viria regulamentar a reserva de vagas nos cursos de graduação da universidade e o *Programa de Ação Afirmativa* para os grupos beneficiados.

No âmbito do CONSU houve dúvidas por parte dos conselheiros sobre as propostas e, tal como na UNEB, alguns pretenderam postergar a votação. Na UEFS, em particular, a política de permanência estudantil movimentou o debate sobre as cotas. Sabidamente, a UEFS tinha a melhor política de permanência estudantil dentre as UEBA, o que demandava parcela significativa dos recursos institucionais. Como o *Programa de Ação Afirmativa* previa ações de permanência estudantil que, necessariamente, precisavam de mais recursos em um contexto que já naquele momento era de restrições financeiras, havia a necessidade de aprimorar o debate sobre a gestão orçamentária. Por conseguinte, pela avaliação de que um programa do gênero cobrava, inevitavelmente, ações próprias de permanência estudantil, o *Programa de Ação Afirmativa* não foi votado na ocasião. Mais adiante o assunto será retomado, vez que o *Programa de Ações Afirmativas da UEFS* contendo as ações de permanência foi finalizado em 2009.

Artigo publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em novembro de 2006 comunicou a abertura do primeiro edital do vestibular com a política de cotas. Afirmou que a decisão do CONSU,

> [...] atendeu a reivindicação de grupos organizados das comunidades interna e externa, como o Núcleo de Estudantes Negras e Negros da Uefs (Nennuefs) e o Movimento Negro de Feira de Santana. O reitor José Onofre Gurjão classificou a decisão como "um significativo avanço na oferta de oportunidades de ingresso de grupos excluídos ao ensino superior". (BAHIA, 2006a, p. 2).

No documento apresentado pela *Comissão Pró-Cotas* que continha a proposta de *Política de Ação Afirmativa* consta breve histórico do trabalho realizado pela comissão, as fundamentações, princípios e as justificativas para adoção da política de reserva de vagas na universidade. No documento há discussão e crítica ao Estado moderno democrático constituído no ocidente desde o século XIX, que sob a perspectiva liberal, reconheceu a igualdade de todos perante a lei muito mais no plano jurídico, ou seja, a igualdade formal. Sob essa ótica, cada sujeito, em tese, seria livre para alcançar suas conquistas a partir dos frutos do seu trabalho e

do próprio talento. A princípio, parece ser modelo justo de sociedade, mas caso todos os sujeitos tivessem a mesma igualdade de oportunidades e condições para participação e competição, o que na prática nunca aconteceu. Com essa crítica, o documento argumenta para o dever do Estado democrática em promover a justiça social a partir da distribuição de bens e riquezas produzidos pela sociedade e o acesso igualitário aos serviços públicos a todos os indivíduos e grupos sociais. Reflete sobre o fracasso dos Estados liberais que não conseguiram reduzir as desigualdades sociais e particularmente o Brasil, que apesar de ter uma constituição que garanta os direitos humanos e sociais fundamentais a todos os cidadãos, não conseguiu garantir cidadania plena a toda sua população. Ratifica a necessidade do Estado assumir uma posição de não-neutralidade quando se tratar da correção das desigualdades históricas que marcam a trajetória de alguns grupos sociais. Tal postura ativa do Estado pode ser traduzida em políticas públicas e atos normativos regulatórios e podem ser verificadas em ações concretas como: o direito à licença maternidade; ser brasileiro nato ou naturalizado para ocupação de certos cargos; vantagens tributárias para pequenas empresas, empresas exportadoras ou instaladas em regiões subdesenvolvidas no Nordeste brasileiro; tratamento diferenciado aos idosos; exigência de percentual mínimo de candidaturas femininas de todos os partidos em eleições proporcionais; reserva de vagas para deficientes em concursos públicos, dentre outras medidas já adotadas no país.

O documento relaciona ações afirmativas de recorte racial implementadas no Brasil e argumenta que provocaram mais reações contrárias, o que não aconteceu na mesma proporção quando outros grupos sociais foram beneficiados com políticas específicas, como as relacionadas no parágrafo anterior. Dentre as ações apontadas, estão: portarias do Ministério da Justiça que estabelecem percentuais de 20% para afro-descendentes, 20% para mulheres e 20% para deficientes físicos no preenchimento de cargos de direção e assessoria, critério adicional de preferência em licitações públicas na seleção de fornecedores que comprovem adotar ações que beneficiem negros, mulheres e deficientes físicos e observação dessas mesmas exigências para as empresas prestadoras de serviços contratadas pelo Ministério da Justiça; preferência nas licitações, contratos e prestadores de serviços do Ministério do Desenvolvimento Agrário, por empresas que pratiquem ações afirmativas; edital do STF que estipulava cotas para negros na seleção de jornalistas; bolsas de estudos do Ministério das Relações Exteriores para candidatos negros se prepararem para a seleção do Instituto Rio Branco de ingresso na carreira diplomática; a relação de mais de dez universidades públicas que na altura já haviam aprovado políticas afirmativas com recorte racial e outras ações afirmativas presentes em diferentes setores sociais e da iniciativa privada também.

Ainda no plano das justificativas, o documento sintetizou dados estatísticos oficiais que evidenciavam as desigualdades raciais, sociais e econômicas no país relacionados ao mercado de trabalho, acesso à educação e desigualdade de renda: no Brasil, apenas 4,3% dos negros brasileiros ocupavam postos de comando; dos 191.000 estudantes avaliados em faculdades brasileiras no ano 2000, 80% eram brancos, 13,5% pardos e 2,2% pretos; segundo dados do IBGE de 2001, entre 1% dos mais ricos da população, 88% eram brancos, ao passo que entre os 10% mais pobres, 68% eram negros.

Em certa medida, os dados nacionais dialogavam com o que o levantamento feito pela *Comissão Pró-Cota*s do perfil social e étnico-racial dos estudantes de graduação da UEFS, dos inscritos no vestibular e convocados para o semestre 2005.1: da totalidade de candidatos convocados, apenas 26,7% eram negros. Nos cursos de maior prestígio social e mais concorridos, as proporções eram ínfimas: nenhum negro convocado em medicina, 3,3% em odontologia e 3% em direito. Advogando pela adoção das ações afirmativas, o documento defendeu que a

> […] Universidade Estadual de Feira de Santana, como um importante espaço de mobilidade social e considerando os dados alarmantes de desigualdade, pode e deve contribuir para tornar efetivos os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, que são os de construir uma sociedade livre, justa e solidária, além de garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza, reduzir as desigualdades e promover o bem de todos, sem preconceito. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2005).

Finalmente, por unanimidade, a Resolução CONSU nº 034/2006 foi aprovada e, com isso, estava instituída na UEFS a política de ação afirmativa e criada a *Comissão de Ação Afirmativa*, composta por representantes dos grupos beneficiados, bem como por representantes da comunidade externa e de instâncias acadêmicas. A Comissão teve por incumbência: "a) elaborar e acompanhar a política de permanência e pós-permanência; b) elaborar e divulgar relatórios anuais dos resultados da política de inclusão". (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2006).

O artigo 3º da Resolução previu que a política de ação afirmativa vigorasse de forma contínua por 10 anos com acompanhamento permanente e avaliação anual pela comissão constituída para este fim. Após esse período, ampla reavaliação deveria ser feita para redefinir as metas e critérios, se fosse o caso[42]. No Capítulo 4 será abordado o trabalho da comissão, mas

[42] No final do ano de 2018, a universidade divulgou o *Relatório da Política de Ações Afirmativas da UEFS: o*

antecipa-se que os relatórios anuais com avaliações periódicas nunca foram elaborados.

O sistema de ingresso pelas ações afirmativas, em vigor, na universidade está regulamentado pela Resolução CONSU nº 010/2020 e pela Resolução CONSU nº 005/2020. Reserva 50% das vagas oferecidas, em todos os cursos de graduação, para estudantes que cursaram todo o ensino médio e pelo menos quatro anos do ensino fundamental em escolas públicas ou realizaram Exame de Certificação de Competência ou de Avaliação de Jovens e Adultos pelos sistemas públicos de ensino. Atualmente, exige-se que os candidatos não tenham título de graduação e que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) em vigor. Dentro do percentual de 50%, reserva-se 80% para os autodeclarados negros (pretos e pardos) e 20% para os não negros. Além disso, há sobrevagas em todos os cursos de graduação para os seguintes grupos étnicos e sociais, sendo uma vaga para cada grupo: indígenas aldeados; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência e transexuais, travestis ou transgêneros. O sistema da UEFS mescla a modalidade de reserva de vagas (cotas sócio-raciais fixas) com sobrevagas (vagas adicionais).

3.4 O caso das ações afirmativas na UESC

A aprovação da resolução que estabeleceu a política de reserva de vagas na UESC foi decorrente da incidência política dos movimentos sociais e em especial do movimento social negro do sul do estado. Especificamente na UESC, vale dizer, era notória a ausência de estudantes negros e, até os anos 2000, não havia na instituição discussões sobre ações afirmativas para a entrada de estudantes negros ou de escolas públicas na universidade (JOSÉ *et al.*, 2012).

Na UESC, a mobilização para a adoção de ações afirmativas partiu dos cursos pré-vestibulares, na qual a criação do curso João Cândido, no final de 1990, merece destaque. O surgimento do curso parte da militância de professores da educação básica e superior pela democratização da educação pública, pela promoção da diversidade cultural e étnico-racial e pelo acesso à universidade de jovens negros e periféricos (JOSÉ *et al.*, 2012).

Igualmente, lembra-se do Projeto Encantarte, fundado em 2000, em um bairro periférico de Itabuna, município próximo a Ilhéus, onde está localizada a UESC. O Projeto

---

sistema de reserva de vagas (2007-2017), elaborado pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis e pela Comissão de Ações Afirmativas e pela Coordenação de Políticas Afirmativas, com o objetivo de apresentar balanço dos dez anos da política, avaliando seus impactos e limites. O relatório está disponível no
link: http://www.propaae.uefs.br/arquivos/File/relat_acoes_afirmativas_uefs_2018.pdf.

Encantarte tinha por objetivo desenvolver ações de fortalecimento da auto-estima e promoção da cultura negra pela arte e atividades educacionais. No ano seguinte, o projeto criou um curso pré-universitário (FRANÇA, 2012). A articulação do Encantarte com a Pastoral da Juventude e com o grupo Ação Negra e a Consulta Popular, fez surgir, no ano de 2002, a Associação de Educação Pré-Universitária (AEPU). A associação realizou trabalhos de sensibilização e convencimento com moradores da comunidade para os jovens se inscreverem no curso. No primeiro ano da experiência, com a aprovação de um estudante na UESC, o curso pré-vestibular se fortaleceu e incentivou outros jovens (SANTOS, 2014).

A associação funciona no bairro Maria Pinheiro, estigmatizado por conta das situações precárias de infraestrutura e pelo empobrecimento dos moradores, além de majoritariamente negra. Com o intuito de melhor conhecer o bairro, suas necessidades e as expectativas dos moradores, o Encantarte realizou, com o auxílio de agentes de saúde, pesquisa diagnóstica. As visitas domiciliares para a coleta dos dados deram conta de 80% das casas do bairro. Das 4.570 (quatro mil quinhentos e setenta) pessoas do bairro ouvidas, apenas 34 tinham concluído o ensino médio; 638 não eram alfabetizadas; e 4.204, entre jovens e adultos, estavam desempregados (SANTOS, 2014). A pesquisa revelou que, além de 92% dos moradores estarem desempregados, 88% tinham vergonha ou medo de dizer que moravam no Maria Pinheiro, e mais de 80% disseram que, se pudessem, mudariam para outro bairro. Muitos se queixaram do preconceito que sofriam por morarem no bairro conhecido na cidade como “bairro de bandidos”. Maria Santos (2014, p. 55) avalia a “[…] pesquisa como um acontecimento fundamental para o início das ações do cursinho, pois eles até então se incomodavam com a situação do bairro, mas não tinham informações tão precisas sobre as condições dos moradores”.

Da parceira firmada entre a AEPU e a Prefeitura Municipal de Itabuna surgiu o Pré-Universitário para Negros e Excluídos (PRUNE), que contou com financiamento da Fundação Ford por meio do Projeto Políticas da Cor no Ensino Superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (JOSÉ *et al.*, 2012; SANTOS, 2014). Com o financiamento foi possível garantir material didático para os estudantes do curso e ajuda de custo para os professores, que até então eram voluntários. A partir do PRUNE, o curso se estendeu pela periferia de Itabuna em dez núcleos, sendo cinco financiados pela Fundação Ford e cinco pela Prefeitura Municipal. De 2002 a 2004, o PRUNE conseguiu que aproximadamente 70 estudantes fossem aprovados apenas na UESC (SANTOS, 2014).

Durante o funcionamento do PRUNE foram feitas tentativas de diálogo da coordenação do curso com a reitoria da universidade para a flexibilização dos critérios de

isenção da taxa de inscrição no vestibular, bem como sobre a necessidade de discussão sobre a adoção de uma política de cotas raciais na UESC. Nos três anos de funcionamento do curso, os estudantes que ingressaram na universidade foram acompanhados de forma sistemática pela coordenação do PRUNE, que identificou dificuldades para a permanência dos estudantes, como: reais dificuldades materiais e a imposição curricular (JOSÉ *et al.*, 2012).

> Esses aspectos percebidos desvelaram e perturbaram a noção de universidade como 'lugar de excelência e mérito', e possibilitaram a compreensão de que a permanência desses estudantes na universidade está fortemente comprometida pela situação financeira dos mesmos, mas vai além, também pela barreira de cor que sustenta simbolicamente as desigualdades raciais. Foi verificado ainda que o ingresso desses sujeitos no ensino superior ultrapassa o caráter da conquista individual, repercutindo no contexto social em que os mesmos estão inseridos e alterando significativamente as formas de compreensão das suas comunidades de origem. (JOSÉ *et al.*, 2012, p. 152).

Antes da adoção das cotas na UESC, a instituição foi desafiada a lidar com esses novos estudantes nos cursos de graduação. Como o percentual de estudantes negros, de escolas públicas e das classes populares sempre foi diminuto, a permanência não era exatamente um "problema" para a universidade. Mas o grupo crescente estava entre os universitários e passou a exercer incidência interna e externa sobre a gestão universitária, exigindo reserva de vagas e políticas de permanência.

Wagner José *et al.* (2012) relatam que em 2004 a reitoria formou comissão composta pelos três segmentos (docente, servidor técnico e estudante), presidida pela vice-reitora, para desenvolver estudos e analisar a viabilidade da adoção das ações afirmativas. As primeiras reuniões da comissão demonstraram a falta de consenso a respeito da adoção da política de cotas e optou-se, então, pela realização de debate para melhor aprofundar a questão.

Contraditoriamente, nos meses seguintes as reuniões não foram convocadas pela presidência da comissão, sem motivos ou explicações. Ma a incidência política dos movimentos sociais conseguiu que a UESC flexibilizasse os critérios para a isenção da taxa de inscrição no vestibular e, por conseguinte, maior número de estudantes pobres conseguiram participar do processo seletivo. Mediante provocação da Pró-Reitoria de Extensão, professores do PRUNE propuseram programa de acompanhamento dos novos estudantes oriundos dos cursos pré-vestibulares desenvolvidos nas periferias, baseados na experiência desenvolvida pelo próprio PRUNE. O resultado foi a articulação do Departamento de Ciências da Educação com a coordenação do PRUNE para criação do Programa de Democratização do Acesso e Permanência de Estudantes das Classes Populares (PRODAPE). A intenção era minimizar as

dificuldades enfrentadas pelos estudantes oriundos dos pré-vestibulares populares e prepará-los para o ingresso em estágios. O PRODAPE iniciou as atividades em 2005 com o acompanhamento de aproximadamente 70 estudantes oriundos do PRUNE e do Programa Universidade para Todos (UPT). A equipe pedagógica que coordenou foi a mesma do PRUNE, o que favoreceu o desenvolvimento de atividades de acolhimento dos estudantes, cuja metodologia era baseada no fortalecimento da identidade negra e na formação política. Paralelamente, foram realizados debates sobre as relações e as desigualdades raciais no Brasil, a importância da Lei nº 10.639/2003 e a adoção das políticas afirmativas na universidade (JOSÉ *et al.*, 2012).

Retomando as ações educativas nas periferias, vale frisar que a parceria com a Secretaria de Educação do município de Itabuna chegou ao fim e as atividades do PRUNE foram encerradas em 2005. No entanto, o Encantarte, juntamente com o Grupo Quilombo Itabuna, de forma voluntário, deu início ao Pré-Universitário para Afrodescendentes (PREAFRO). Houve então retorno ao pré-universitário voluntário com nova experiência a partir da articulação de outras entidades como o Grupo Ação Negra e a Conlutas. O primeiro núcleo foi instalado no bairro Maria Pinheiro e, com demanda de outros estudantes, um segundo núcleo foi instalado no bairro Monte Cristo no ano de 2006. O PREAFRO começou com professores que já conheciam a proposta do pré-vestibular e com antigos alunos (agora universitários) que tinham passado pelo PRUNE. O PREAFRO fez parceria com duas escolas municipais e, com a seção de salas no turno noturno, as aulas foram ministradas pelos voluntários durante a semana e nos fins de semana (SANTOS, 2014).

Algo significativo para o processo das ações afirmativas na UESC foi a aprovação do Programa Bantu-Iê: África-Brasil e Educação das Relações Étnico-Raciais na concorrência dos editais UNIAFRO (2005.2 e 2006.1), lançados pelo MEC. Com os recursos foi possível realizar a Pesquisa de Amostragem Étnico-Racial na UESC; oferecer o curso de especialização *lato sensu* Educação e Relações Étnico-Raciais; construir o Fórum Pró-Lei nº 10.639/2003; o Projeto Afrodescendência Afirmada; e o Portal Bantu-Iê (JOSÉ *et al.*, 2012).

Em 2006, com a articulação entre diferentes movimentos sociais, entidades negras, movimentos indígenas, representantes da Câmara de Vereadores de Itabuna, cursos pré-vestibulares e representantes da turma do curso de especialização, foi encaminhado à reitoria proposta para a implantação do sistema de reserva de vagas nos cursos de graduação da UESC. Essas representações político-institucionais deram origem ao Comitê Pró-Cotas, que incidiu junto à reitoria para que fosse criada comissão no CONSEPE para reformular a proposta de ações afirmativas já apresentada anteriormente. Inicialmente, a predisposição da reitoria era

para implementação da política de cotas, mas para estudantes oriundos de escolas públicas, e não para estudantes negros; dito de outro modo, para cotas sociais, e não raciais (JOSÉ *et al.*, 2012).

Houve a realização do debate *Reserva de vagas: solução para a democratização do acesso à universidade?* na UESC com a participação da ex-reitora da UNEB profª Ivete Sacramento, do reitor da UFBA prof. Naomar de Almeida Filho e prof. Aluísio Belizário representando a UERJ. O evento proposto pela comissão contou com massiva participação de estudantes secundaristas de escolas públicas, estudantes do PRUNE e de vários outros cursos pré-vestibulares da região. A participação da comunidade universitária foi ínfima, mas a cobrança externa das organizações e dos estudantes favoreceram a aprovação das cotas raciais na universidade. A pesquisa de amostragem havia demonstrado o perfil étnico-racial dos estudantes da universidade, o que contribuiu paras as informações sobre as ações afirmativas e a necessidade de implantá-las.

Por fim, a Comissão Pró-Cotas apresentou a proposta de reserva de 50% das vagas de todos os cursos de graduação da UESC para estudantes que cursaram o ensino fundamental II e o ensino médio em escolas públicas e, dentro desse percentual, 75% para os que se autodeclarassem negros (pretos e pardos), além de duas vagas adicionais para indígenas aldeados e/ou quilombolas (JOSÉ *et al.*, 2012). Assim como aconteceu na UEFS e noutras universidades, a minuta de resolução foi encaminhada para todos os departamentos discutirem a proposta. Na altura, a conjuntura era favorável por conta da política já ter sido aprovada em outras universidades estaduais baianas como a UNEB e a UEFS, dentre outras pelo país afora.

Em reunião ordinária do CONSEPE, realizada em 22 de dezembro de 2006, com defesas apresentadas pelos coordenadores do PRODAPE, por lideranças de entidades do movimento social negro, de outros movimentos sociais e de conselheiros - inclusive do reitor - , a Resolução CONSEPE nº 64/2006 foi aprovada sem substanciais modificações.

Sem dúvida, a aprovação das cotas na UESC foi conquista "[…] sem precedentes para os movimentos sociais, negros, indígenas, movimentos de cursinhos pré-universitários populares de diferentes municípios, que viram na proposta a democratização do acesso não somente como um inédito-viável, mas algo concreto". (JOSÉ *et al.*, 2012, p. 158). Ao longo de 2007, o processo seletivo da universidade foi revisto e, no início de 2008, o sistema de reserva de vagas pelas ações afirmativas foi implementado. O Programa de Isenção de Taxas de Inscrição para o Vestibular na primeira seleção com sistema de cotas conseguiu beneficiar total de 777 candidatos (FIGUEIREDO; FERRAZ; MIDLEJ, 2017).

Com a política de cotas, a UESC buscou democratizar o acesso à universidade no

sentido de qualificar sua atuação enquanto instituição de ensino superior e, por consequência, foi desafiada a pensar na assistência estudantil. A política de assistência estudantil da universidade foi pautada nos princípios da inclusão social, da democratização e da qualidade da formação acadêmica em perspectiva integral (FIGUEIREDO; FERRAZ; MIDLEJ, 2017).

A resolução que instituiu a reserva de vagas na UESC estabeleceu que 50% das vagas dos cursos de graduação deveriam ser preenchidas por estudantes que cursaram todo o ensino médio e o ensino fundamental II em escolas da rede pública. Dentro do percentual, 75% foram destinadas aos estudantes autodeclarados negros. Em todos os cursos são acrescentadas duas vagas para serem preenchidas por indígenas reconhecidos pela FUNAI ou estudantes de comunidades remanescentes de quilombos, também egressos da rede pública de ensino. Em 2007, a Resolução CONSEPE nº 90 alterou o parágrafo 3º do inciso II do artigo 1º para estipular que, nos cursos em que a listagem geral dos classificados o percentual de candidatos optantes pela reserva de vagas ultrapassou o percentual da política, a convocação será realizada por esta listagem em primeira chamada, não levando em conta o percentual da reserva. A política de acesso pelas ações afirmativas da UESC está regida pelas Resoluções CONSEPE nº 64/2006 e nº 90/2007 e, pode-se dizer, que o sistema da universidade mescla a modalidade de reserva de vagas (cotas sócio-raciais) com sobrevagas (vagas adicionais).

3.5 O caso das ações afirmativas na UESB

Na UESB, a luta estudantil pela permanência foi especialmente marcada pela realização do 46º Congresso Nacional de Estudantes de Agronomia, realizado no segundo semestre de 2003, no *campus* de Vitória da Conquista. Na ocasião do evento, estudantes ligados ao Centro Acadêmico (CA) reivindicaram junto à reitoria a implantação do restaurante universitário, o que não foi atendido pela gestão no período. Em 2004, uma nova gestão assumiu a direção do Diretório Central de Estudantes (DCE), mas apesar do contexto de inquietação diante das demandas não atendidas, a direção da entidade era tímida na reivindicação das demandas estudantis. Assim, um grupo de estudantes que não fazia parte da diretoria do DCE, convocou uma Assembleia Geral dos Estudantes para discutir a implementação do restaurante universitário e demandas específicas dos cursos. Como desdobramentos imediatos da assembleia, os estudantes ocuparam a reitoria por 10 horas, com uma feijoada-protesto, dentre outros atos. A mobilização estudantil foi bem sucedida e o restaurante universitário foi inaugurado no final de 2004 (SANTANA, 2014 *apud* GOMES, 2019).

No dia 20 de setembro de 2004, aproximadamente 60 estudantes ocuparam o prédio da TV UESB. A ocupação durou quatro anos e deu origem ao Movimento Rompendo Amarras (MRA), que estava articulado com outros movimentos sociais, grupos políticos, entidades e instituições, contando com apoio político e material. Pela duração da ocupação, o MRA conseguiu visibilidade nacional por ter sido a ocupação mais longa da história do movimento estudantil no Brasil. A reitoria tentou desocupar o prédio com corte do fornecimento de água e energia elétrica e ações de reintegração de posse, o que provocou desocupação parcial do prédio e redução no número de estudantes no movimento. As negociações com a administração central resultaram na aceleração da construção da residência estudantil e a retirada dos processos impetrados contra os estudantes em troca da desocupação gradual do prédio (SANTANA, 2014 *apud* GOMES, 2019, p. 85).

> O MRA apesar de combativo, já estava enfraquecido em meio a tantas pressões pelo fim da ocupação; sofreu o desgaste acumulado dos enfrentamentos sucessivos, além da rotatividade na participação dos estudantes. Por fim, em 2008, quatro anos depois, foi inaugurada a moradia estudantil da UESB, campus de Vitória da Conquista. Trata-se claramente de uma conquista do movimento estudantil. Podemos afirmar que a reverberação das duas reivindicações principais do ME, […] a luta por alimentação e por moradia na universidade, marcam o que posteriormente vai ser chamada de assistência estudantil na UESB. (GOMES, 2019, p. 87).

O processo de discussão sobre a adoção das ações afirmativas teve início em 2005, momento em que outras UEBA já contavam com seus sistemas ou estavam em processo de implantação, assim como certo número de universidades públicas brasileiras. Na UESB, internamente houve mais barreiras ideológicas do que políticas pela disseminação de ideias que questionavam a presença negra e quilombola na região de Vitória da Conquista (PASSOS, 2014). O que, por óbvio, não justificava a implantação de políticas com recorte racial na concepção daqueles contrários, além disso, havia uma simpatia maior pelas cotas sociais.

Dos argumentos a favor das cotas, dois foram centralmente utilizados para justificar a adoção das ações afirmativas com recorte racial na universidade. O primeiro se baseou nos dados demográficos do censo de 2000 do IBGE, que apontavam que a população da cidade de Vitória da Conquista estava formada por 36% de brancos, 62,7% de pardos e pretos, 0,3% de indígenas e 0,1% de amarelos. Por certo, os mesmos parâmetros haviam sido utilizados pelas outras universidades baianas que aprovaram reserva de vagas. O segundo argumento reivindicava a dívida histórica do estado brasileiro para com as comunidades negras, indígenas

e quilombolas e, sem políticas que promovessem a equidade racial no acesso à universidade, não seria possível efetivar políticas afirmativas. Esse argumento foi central na defesa da reserva de vagas e das cotas adicionais nos debates e votações ocorridos em diferentes instâncias da UESB durante os três anos de tramitação do projeto (PASSOS, 2014).

A *Comissão de Princípios e Políticas de Ações Afirmativas,* criada pela reitoria para elaborar proposta a ser apresentada no CONSEPE, realizou estudos sobre as ações afirmativas no Brasil e as experiências em outras universidades públicas. A Comissão produziu material para discussão, realizou seminários em todos os *campi* da instituição com professores de outras universidades com políticas afirmativas e ampliou o debate com a comunidade acadêmica.

Em reunião extraordinária do CONSEPE do dia 14 de julho de 2008, a Comissão apresentou duas propostas de resolução para serem apreciadas pelos conselheiros: uma dispunha sobre o estabelecimento do *Programa de Ações Afirmativas da UESB;* e outra sobre o sistema de reserva de vagas e cotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação. Assim, como no processo de aprovação nas demais UEBA, houve proposta para retirada do ponto de pauta que tratava do sistema de reserva de vagas, no caso, sob o argumento de que os membros do departamento, o qual representava, não estavam suficientemente esclarecidos sobre a política. Em votação, a proposta do ponto de pauta foi mantida.

Na reunião foram aprovadas a Resolução CONSEPE nº 36/2008 e a Resolução CONSEPE nº 37/2008, estabelecendo respectivamente o *Programa de Ações Afirmativas da UESB* e o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da universidade. Apesar de ter sido a última UEBA a aprovar as políticas afirmativas, quando o fez, foi a única a aprovar concomitantemente o programa de ações afirmativas.

A Resolução CONSEPE nº 37/2008 instituiu a reserva de 50% das vagas de todos os cursos de graduação da universidade para o estudante que comprovasse o mínimo de sete anos de estudos em escolas públicas, ou tivesse realizado curso supletivo ou modalidade equivalente na rede pública de ensino. Dentro deste percentual, 70% das vagas foram reservadas para estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos) e 30% para os oriundos de escolas públicas sem nenhum outro critério adicional. Além da reserva, a resolução instituiu uma vaga adicional em todos os cursos de graduação para cada um dos seguintes grupos: indígena, quilombola e pessoas com necessidades educativas especiais. Para tanto, no ato da matrícula deveriam ser apresentados, respectivamente: laudos antropológicos ou certidão de registro da FUNAI ou da Fundação Cultural Palmares; e laudos médicos que atestassem a existência de educativas

especiais. Os portadores de diploma de ensino superior foram vetados de concorrer pela reserva de vagas.

Na avaliação de Flávio Passos (2014), ficou evidente a desinformação generalizada da maioria dos jovens negros, periféricos e quilombolas da região sobre a importância da política aprovação na UESB, o que motivou a realização do seminário *Ações afirmativas na UESB*, em julho de 2008, poucos dias após a aprovação da política no CONSEPE. O evento foi importante para politizar a discussão e dar maior visibilidade às ações afirmativas na universidade e contou com a participação de estudantes secundaristas e quilombolas da rede pública de ensino, estudantes de cursinhos comunitários, professores da UESB e lideranças do movimento social negro e das comunidades quilombolas da região (PASSOS, 2014). O primeiro processo seletivo do vestibular da UESB com ações afirmativas foi realizado para ingresso no semestre 2009.1.

É preciso destacar que, dentre as UEBA, a UESB foi a última a aprovar o sistema de reserva de vagas para ingresso na graduação pelas ações afirmativas. Em todo o processo de discussão, o diálogo entre lideranças do movimento negro e comunidades quilombolas e a instituição não foi simples. A dificuldade se deu pela resistência de setores da universidade contrários às novas medidas para o acesso, e a falta de incidência política de setores da sociedade civil organizada (PASSOS, 2014). Em contrapartida, o contexto motivou maior organização da juventude quilombola, que provocou a criação do primeiro curso pré-vestibular específico para estudantes quilombolas da região de Vitória da Conquista. Assinala Passos (2014) que desde

> […] sua idealização, o Pré-Vestibular Quilombola tem se firmado a partir de parcerias consolidadas entre as comunidades quilombolas de Vitória da Conquista e região, a Secretaria Municipal de Educação (transporte de alunos), ADTR (salas de aula e secretaria), a UESB (isenção da taxa do vestibular) e o IFBA (cessão de professores voluntários). A parceira em nível nacional dá-se com a Rede Educafro, com sede em São Paulo. Com o voluntariado de mais de 12 professores, o projeto oferece aulas no turno matutino, três vezes por semana, a cerca de 60 jovens quilombolas do território (Anagé, Barra do Choça, Bom Jesus da Serra, cândido Sales, Condeúba, Piripá, Planalto, Tanhaçu, Tremedal e Vitória da Conquista). (PASSOS, 2014, p. 61).

Com a implantação do sistema de reserva de vagas houve necessidade de alterações pontuais para aprimorar a resolução e evitar interpretações equivocadas. Em 2010, a Resolução CONSEPE nº 67/2010 alterou o artigo 1º da Resolução CONSEPE nº 37/2008 no que se refere aos sete anos de estudos em escolas públicas. Com a nova redação, o período passou a ser

especificado: quatro anos do ensino fundamental II (5ª a 8ª série) mais os três anos do ensino médio. Ainda nesse artigo, o entendimento do se seja escola pública ficou explícito a partir da definição presente na LDB. Estudantes bolsistas de qualquer escola da rede privada de ensino ficaram impedidos de concorrer pela reserva de vagas. Nos artigos 2º e 3º a expressão "pessoas com necessidades educativas especiais" foi substituída por "pessoas com deficiência". Por fim, ficou explícito no artigo 5º que todos os candidatos inscritos no processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UESB (optantes pela reserva de vagas ou não optantes) estarão disputando uma vaga unicamente com outros candidatos inscritos na mesma opção, ou seja, sem possibilidade de invocar o escore global para benefício de opção não escolhida no momento da inscrição no processo seletivo.

De forma pontual, a Resolução CONSEPE nº 52/2016 corrigiu a nova nomenclatura das antigas séries do ensino fundamental, substituindo no artigo 1º "5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental" por "do 6º ao 9º ano" e, sobre o ensino médio, incluiu os cursos técnicos com duração de quatro anos em rede pública de ensino. Por fim, a Resolução CONSEPE nº 11/2017 alterou o § 4º do artigo 2º para estabelecer que os laudos médicos apresentados pelos aprovados nas vagas para pessoas com deficiência "serão avaliados por uma Junta Médica constituída por professores médicos da Instituição, ficando a matrícula condicionada ao parecer dessa Junta, que poderá, inclusive, solicitar a presença do candidato". Atualmente, a política de acesso pelas ações afirmativas da UESB está regida pelas Resoluções CONSEPE nº 37/2008, nº 52/2016 e nº 11/2017. O sistema da UESB mescla a modalidade de reserva de vagas (cotas sócio-raciais) com sobrevagas (vagas adicionais).

4 ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO EXERCÍCIO DA TRIANGULAÇÃO

O último capítulo da tese aplica o modelo e os indicadores de análise elaborados para analisar os dados a partir da triangulação teórica. As resoluções aprovadas nos conselhos superiores que estabeleceram as políticas de acesso e instituíram a adoção do nome social em cada UEBA são analisadas em conjunto. O *Projeto Auxílio Permanência,* do governo do estado da Bahia e que atende estudantes das UEBA em situação de vulnerabilidade econômica, foi analisado a partir da legislação que o instituiu e de dados dos estudantes atendidos. Os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), em vigor, de cada UEBA, foram analisados no sentido de identificar e refletir como as ações afirmativas e a permanência estudantil estão presentes em tais documentos. A institucionalidade das políticas também foi analisada tendo em vista as assessorias técnicas, gerências e pró-reitorias criadas pelas UEBA para a gestão específica das ações afirmativas e da permanência estudantil. A análise documental deu conta também do conjunto de ações e/ou programas de ações afirmativas e permanência estudantil de cada UEBA. Na análise de todas as referidas dimensões, houve o esforço para aplicar o modelo de análise e identificar o nível de institucionalização das políticas em cada UEBA à luz das correntes teóricas adotadas. Por fim, aponta-se caminhos possíveis para a construção da universidade decolonial que concebe as ações afirmativas e a permanência estudantil como pontos de partida.

4.1 O acesso às universidades estaduais baianas pelos sistemas de reserva de vagas

As políticas de acesso das quatro UEBA atingem todos os cursos de graduação. A UNEB foi a única a estender o sistema para os cursos de pós-graduação desde sua implantação. Todas mesclam duas modalidades para o acesso: *reserva de vagas* (cotas fixas) com *vagas adicionais* (sobrevagas). Com diferenças nos percentuais e de distribuição entre os beneficiados, os grupos atingidos pelo conjunto de políticas de acesso são: estudantes negros, não-negros, indígenas, quilombolas, ciganos, deficientes ou pessoas com espectro autista ou com altas habilidades e transexuais, travestis ou transgênero, todos egressos do ensino público (ensino fundamental II e médio). Na UNEB e UEFS são adicionados critérios de teto de renda familiar mensal e renda *per capita,* respectivamente. Em todas as UEBA, os critérios grupos sociais ou étnico-racial cruzam com critérios sociais por conta da origem escolar (rede pública de ensino) e/ou limite de renda.

No início dos anos 2000, os primeiros sistemas de reserva de vagas de universidades públicas beneficiaram prioritariamente estudantes oriundos de escolas públicas e estudantes negros. Com o passar dos anos, outros grupos passaram a ser beneficiados, como apresentado anteriormente. A avaliação dos sistemas pelas instituições e o atendimento de demandas de outros grupos sociais provocaram inevitáveis alterações nas políticas de ingresso, movimento que foi acompanhado pelas UEBA. .

As experiências das universidades estaduais baianas, salvo suas especificidades, corresponderam à maioria das experiências de universidades públicas brasileiras que, de forma autônoma, implementaram algum sistema de ações afirmativas para o acesso de grupos sociais com histórico comprovado de discriminação e exclusão educacional no ensino superior. Nas quatro universidades que compõem o estudo de caso desde trabalho, houve ativa participação do movimento social negro externo e/ou interno às instituições no processo de reivindicação e construção das políticas de acesso. No Brasil, a conquista das ações afirmativas foi marcada pela incidência e engajamento políticos do movimento social negro. Não é possível considerar que as ações afirmativas, em algum momento, tenham sido fruto de atitudes benevolentes do Estado brasileiro ou de algum governo. Mas o fato do Brasil ter tido governos progressistas de 2003 a 2016 contribuiu significativamente para o avanço das políticas de inclusão.

O quadro abaixo é resultado do esforço de sistematizar as políticas de acesso de cada uma das universidades estaduais baianas.

Quadro 2 – Políticas de acesso das universidades estaduais baianas

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 transtorno do espectro autista ou altas habilidades,	CONSU nº 1.339/2018
	Sobrevagas	5% para indígenas 5% para quilombolas 5% para ciganos 5% para deficientes, espectro autistas ou altas habilidades 5% para transexuais, travestis ou transgêneros		

				transexual, travesti ou transgénero	
UEFS	Reserva de vagas	50% para estudantes de escolas públicas	80% para negros 20% para não 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 *per capita* 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 transgénero	CONSU nº 010/2019 CONSU nº 005/2020
	Vagas adicionais	5 sobrevagas em cada curso, uma para cada grupo: povos indígenas aldeados, ciganos, quilombolas, pessoas com deficiência e transexuais, travestis ou transgênero			
UESC	Reserva de vagas	50% para estudantes de escolas públicas	75% para negros 25% para não negros	1) ter cursado o ensino médio e o ensino fundamental II em escolas públicas 2) declarar-se negro 3) ser indígena ou morador de comunidades remanescentes de quilombos	CONSEPE nº 64/2006 CONSEPE nº 90/2007
	Vagas adicionais	2 vagas adicionais em cada curso para indígenas ou quilombolas			
UESB	Reserva de vagas	50% para estudantes de escolas públicas	70% para negros 30% para estudantes de escolas públicas ou de curso supletivo	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 3) ser indígena, quilombola ou pessoa com deficiência	CONSEPE nº 37/2008 CONSEPE nº 52/2016 CONSEPE nº 11/2017
	Vagas adicionais	1 vaga a mais em cada curso para cada um dos grupos: indígenas, quilombolas e pessoas com deficiências			

Fonte: elaborado pelo autor com base nas resoluções referenciadas no corpo do quadro.
Nota: as políticas de acesso dizem respeito à graduação, com exceção da UNEB, que de pronto implantou a política de cotas também na pós-graduação.

A partir de entrevistas com militantes negros e negras de todas as regiões do país, Verena Alberti e Amilcar Pereira (2007) sintetizaram trajetórias e momentos relevantes do movimento negro brasileiro, dentre os quais, a luta pelas cotas raciais nas universidades públicas. No início dos debates sobre as cotas raciais, alguns segmentos e militantes do

movimento negro eram contrários à ação afirmativa. Havia compreensão sobre as ações afirmativas, mas havia dúvidas e equívocos sobre as cotas raciais. Não foi raro militantes defenderem as ações afirmativas nas políticas públicas e serem contrários às cotas raciais nas universidades. Suspeitava-se que os estudantes poderiam não conseguir concluir o curso ou sofrer retaliações e estigmas dentro da universidade por serem cotistas. Mas, com o avançar do amadurecimento das discussões e conhecendo experiências de ações afirmativas em outros países, principalmente nos EUA, as diferentes organizações e militantes do movimento negro passaram a defender as cotas raciais (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

Segundo Carlos Alberto Medeiros, o entendimento de muitos partidos, intelectuais e organizações da esquerda no início dos debates, era de que as cotas deveriam ser dirigidas aos pobres, uma vez que a classe é composta por maioria de negros. Contudo, o movimento negro defendia que não havia como combater as desigualdades e discriminações raciais apenas com políticas para os pobres, pois seria como combater a desigualdade racial sem políticas de promoção da igualdade racial (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

Nas discussões travadas nas UEBA, esse foi um ponto de tensão nos debates públicos e no âmbito dos Conselhos Superiores. Um exemplo do posicionamento contrário às cotas raciais esteve entre professores da esquerda ligados às Associações Docentes das universidades estaduais, todas seções sindicais do Sindicato Nacional - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). O ANDES só se posicionou favorável às cotas raciais nas universidades no congresso realizado em 2010, por incidência política de professores ligados ao movimento negro e outros não-negros favoráveis às ações afirmativas. Até então, muitos professores das universidades estaduais defendiam as cotas sociais em detrimento das cotas raciais, embora alguns desses professores não trabalhassem de forma incisiva contra a aprovação das ações afirmativas. A posição contrária não foi unanimidade entre os docentes, outros com posições políticas independentes ou aqueles mais à esquerda foram ferrenhos defensores das cotas raciais nas universidades. Hédio Silva Júnior declarou que possivelmente "[…] na República não houve um tema que tenha mobilizado tanta energia quanto a questão das cotas, a favor e contra". (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 397).

O movimento negro brasileiro, enquanto entidade plural, é composto por organizações, coletivos, grupos e sujeitos sociais que durante a história do país foi responsável, através de inúmeras estratégias, por ressignificar e politizar o sentido da raça, compreendendo-a como construção social e histórica. Pela luta social, o movimento negro vem reeducando e emancipando a sociedade, a si mesmo e ao Estado, construindo outros e novos conhecimentos e compreensões a respeito das relações étnico-raciais e sobre o racismo no país em conexão

com a diáspora africana (GOMES, 2017). O movimento negro foi também "[…] o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro". (GOMES, 2017, p. 18).

Ainda na entrevista concedida, Carlos Alberto Medeiros disse que uma das críticas às ações afirmativas esteve centrada no argumento de importação da experiência norte-americana, considerada falida pelo fato de o racismo não ter acabado por lá (ALBERTI; PEREIRA, 2007). De fato, o racismo não acabou nos EUA, mas Carlos Alberto Medeiros chamou a atenção para o desconhecimento sobre a realidade das relações étnico-raciais norte-americanas, como exemplos, o fato dos negros serem minoria, correspondendo a aproximadamente 12% da população, bem como os resultados de estudos que apontaram que no final da década de 1950, 60% dos negros estavam abaixo da linha da pobreza, ao passo que na década de 1990 o percentual era de 29%. É importante reconhecer a desproporção com os 10% de brancos que viviam abaixo da linha da pobreza, que ainda assim em termos numéricos eram muito maior que os 29% de negros pobres. Portanto, é necessário ter em mente que a ação afirmativa

> […] não pretende acabar com o racismo. Ela pretende fornecer igualdade de oportunidades, é isso. Pode ser, acredita-se, que, com isso, no futuro, com o passar do tempo, as pessoas se acostumando ao convívio umas com as outras em todas as posições, você contribua para acabar com o racismo. (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 400).

Dialogando com autores como Patrick Clancy e Gaële Goastellec (2007), Tristan McCowan (2007) e Leila Bellintani (2006), Clarissa Neves e Bruna Anhaia (2014, p. 374) afirmam ser três os princípios que historicamente foram adotados na concepção de políticas de acesso ao ensino superior: o "mérito herdado", a "igualdade de direitos" e a "igualdade de oportunidades". No "mérito herdado", o acesso é restrito aos estudantes academicamente selecionados segundo o mérito de pertencer a determinados grupos socialmente favorecidos. Na igualdade de direitos, eliminam-se as barreiras de sexo, raça, grupos sociais desfavorecidos, dentre outras e regula-se o acesso "apenas por mérito". Por fim, segundo o princípio da "igualdade de oportunidades", há compreensão de que é preciso ir além da igualdade formal de direitos por conta das desigualdades de oportunidades entre os diferentes grupos. As ações afirmativas são legitimadas por esse princípio desde que seja reconhecido que, historicamente, o acesso à universidade foi privilégio dos grupos mais favorecidos social e economicamente (NEVES; ANHAIA, 2014).

Neves e Anhaia (2014) citam McCowan (2004, 2007), que concebe o conceito de equidade mais próximo do conceito de justiça que do conceito de igualdade. Para o autor, uma distribuição justa de bens não implica necessariamente distribuição igual para todos. McCowan (2004) entende que equidade de acesso ao ensino superior significa dizer que deveria haver vagas suficientes para todos os que desejassem cursá-lo e que tivessem o mínimo de preparo para tal, assim como todos deveriam ter justas oportunidades de obter uma vaga na universidade de sua preferência. Ou seja, nessa acepção, a garantia do acesso à universidade se dá pela equidade na igualdade de oportunidades para todos aqueles que quisessem e demonstrassem condições de cursar o ensino superior independente de quaisquer diferenças de raça/etnia, de sexo ou condição social e econômica (NEVES; ANHAIA, 2014). Por essa ótica, analisando a realidade brasileira, somos confrontados com a distância que estamos da universalização da educação superior. As desigualdades no acesso e na qualidade da educação básica entre as redes pública e a privada demonstram que as políticas de inclusão estão mais conectadas com o princípio da igualdade de oportunidades. As condições reais para o acesso de muitos jovens em idade universitária e o déficit de vagas, nos distancia da perspectiva de equidade no acesso defendida por McCowan (2004, 2007).

A teoria da justiça como equidade de John Rawls (2000) funciona como guia para que as instituições da estrutura básica da sociedade possam efetivar os valores de liberdade e igualdade para todos. Para tanto, dois princípios da justiça precisam nortear essas instituições: no primeiro, todos devem ter liberdades e direitos básicos iguais num sistema adequado e igual para todos; no segundo, as desigualdades sociais e econômicas precisam ter duas condições: as funções e as posições sociais devem estar abertas a todos em condições justas de igualdade de oportunidades; e proporcionar vantagens sociais e econômicas às pessoas mais desfavorecidas da sociedade. Tais princípios devem reger as instituições básicas no que se refere aos direitos, às liberdades, às oportunidades, às reivindicações da igualdade e ainda garantir o valor das proteções institucionais (RAWLS, 2000).

Tomando as políticas de acesso às universidades pelas ações afirmativas no contexto brasileiro de desigualdades sociais, raciais e econômicas, pode-se afirmar a conexão com o princípio da igualdade de oportunidades em benefício dos grupos sociais historicamente excluídos. Analisando as políticas de acesso das UEBA a partir do modelo de análise apresentado neste trabalho, é possível afirmar que todas estão no **nível básico** de institucionalização das políticas afirmativas, mesmo levando em consideração algumas diferenças de grupos beneficiados segundo as quatro políticas de acesso. A tabela 1sintetiza o perfil dos estudantes matriculados no semestre 2019.2 nos cursos de graduação das UEBA,

segregados por grupos beneficiados com as cotas. Vale observar que estudantes ciganos, deficientes e pessoas trans passaram a ingressar pelas ações afirmativas na UEFS a partir de 2020, apesar da Resolução CONSU nº 10 ter sido aprovada em 2019.

Tabela 1 – Estudantes matriculados nas UEBA por categoria em 2019.2

CATEGORIAS	UNEB		UEFS		UESC		UESB	
Não-optantes	11.893	59,5%	3.991	47%	3.628	58,7%	3.782	48,3%
Não-negros	----------	-----	722	8,5%	602	9,7%	1.616	20,6%
Negros	7.630	38,2%	3.572	42%	1.825	29,5%	2.184	27,9%
Indígenas	215	1%	60	0,7%	89	1,4%	32	0,4%
Quilombolas	151	0,7%	113	1,3%	29	0,4%	128	1,6%
Ciganos	05	0,02%	----------	-----	----------	-----	----------	-----
Deficientes	45	0,2%	----------	-----	----------	-----	77	0,9%
Pessoas trans	28	0,1%	----------	-----	----------	-----	----------	-----
Totais	**19.967**	**100%**	**8.458**	**100%**	**6.173**	**100%**	**7.819**	**100%**

Fonte: elaborada pelo autor segundo dados do Sistema Sagres fornecidos pelas Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD) de cada uma das UEBA.

Os dados mostram que a maior cobertura do ensino superior estadual está com a UNEB, que alcança quase 20.000 estudantes, mais que o dobro de qualquer uma das outras três, o que, obviamente, é justificável pela sua abrangência. Em termos proporcionais, a UEBA com mais estudantes negros é a UEFS, que representam 42% dos matriculados; e a UESB tem a maior proporção de quilombolas, com 1,6% dos matriculados. A UNEB tem o maior número de indígenas (215 matriculados), mas a UESC tem o maior percentual, com 1,4% entre os matriculados. A UNEB tem o maior percentual de estudantes não-optantes (não cotistas, correspondem às vagas universais), com 59,5% dos matriculados, seguida da UESC, com 58,7% dos matriculados. A universidade com a maior proporção de cotistas é a UEFS, com 47% dos matriculados não-optantes e aproximadamente 53% de cotistas, seguida pela UESB com 48,3% de não-optantes e aproximadamente 51,7% de cotistas. Apesar dos dados apontarem avanços na democratização do acesso à universidade pública, se comparados com a proporção da população negra no estado da Bahia, ainda revelam desproporção. Em 2019, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (PNAD Contínua) (2012, 2018), os negros (pretos e pardos) representavam 81,1% e brancos, 18,4% dos baianos (SILVA *et al.*, 2020).

4.2 O nome social nas UEBA

A sistematização de princípios jurídicos internacionais para orientar os Estados nacionais no sentido da aplicação da legislação internacional para o combate à violação dos direitos humanos, baseada nas identidades sexual e de gênero, surge da articulação da Comissão Internacional de Juristas e do Serviço Internacional de Direitos Humanos. Em 2006, especialistas em direitos humanos de 25 países, se reuniram na Universidade Gadjah, em Yogyakarta/Indonésia, para elaborar o documento que ficou conhecido como *Princípios de Yogyakarta*. Os princípios são recomendações e afirmam as obrigações primárias dos Estados quanto às normas de direitos humanos em relação às identidades sexual e de gênero. Dentre os signatários, estava uma brasileira representando a Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (Abia) e o Observatório de Sexualidade e Política.[43]

No documento constam orientações para a garantia dos direitos humanos em todas as dimensões da vida social, destacada a necessidade dos Estados tomarem todas as medidas necessárias "[…] para evitar e proteger as pessoas de tortura e tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante, perpetrados por motivos relacionados à orientação sexual e identidade de gênero da vítima, assim como o incitamento a esses atos"[44]. Entre essas orientações, pode ser incluída a rejeição de tratamentos psicológicos que objetivam a reversão da transexualidade, por exemplo.

Outra ação no cenário internacional foi a organização da *Rede Internacional pela Despatologização Trans*, que em 2012 divulgou manifesto denunciando a psiquiatrização das identidades trans pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em razão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10)[45] associar os chamados "transtornos de identidade sexual" (CID-10/F64), classificando-os como: "transexualismo" (CID-10/F640), "travestismo bivalente" (CID-10/F641), "transtorno de identidade sexual na infância" (CID-10/F642), "outros transtornos da identidade sexual" (CID-10/F648) e "transtorno não especificado da identidade sexual" (CID-10/F649).

Corroborando com a campanha internacional, os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia elaboraram o documento *Manifesto pela despatologização das identidades trans*, reivindicando a retirada da transexualidade do catálogo de doenças do Manual Diagnóstico e

[43] Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.
[44] *Idem*.
[45] Disponível em: https://pebmed.com.br/cid10/transtornos-da-identidade-sexual/. Acesso em 18 ago. 2020.

Estatístico das Doenças Mentais (DSM) da Associação Americana de Psiquiatria (APA) e da CID-10 da OMS. A consideração de que é transtorno ou doença mental que precisa de tratamento reforça os estigmas e o sofrimento das pessoas trans. O manifesto ratifica de forma contundente que a

> […] patologização das identidades trans fortalece estigmas, fomenta posturas discriminatórias e contribui para a marginalização das pessoas. A "doença" trans é social: é a ausência de reconhecimento destas pessoas como cidadãs, é a ausência de reconhecimento de seu direito de existir, de amar, de desejar e de ser feliz.[46]

Hegemonicamente, as identidades sexuais e de gênero são concebidas sob o manto da cisgeneridade. Viviane Simakawa (2012) entende que esse padrão, chamado de "cisgeneridade normativo-colonial", relega às outras identidades transexuais ou não-cisgêneras o lugar da marginalização e vistas a partir do olhar dominante da cisgeneridade. A tomada das identidades transexuais como transtornos mentais pela OMS faz parte do vetor ideológico de dominação que coloniza essas identidades, pois a cisgeneridade é posicionada no lugar da superioridade ou centralidade em relação às transgeneridades e não-cisgeneridades (SIMAKAWA, 2012). Daí, a defesa que Siamkawa (2012) faz pela equiparação e descolonização entre a cisgeneridade e as identidades transexuais e não-cisgêneras para contribuir na desconstrução de discursos e práticas que normatizam a cisgeneridade e não reconheçam ou não legitimem as identidades transexuais e não-cisgêneras.

Fátima Lima (2012) reflete que, historicamente, foram construídas concepções dominantes sobre a sexualidade nos séculos XVIII e XIX e sobre a transexualidade a partir da segunda metade do século XX. A construção da transexualidade como "transtorno de identidade de gênero" resultou de uma série de conhecimentos, concepções e saberes que a partir de relações dominantes de poder sobre corpos, sexo e sexualidade, organizou uma pletora da conceitos e práticas que caracterizou e legitimou a transexualidade como um caso especialmente médico e psiquiátrico (LIMA, 2012).

Em 2018, finalmente, a OMS lançou a CID-11, após mais de uma década de revisão, que entrará em vigor em janeiro de 2022[47]. Na nova classificação, a transexualidade não é mais considerada "transtorno de identidade sexual", ou seja, não está associada às questões de saúde mental. Segundo a CID-11, a "incongruência de gênero" entendida como "incongruência de

---

[46] *Idem*.

[47] Para saber mais ver: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5702:oms-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11&Itemid=875. Acesso em 18 de ago. 2020.

gênero na adolescência ou idade adulta" (HA40), "incongruência de gênero na infância" (HA61) ou "incongruência de gênero, não especificada" (HA6Z), está incluída nas "condições relacionadas à saúde sexual" (17)[48]. As organizações sociais de direitos humanos, de diversidade sexual, ativistas, intelectuais e pessoas transexuais e não-cisgênero consideraram positiva a mudança e uma conquista política de âmbito internacional.

Em entrevista, Berenice Bento disse que, pela primeira vez, a OMS e a APA foram confrontadas com reivindicações de diferentes movimentos sociais de identidades transexuais e intersexo para despatologização e despsiquiatrização das identidades trans nos processos de revisão do CID e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Na avaliação da pesquisadora, em ambos os documentos o gênero continua sendo assunto de médicos, psicólogos e psiquiatras "[…] que olham para os corpos e têm como referência para produzir diagnósticos o que hegemonicamente é (re)produzido e que se fundamenta no dimorfismo sexual". (HUGUENIN; SOARES; BENTO, 2019, p. 196).

Uma das dificuldades enfrentadas por pessoas transexuais é o reconhecimento do nome social e o direito dos documentos civis. Os *Princípios de Yogyakarta* indicou a importância dos Estados preverem procedimentos legais para que os documentos de identidade oficiais considerassem sexo/gênero da pessoa (incluindo certidões de nascimento, passaportes, títulos eleitorais, dentre outros) e refletissem a identidade de gênero.[49] De igual modo, no manifesto da *Rede* supramencionado, havia contundente reivindicação para a modificação do nome e do sexo em documentos oficiais sem a necessidade de qualquer avaliação médica psiquiátrica.[50]

Em abril de 2016, foi sancionado pela presidenta Dilma Rousseff, o Decreto nº 8.727, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero das pessoas transgêneras e travestis no âmbito da administração pública federal. O artigo 1º define nome social e identidade de gênero nos seguintes termos:

> I – nome social – designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida; e
> II – identidade de gênero – dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento.[51]

[48] Para saber mais ver: https://icd.who.int/browse11/l-m/en. Acesso em 18 de ago. 2020.

[49] Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.

[50] Disponível em: https://www.stp2012.info/old/pt. Acesso em: 21 ago. 2020.

[51] BRASIL. Decreto n 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União, 29 abr. 2016.

Desde então, órgãos e entidades da administração pública federal devem adotar o nome social de transexuais e travestis, vedado qualquer uso de expressões pejorativas e discriminatórias. Pessoas trans podem requerer, a qualquer tempo, a inclusão do seu nome social em documentos oficiais e em sistemas de informação de fichas, cadastros, formulários, programas etc. dos órgãos e entidades da administração pública federal.

Antes do Decreto nº 8.727/2016, por força do movimento e de coletivos estudantis, professores, grupos de pesquisa ligados à diversidade sexual e estudantes trans, algumas universidades brasileiras aprovaram resoluções em seus Conselhos Superiores permitindo o uso do nome social nos registros internos da instituição. Da mesma forma, entre 2014 e 2015, as UEBA aprovaram a adoção de nome social nos registros e sistemas acadêmicos, com alcances distintos, desde resoluções específicas aprovadas por seus Conselhos Superiores. A UNEB, com a Resolução CONSU nº 1.094/2014; e a UEFS, com a Resolução CONSEPE nº 15/2015, foram mais abrangentes e autorizaram a adoção do nome social pelo corpo docente, discente e técnico-administrativo. Ambas as universidades garantem o direito da pessoa ser chamada pelo nome social em quaisquer instâncias ou situações da vida acadêmica assim como permite a inclusão do nome social em registros acadêmicos, a qualquer tempo. A UEFS foi a única das UEBA que garantiu o acesso a espaços segregados por sexo (banheiros, vestiários) conforme a identidade de gênero. A UESB (Resolução CONSEPE nº 83/2014) e a UESC (Resolução CONSU nº 09/2015) foram mais tímidas, e garantiram a adoção do nome social somente para o corpo discente, devendo a solicitação ser feita no momento da matrícula. Se menor de 18 anos, a adoção do nome social deverá ser autorizada pelos pais ou responsáveis, exigência que também consta na resolução da UNEB[52].

Nas quatro universidades há o mesmo entendimento sobre o que significa o nome social, ou seja, o meio pelo qual as pessoas transexuais, travestis e não-binários se auto identificam e são reconhecidas, identificadas e denominadas na sua comunidade e meio social. O uso do nome social pode ser solicitado no ato da matrícula ou a qualquer momento durante o período letivo, na medida em que o nome civil não reflita mais a identidade de gênero ou passe a trazer constrangimentos.

[52] Apesar das Resoluções da UESB e da UESC não abarcarem corpo funcional e técnico, no âmbito estadual o Decreto Estadual nº 17.523, de 23 de março de 2017 garantiu o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública direta, autárquica e fundacional, acompanhando o Decreto nº 8.727/ 2016.

Cláudio Alves e Maria Moreira (2015, p. 61) defendem que o nome social pode ser concebido como "[…] um discurso de relativização das fronteiras de gênero, de distúrbio da ordem e da normativa". Imaginar um corpo trans numa instituição escolar, como a universidade, afirmando o nome social, é descolar no outro uma representação hegemônica de gênero que historicamente foi determinada pelo sexo. Citando Judith Butler (2003)[53], Alves e Moreira (2015) afirmam que, com a transgeridade, o sexo não é mais o único a determinar o gênero, que passou a ser definido por uma narrativa pessoal. Não sendo mais determinado pelo sexo anatômico, a identidade de gênero se torna plural e constituída por diferentes aspectos, dentre os quais, o discurso.

> O efeito provocado pelo uso do nome social no outro aponta para um duplo processo: de aceitação/reconhecimento ou de rejeição/negação. A aceitação e o reconhecimento pelo outro fortalecem a escolha feita, enquanto a rejeição ou negação pelo outro tolhe e cerceia o direito de ser. (ALVES; MOREIRA, 2015, p. 61).

Não é incomum, estudantes trans serem confrontados com rejeição/negação por seus pares em ambientes institucionais como escolas e universidades. Relatos demonstram a dificuldade de profissionais das instituições de ensino aceitarem a permanência de estudantes trans, e mesmo de, minimamente, chamá-los pelo nome social. Há relatos de negativa por parte de docentes para adotar o nome social nas chamadas das aulas, por motivações que não encontram guarida senão pela transfobia. Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi justamente um caso assim que motivou a normatização do uso do nome social na instituição (SILVA, 2019).

Aline Silva (2019) traz relato de estudante trans da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que solicitou autorização da universidade para ser chamada pelo nome social e que os professores alterassem o nome na caderneta de chamada. Um dos professores da estudante reagiu negativamente afirmando que não iria chamá-la pelo nome social porque não concordava e não era obrigado a fazê-lo. Por várias vezes fez questão de se referir à estudante durante as aulas pelo nome civil, lhe causando constrangimento perante a turma. Depois da estudante formalizar queixa junto à administração da universidade, o professor foi convocado à reunião de instrução para que o caso fosse solucionado. Esse caso foi disparador para que a UEL elaborasse resolução para normatizar a utilização do nome social.

---

[53] BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Em pesquisa dedicada a analisar experiências de pessoas transexuais e travestis na escola, ficou evidente que a adoção do nome social proporcionou conforto e satisfação, além de garantir, em alguma medida, o reconhecimento dos outros no que diz respeito aos seus corpos e identidades (SANTOS, 2010). Dyana Santos (2010, p. 157) concluiu que a adoção do nome social "[…] possibilita primeiramente o reconhecimento de um sujeito e designa imediatamente um pertencimento de gênero". Os relatos presentes no estudo revelam vivências escolares permeadas de lembranças traumáticas que tiveram relação direta com a utilização ou publicização do nome civil. Os entrevistados apontaram que nomear uma pessoa trans ou travesti pelo nome civil desencadeia uma série de sentimentos como raiva, dor, rancor e revolta. A relação nome social versus escola demonstra que na instituição o nome social pode representar a diferença entre a permanência e o abandono escolar (SANTOS, 2010).

Na UEFS, este autor pôde presenciar situação similar, com o primeiro estudante trans na universidade. Antes da universidade aprovar resolução que previa o uso do nome social, o estudante havia iniciado seu processo de transição e solicitou por meio de mensagens eletrônicas e ofício, que seus professores reconhecessem seu nome social. No entanto, um dos professores não atendeu à solicitação e continuou chamando-o pelo nome civil, além de desrespeitá-lo e constrangê-lo com frases de efeito e "piadas" machistas, LGBTfóbicas e misóginas durante as aulas. O estudante passou a não participar das aulas, pensou em desistir da disciplina, trancar o semestre e mesmo abandonar o curso.[54]

Nesta tese, a adoção do nome social é considerada uma política de permanência estudantil, pelo reconhecimento e observância ao direito à identidade, a não discriminação e a dignidade humana. Preconceitos, discriminações, situações desrespeitosas e vexatórias contribuem para a evasão de estudantes transgêneros, travestis e transexuais, e qualquer norma, ação ou política que visem coibi-las assumem o caráter de política de permanência estudantil. O reconhecimento do nome social é condição para garantir a permanência de pessoas trans e travestis em qualquer estabelecimento de ensino. Entretanto, é certo que a adoção do nome social não pode estar isolada do conjunto de ações que considerem a permanência global dos estudantes trans em todas as instâncias e dimensões da vida universitária.

Como mencionado, o reconhecimento de si pelo outro é dimensão central para a permanência e sucesso de estudantes trans ou travestis nas instituições escolares, seja educação básica ou ensino superior e, rememora-se, para Axel Honneth o reconhecimento é dimensão central e principal objetivo na busca pela justiça social. Jessé Souza (2000, p. 152)

[54] O caso merece ser conhecido e está ricamente relatado em Bruno Santana e Ivanilde Mattos (2021, no prelo).

entende que, neste aspecto, o objetivo de Honneth pode ser entendido "[…] como uma tentativa de desenvolver em toda consequência um conceito de sociedade, e especialmente de mudança social, a partir da dinâmica de uma luta por reconhecimento".

No Capítulo 1 foram apontadas as três esferas do reconhecimento descritas por Axel Honneth em sua teoria crítica do reconhecimento, não cabendo retomar todos os termos neste momento. Giovani Saavedra (2007) sublinha que em Honneth, o primeiro nível de reconhecimento está sustentado no amor (iniciado pela noção de dependência absoluta, conforme a psicanálise winnicottiana), que é o núcleo fundamental de toda a moralidade e será de grande importância para o desenvolvimento do autorrespeito e a base da autonomia indispensável para interação e atuação na vida pública. Na segunda fase do reconhecimento duas questões guiam Honneth: "(1) Qual é o tipo de autorrelação que caracteriza a forma de reconhecimento do direito? (2) Como é possível que uma pessoa desenvolva a consciência de ser sujeito de direito?". (SAAVEDRA, 2007. p. 104). Segundo Honneth, enquanto nas sociedades tradicionais o reconhecimento se dava por meio do status e da posição que o sujeito ocupava naquela comunidade, com a modernidade, surgiu uma nova forma de reconhecimento. No direito moderno, a justiça tenta não reconhecer privilégios e/ou exceções, mas levar em consideração os interesses de todos os membros da sociedade (SAAVEDRA, 2007). Ao menos em tese esse é o cenário ideal nas sociedades ocidentais democráticas, assim como a "[…] luta por reconhecimento deveria então ser vista como uma pressão sob a qual permanentemente novas condições para a participação na formação pública da vontade vêm à tona". (SAAVEDRA, 2007. p. 105). A crítica que pode ser feita nesse aspecto é apontar para uma visão de certa forma eurocêntrica de Honneth, quando transparece o entendimento que essas sociedades sejam, de fato, berços da democracia e integração dos mais diversos sujeitos e interesses, o que na prática ainda não são.

Contudo, no mundo moderno segundo Honneth, a "[…] luta por reconhecimento deveria então ser vista como uma pressão sob a qual permanentemente novas condições para a participação na formação pública da vontade vêm à tona". (SAAVEDRA, 2007. p. 105). As reivindicações pelo uso do nome social são expressão da luta por reconhecimento, na medida em que a nova condição exigida pelos sujeitos é fundamental para interação e participação na vida pública.

Axel Honneth afirma que sujeitos sociais desenvolvem a consciência enquanto pessoas de direito e se organizam para a ação social a partir do momento em que passam a existir algum tipo de proteção jurídica sobre a dimensão da liberdade, salvaguardando assim, a possibilidade de participação na vida pública e garantindo o mínimo de bens materiais para uma vida digna

(SAAVEDRA, 2007). Isso implica dizer que "[…] a esfera do reconhecimento jurídico cria as condições que permitem ao sujeito desenvolver *auto-respeito*". (SAAVEDRA, 2007, p. 106). Essa chave do autorrespeito é útil para entender a conquista legal do uso do nome social enquanto uma garantia jurídica que contribui no processo do reconhecimento recíproco das pessoas trans.

Por fim, a terceira esfera do reconhecimento é entendida em circunstâncias tais que, aquilo que diferencia os grupos humanos, consiga emergir na sociedade de maneira genérica, agregada e intersubjetiva. Com a mudança das sociedades tradicionais para modernas, passou a existir um tipo de individualização que não pode ser negado. A valorização social hierárquica começou a ser substituída pelas maneiras individuais de desempenho, o que exigiu reconhecimento dos pares na interação social e assim se ampliaram as possibilidades de autorrealização pessoal. Essa nova estrutura social trouxe consigo tensão entre as formas de autorrealização individual, de um lado; e os sistemas de avaliação social, de outro. A tensão permanente nas disputas entre as diferentes concepções e formas de conduzir a vida e as concepções hegemônicas de avaliação da moralidade social fazem das sociedades modernas campos de luta por reconhecimento (SAAVEDRA, 2007). Essa tensão explica, em grande medida, o surgimento e a necessidade dos movimentos sociais em lutarem por reconhecimento a partir das experiências comuns de desrespeito pelos segmentos sociais subalternizados. O que implica dizer que

> […] os diversos grupos sociais precisam desenvolver a capacidade de influenciar a vida pública a fim de que sua concepção de vida boa encontre reconhecimento social e passem então a fazer parte do sistema de referência moral que constitui a autocompreensão cultural e moral da comunidade em que estão inseridos. (SAAVEDRA, 2007, p. 107).

O processo que culminou na utilização do nome social de pessoas trans e travestis por instituições formais como as universidades, representa uma das lutas por reconhecimento que são travadas nas sociedades contemporâneas. As formas individuais e coletivas de organização social em âmbito internacional, nacional e local, foram fundamentais para as intervenções e formulações que tornaram possível o reconhecimento do nome social. A partir do modelo de análise proposto por este trabalho, a adoção do nome social pelas UEBA - o que contribui para permanência de pessoas trans e travestis no ensino superior - coloca-as no **nível avançado** de institucionalização das políticas de permanência estudantil.

4.3 A permanência estudantil do governo do estado da Bahia

No âmbito do governo estadual, as UEBA nunca contaram com recursos específicos para as ações da permanência estudantil, apesar das reivindicações históricas do movimento estudantil, do movimento docente e de parte dos gestores das universidades. O Capítulo XIII da Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 1989, trata das instituições estaduais de ensino superior e nos três artigos não existe referência à manutenção dos estudantes ou à assistência estudantil.

> Art. 262 - O ensino superior, responsabilidade do Estado, será ministrado pelas instituições estaduais do ensino superior, mantidas integralmente pelo Estado, com os seguintes objetivos:
> I - produção e crítica do conhecimento científico, tecnológico e cultural, facilitando seu acesso e difusão;
> II - participação na elaboração das políticas científica, tecnológica e de educação do Estado;
> III - formação de profissionais;
> IV - participação e contribuição para o crescimento da comunidade em que se insere e a resolução de seus problemas.
> § 1º- As instituições estaduais de ensino superior gozarão de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, na forma da lei.
> § 2º- Preservada sua autonomia, as instituições estaduais de ensino superior integram o sistema estadual de educação.
> § 3º- As instituições estaduais de ensino superior têm como princípio a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.
> Art. 263 - A criação ou extinção de universidades públicas estaduais será de competência do Poder Executivo, após aprovação da Assembleia Legislativa.
> Art. 264 - A carreira do magistério superior será única, na forma do seu estatuto, que disporá sobre os respectivos direitos e garantias. (BAHIA, 1947).

Somente em 2015, por meio da Lei Estadual nº13.458, de 11 de dezembro[55], que o Estado da Bahia instituiu o *Projeto de Auxílio Permanência* do *Programa Mais Futuro* para os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados nas quatro universidades estaduais baianas. Segundo o texto da lei, o Projeto tem por objetivos:

> 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 de conhecimento, da melhoria de

[55] Posteriormente regulamentada pelo Decreto Estadual nº 17.191, de 16 de novembro de 2016.

> 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).

A bolsa oferecida do governo, diretamente ao estudante beneficiado, corresponde a auxílio financeiro em três modalidades: 1) **perfil básico:** bolsa no valor de R$ 300,00 (trezentos reais) 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 (seiscentos reais) com duração de doze meses para estudante residente em município localizado a uma distância superior a 100 km (cem quilômetros) 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. O auxílio é o valor correspondente à diferença, desde que o estudante atenda aos critérios de elegibilidade do Perfil Básico ou Moradia.

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

O Projeto 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 10 semestres, o auxílio está previsto até o 6º semestre; e cursos com duração de 12 semestres, auxílio vai até o 8º semestre. Isso quer dizer que o auxílio cobre, no máximo, 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 remunerado[56] de nível superior oferecida pela administração pública direta, autárquica ou fundacional estaduais no último um terço.

[56] Segundo as disposições da Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, conhecida como Lei do Estágio.

A manutenção do auxílio permanência exige condicionalidades dos estudantes: não acumular indevidamente 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 regularizar o cadastro no Projeto, tampouco o trancamento total do curso. A alocação no estágio remunerado se dá pela classificação do rendimento escolar durante a trajetória no curso de graduação, em ordem decrescente.

Do Projeto Auxílio Permanência pode-se apontar, inicialmente, que o público alvo não tem correspondência direta com os estudantes que ingressaram pelos sistemas de reserva de vagas das universidades estaduais, quer dizer, com os cotistas. A opção foi atingir aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica com inscrição no CadÚnico. De fato, é provável que a maioria dos beneficiados pelo Auxílio Permanência seja cotista, mas nem todos os estudantes cotistas estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos termos do CadÚnico. O que não quer dizer, por sua vez, que não demandem ações materiais de permanência estudantil. Afinal, vale retomar que todos os estudantes cotistas das UEBA são oriundos de escolas públicas (critério não utilizado pelo Projeto Auxílio Permanência) e que a UNEB e a UEFS adotaram critérios de renda específicos, diferentes do CadÚnico; já UESC e a UESB, sequer adotaram renda como critério para o acesso pelas ações afirmativas. Logo, cabe problematizar a concepção de permanência estudantil adotada pelo Projeto Auxílio Permanência e a quem se destina. Questiona-se: qual concepção de permanência estudantil pode ser disputada nas instituições de ensino superior e nos órgãos gestores como a SEC/BA?

O Projeto de Auxílio Permanência evidencia a tendência da assistência estudantil como uma espécie de desdobramento ou modalidade da assistência social ao definir o perfil dos estudantes beneficiados a partir do CadÚnico. Ainda, reduz a permanência à dimensão material ao subsidiar diretamente o estudante com a bolsa-auxílio para suprir necessidades materiais como deslocamento, alimentação e/ou moradia no município/localidade do *campus*, sem qualquer intermediação acadêmico-pedagógica. Apesar de o Projeto Auxílio Permanência ser relevante - foi a primeira vez que recursos estaduais foram destinados para tal fim -, a concepção sobre permanência estudantil e o alcance do projeto precisam amadurecer, inclusive para alinhar-se ao que tem sido discutido e demandado nas próprias UEBA, tanto pelo corpo discente como pelas Pró-Reitorias correlatas.

Rememora-se as críticas de Clara Nascimento (2014), que identificou tendências neoliberais e perspectivas produtivistas nas políticas educacionais para a assistência estudantil das universidades federais nos anos 2000 e que, agora, se encontram com o Projeto de Auxílio

Permanência do governo estadual baiano. A aproximação está evidenciada no rígido limite de dois trancamentos ou reprovações, independentes das razões, no período de vigência da bolsa; na predominância da dimensão técnica, com o encaminhamento automático do estudante para o estágio remunerado na reta final do curso de graduação, em detrimento de outras possibilidades de vivência acadêmica ou científica; e na adoção de mais critérios quantitativos do que qualitativos para execução e manutenção do auxílio.

Desde sua implantação, em 2017, até o ano de 2019, o Projeto Auxílio Permanência lançou seis editais (dois por ano). Na página da SEC/BA não há informações sobre o número de estudantes que foram ou que estão sendo beneficiados pelas bolsas, bem como não há índices de adesão e exclusão ou relatórios anuais. Nos diferentes relatórios das UEBA foi possível levantar alguns dados, mas insuficientes para uma avaliação aprofundada. As Tabelas 2, 3, 4 e 5 informam o número de estudantes contemplados pelo Projeto Auxílio Permanência e foram elaboradas a partir dos relatórios das UEBA.

Tabela 2 – Estudantes da UNEB atendidos pelo Projeto Auxílio Permanência

PERFIL	EDITAL 001/2017	EDITAL 006/2017	EDITAL 007/2018	EDITAL 008/2018	EDITAL 001/2019	EDITAL 008/2019	Total
Básico	81	560	705	118	1.618	918	4.000
Moradia	61	204	248	40	527	254	1334
Total	**142**	**764**	**953**	**158**	**2.145**	**1.172**	**5.334**

Fonte: elaborada pelo autor baseada em informações concedidas pela PRAES/UNEB.

Tabela 3 – Estudantes da UEFS atendidos pelo Projeto Auxílio Permanência

PERFIL	EDITAL 001/2017	EDITAL 006/2017	EDITAL 007/2018	EDITAL 008/2018	EDITAL 001/2019	EDITAL 008/2019	Total
Básico	254	527	416	81	815	361	2454
Moradia	191	189	111	37	172	114	814
Estágio	109	110	27	00	56	05	307
Total	**554**	**826**	**554**	**118**	**1043**	**480**	**3.575**

Fonte: elaborada pelo autor com informações do Relatório Anual de Atividades da PROPAAE/UEFS 2019.

Tabela 4 – Estudantes da UESC atendidos pelo Projeto Auxílio Permanência

PERFIL	EDITAL 001/2017	EDITAL 006/2017	EDITAL 007/2018	EDITAL 008/2018	EDITAL 001/2019	EDITAL 008/2019	Total
Básico	758	316	410	97	415	178	2.174
Moradia	322	137	220	45	244	64	1.032
Total	**1080**	**453**	**630**	**142**	**659**	**242**	**3.206**

Fonte: elaborada pelo autor com informações do Relatório Anual de Atividades da UESC 2017, do Relatório Anual de Atividades da UESC 2018 e do Relatório Anual de Atividades da UESC 2019.

Tabela 5 – Estudantes da UESB atendidos pelo Projeto Auxílio Permanência

PERFIL	Editais 001/2017 e 006/2017	Editais 007/2018 e 008/2018	Total
Básico	355	283	638

Moradia	308	194	502
Total	**663**	**477**	**1.140**

Fonte: elaborada pelo autor com informações do Anuário Estatístico da UESB 2019/AAPA.

Por certo, a partir das reflexões realizadas, é possível afirmar que se trata de ação focalizada, associada à dimensão assistencial e à Política Nacional de Assistência Social, desarticulada das políticas afirmativas das UEBA e com perspectiva restrita de permanência estudantil ligada apenas às necessidades materiais dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. Neste sentido, é uma política distributiva no ensino superior público estadual e associa-se a duas dimensões da teoria da justiça como equidade de John Rawls.

A primeira faz parte do segundo princípio de justiça, que sustenta que as desigualdades precisam ser organizadas para beneficiar social e economicamente os menos favorecidos. A segunda se refere à identificação dos menos favorecidos que, para Rawls, serão sempre aqueles que têm baixas expectativas de renda e de bens primários - justamente o perfil pessoal ou familiar dos beneficiários do CadÚnico.

Gabriel Outeiro, Maria Oliveira e Durbens Nascimento (2016) entendem que o principal objetivo da justiça na perspectiva rawlsiana é a estrutura básica. Rawls oferece um modelo por meio do qual os aspectos distributivos da estrutura devem ser avaliados, sendo que só pode haver justiça entre iguais. Porém, a justiça não pode ser interpretada como sinônimo de igualdade (de igual tratamento), mas sim compreendida no sentido de equidade, quer dizer que tratamentos desiguais são permitidos desde que justificados. A justiça como equidade de John Rawls vincula liberdade à equidade, demandando a escolha dos princípios da justiça por sujeitos racionais, livres e em posição inicial de igualdade (OUTEIRO; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016). Portanto, políticas de vantagens e incentivos só podem ser legítimas se beneficiarem os menos favorecidos.

> […] é a partir do princípio da diferença que se tem base para justificar a discriminação positiva, que se espalha para as mais diversas áreas de atuação do Estado. Sistemas de auxílio de saúde pública, de educação pública e cotas em universidades, de incentivos para a construção de habitação popular e de distribuição de renda são objetos de discussão com base neste princípio – o que não quer dizer que a temática de implementação seja adequada ou que programas existentes não precisam ser aperfeiçoados. (OUTEIRO; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016, p. 59).

Amartya Sen (2011) considera John Rawls o filósofo moral e político mais importante e influente da época. Considera ainda que seu modelo de análise da justiça como equidade

influenciou diferentes gerações de intelectuais que elaboraram outras interpretações sobre a justiça social. Para o economista indiano, há duas abordagens divergentes da argumentação racional de filósofos dos séculos XVII e XIX do Iluminismo que tratam da justiça social. A primeira abordagem é o "institucionalismo transcendental", iniciada por Thomas Hobbes e seguida por diferentes filósofos, como John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant, que buscaram identificar os arranjos institucionais justos para a sociedade. Duas características marcam essa corrente de pensamento: primeira - nessa perspectiva, a pesquisa busca identificar a natureza do que é considerado "justo", ou seja, a justiça perfeita; não realiza comparações de situações ou circunstâncias justas com injustas e o esforço está em identificar determinadas características sociais que não podem transcender em relação à justiça. A segunda se encontra com o institucionalismo transcendental, que se concentra nas instituições na busca pela justiça perfeita, e não focaliza as sociedades concretas que poderiam surgir. A partir da pressuposição de como seriam as instituições a partir do modelo de justiça defendido, é que o institucionalismo transcendental conjectura possíveis comportamentos sociais que poderiam colaborar para a operacionalização das instituições escolhidas (SEN, 2011).

Essas são características do contratualismo iniciado por Thomas Hobbes: "um 'contrato social' hipotético, supostamente escolhido, claramente diz respeito a uma alternativa ideal para o caos que de outra forma caracteriza uma sociedade […]". (SEN, 2011, p. 27-28). Os filósofos dessa corrente, discutiram, sobretudo, os contratos que lidavam com as escolhas das instituições e, como resultado, as teorias da justiça foram desenvolvidas com foco na identificação transcendental das instituições sociais ideais (SEN, 2011). Além de John Rawls, outros teóricos da contemporaneidade adotaram o institucionalismo transcendental, tais como Ronald Dworkin, David Gauthier, Robert Nozick, dentre outros. Sen (2011) avalia que suas teorias, embora identifiquem os arranjos institucionais de formas distintas, têm o objetivo de identificar o que seriam regras e instituições justas.

A segunda vertente argumentativa racional do Iluminismo consiste em um conjunto de abordagens comparativas direcionadas às realizações sociais. Intelectuais como Adam Smith, Marquês de Condorcet, Jeremy Bentham, Mary Wollstonecraft, Karl Marx, John Stuart Mill, dentre outros, desenvolveram diferentes versões do pensamento comparativo. Mesmo com diferentes (ou até divergentes) perspectivas, esses intelectuais não estavam preocupados em análises transcendentais de sociedades justas e perfeitas. As comparações focaram as realizações e o principal objetivo foi identificar formas de remoção de injustiças sociais existentes no mundo (SEN, 2011).

Sen (2011) investiga a justiça social alinhando-se à abordagem comparativa. O autor

está mais preocupado em questionar "como a justiça seria promovida?" do que o "que seriam instituições perfeitamente justas?". Considera que tais questões distanciam sua abordagem do institucionalismo transcendental por tomar o caminho comparativo. O foco passa a ser formas de realizações que ocorrem nas sociedades reais envolvidas e não as instituições e suas regras, que muda radicalmente a elaboração da teoria da justiça. O economista afirma que sua obra "A ideia de justiça" (SEN, 2011) é um esforço de investigar comparações que se baseiam nas realizações focadas em avanços ou retrocessos da justiça.

Ao criticar o institucionalismo transcendental, Sen (2011) aponta dois problemas. No primeiro, avalia que mesmo sob condições de imparcialidade, como John Rawls descreve na "posição original" ou "estado de natureza", não existe acordo razoável entre as partes. Este seria o problema da "factibilidade" na tentativa de encontrar um acordo para a solução transcendental. No segundo, considera que a atividade de razão prática para uma escolha real traz a necessidade de uma estrutura comparativa de justiça na escolha entre possibilidades exequíveis, e não uma circunstância perfeita provavelmente inalcançável. Aqui está o problema da "redundância" na busca de uma solução transcendental, como proposta por John Rawls.

Sen (2011) entende que essas duas abordagens, *transcendentais* e *comparativas*, divergem quanto ao foco na identificação das instituições e as regras certas ao invés de focar nas realizações e feitos, ou seja, são duas formas distintas de abordar a justiça, uma *focada em arranjos* e outra *focada em realizações*. A primeira conceitualiza a justiça quanto a determinados arranjos institucionais e a presença destes é um indicativo de que a justiça está sendo feita. A segunda propõe o exame do que tem surgido na sociedade e que tipos de vida as pessoas, de fato, podem ter segundo as regras e instituições sociais. Outras influências e comportamentos reais podem ser incluídos nessa análise, já que inevitavelmente afetam todas as vidas humanas.

Apesar de Sen (2011) reconhecer as importantes contribuições da teoria da justiça como equidade de John Rawls para seu próprio trabalho e para a filosofia moral da atualidade, tece críticas à perspectiva rawlsiana de justiça e afirma a necessidade de avanços e reelaborações da teoria. Sobre John Rawls defender a prioridade total à liberdade nos seus princípios de justiça, Sen (2011) avalia que a defesa da liberdade seja um tanto extrema e questiona se outras questões também importantes como o problema da fome (que ainda afeta milhões de pessoas) ou a negligência médica não seriam consideradas menos importantes em comparação com a violação das liberdades individuais entendidas por Rawls como prioridade absoluta. O economista entende que deve existir algum tipo de prioridade em relação à liberdade, mas considerá-la prioridade irrestrita é exagerado. Sublinha que na busca por justiça

social, diferentes esquemas de ponderação poderão atribuir prioridade parcial a uma consideração em relação a outra (SEN, 2011).

Outra crítica se refere ao princípio da diferença de John Rawls que leva em conta as oportunidades que as pessoas podem ter sem levar em consideração as diferenciações de capacidades de cada um em converter bens primários numa vida melhor. É possível que, mesmo sob as mesmas condições de renda e de bens primários, algumas pessoas, segundo suas limitações ou necessidades, podem render menos que outras. Em razão disso, Sen (2011) propõe a mudança de foco dos bens primários para as capacidades, o que não configura afastamento total da proposta de Rawls, mas certo ajuste na estratégia de aplicação da razão prática.

Na abordagem contratual, na qual Rawls está incluído, a aplicação da equidade está apenas na identificação de instituições justas, através do acordo de determinados princípios que regulam as instituições na estrutura básica da sociedade, assegurando-se, assim, a justiça. Sen (2011) destaca que no modelo rawlsiana o foco está nas instituições justas e não em sociedades justas que poderiam contar com instituições eficazes e características comportamentais reais. A avaliação de Sen (2011, p. 72) é que a partir de qualquer escolha de princípios pelas instituições, não se pode ignorar as realizações sociais reais que podem surgir na sociedade, porque o "[…] que realmente acontece com as pessoas não pode deixar de ser uma preocupação central de uma teoria da justiça", inclusive os padrões de comportamento real que podem ser construídos nas relações sociais.

Em relação a escolha das instituições sociais básicas sob um contrato unânime que produza conduta justa ou razoável, Sen (2011) reflete que, mesmo a aceitando, não se pode prever como seria o funcionamento dessas instituições em um contexto em que os comportamentos de todos poderiam estar ou não em consonância com os comportamentos justos ou razoáveis identificados. Isso porque há dificuldade concreta de operacionalizar uma justiça que depende da combinação de aspectos institucionais somadas às características comportamentais reais de uma sociedade, em que a identificação de instituições justas não esteja dependente do comportamento real das pessoas. Em outras palavras, a simples aceitação de princípios de justiça, como defende Rawls, não dá conta desse problema "[…] se a teoria da justiça procurada precisa ter algum tipo de aplicabilidade para orientar a escolha das instituições nas sociedades reais". (SEN, 2011, p. 72).

No que se refere ao método de raciocínio contratualista, que em John Rawls foi pensado a partir do contrato estabelecido sob a condição da "posição original", Sen (2011) pondera limitações dessa abordagem que por diferentes caminhos desenhou o institucionalismo transcendental. A abordagem do contrato social, mesmo com todos os méritos, não foi capaz

de:

> (1) Lidar com a avaliação comparativa e não apenas a identificação de uma solução transcendental;
> (2) Atentar para as realizações sociais e não apenas para as demandas das instituições e das regras;
> (3) Permitir a incompletude na avaliação social, mas ainda fornecer orientação sobre importantes problemas de justiça social, incluindo a urgência de eliminar os casos de manifesta injustiça; e
> (4) Prestar atenção em vozes além dos participantes do grupo contratualista, seja para levar em conta seus interesses, seja para evitar cair na armadilha do paroquialismo. (SEN, 2011, p. 74).

A liderança de Rawls influenciou enormemente a filosofia política contemporânea com o objetivo de levar a um nível maior de abstração a teoria tradicional do contrato social (SEN, 2011). Mas a complexidade das sociedades atuais e as limitações da teoria demandam outros esforços teóricos para a busca de alternativas para alcance da justiça social.

Apesar das críticas, Amartya Sen (2011) ressalta contribuições importantes da justiça como equidade de John Rawls. Afirma que a concepção de equidade é essencial para a justiça e que a obra de Rawls trouxe uma compreensão sobre justiça que toda a literatura anterior não deu conta, por ter analisado de maneira profícua a distinção entre ser "racional" e ser "razoável", além de qualificar o conceito de racionalidade. Apesar do exagero, é forte o argumento a favor da liberdade entendida como uma consideração à parte e prioritária no alcance da justiça a partir dos arranjos sociais. Por fim, na teoria da justiça como equidade, há espaço de elaboração para a eliminação da pobreza, avaliada em relação à contenção de bens primários. Esse enfoque da teoria rawlsiana exerceu influência para as análises de políticas públicas que objetivaram eliminar ou reduzir a pobreza em diversos países do mundo. John Rawls contribuiu para alargar a compreensão da justiça e Sen (2011) entende que ainda há muito a ser analisado criticamente e reformulado em sua teoria.

Mesmo com todas as limitações, o Projeto Auxílio Permanência é uma tentativa de busca da justiça social e da igualdade de oportunidades no ensino superior das UEBA, com foco nos estudantes mais vulneráveis economicamente. A partir do modelo de análise e dos indicadores propostos neste trabalho, o Projeto Auxílio Permanência do Programa Mais Futuro encontra-se no **nível médio I** (na interseção com o **nível básico**) de institucionalização das políticas de permanência estudantil.

4.4 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das UEBA

A Lei nº 10.861, de abril de 2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com o objetivo de garantir o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, bem como dos cursos de graduação e desempenho acadêmico dos estudantes. Dentre os propósitos do SINAES estão "[…] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social […]". (BRASIL, 2004). Segundo a lei, o SINAES deve assegurar: a avaliação interna, externa e institucional; a publicidade de todos os dados e procedimentos avaliativos; o respeito à identidade e diversidade das instituições e dos cursos; e a participação democrática de todos os segmentos da comunidade acadêmica e de representantes da sociedade civil. Os resultados são necessários para os processos de credenciamento e renovação de credenciamento das IES e para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação. A avaliação leva em conta o perfil e o significado da atuação das IES por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores em diferentes dimensões institucionais. No processo de avaliação destacam-se a missão e o planejamento estratégico instituído do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

> O PDI deve estar intimamente articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional, realizada tanto como procedimento autoavaliativo como externo. Quando se tratar de Instituição já credenciada e/ou em funcionamento, os resultados dessas avaliações devem balizar as ações para sanar deficiências que tenham sido identificadas. Se a IES tiver apresentado o PDI, quando do credenciamento, o documento institucional deverá incluir, também, uma comparação entre os indicadores de desempenho constantes da proposta inicial e uma avaliação considerando-se a situação atual. (GUEDES; SCHERER, 2015, p. 245).

Segundo as Diretrizes para elaboração do PDI da Secretaria de Educação Superior, vinculada ao MEC, o plano deve ser elaborado pelas IES a cada cinco anos. O documento identifica a instituição no que se refere "[…] à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 2). O texto do PDI apresentado pelas IES deve contemplar os seguintes eixos temáticos: perfil institucional; gestão institucional (organização administrativa e de gestão de pessoal e políticas de atendimento aos discentes); organização acadêmica (organização didático-pedagógico e oferta de cursos e programas); infra-estrutura; aspectos

financeiros e orçamentários; avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional; e demais anexos.

Djair Picchiai (2012) entende que o PDI constitui instrumento no qual convergem diferentes interesses e demandas da universidade, pois são postas as necessidades dos *campi*, faculdades, departamentos, cursos, disciplinas, setores administrativos e dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica. O PDI compõe o processo de institucionalização da universidade desde o momento em que se faz necessário cumprir uma série de normas ditadas pela política educacional do MEC. Dessa forma, normatizações e formalizações são desenvolvidas pela universidade no decorrer do tempo, conduzindo à constância da fluidez dos processos e atividades fins da instituição. O PDI é útil para a gestão da universidade, pois através dele pode-se ter noção das ações que estão para serem realizadas e as metas a serem atingidas em determinado intervalo de tempo (PICCHIAI, 2012).

De forma unânime, os PDI das universidades estaduais baianas apontaram o caráter democrático no processo de elaboração que envolveu todos os setores da comunidade acadêmica. Em todos os planos constam diretrizes traçadas para as políticas de ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação, recursos humanos (gestão de pessoas) e materiais (infraestrutura), gestão administrativa, relações interinstitucionais, aspectos financeiros e orçamentários e o perfil institucional das universidades. Neste estudo, interessa identificar como os PDI trataram as ações afirmativas e permanência estudantil, tendo em vista que o plano mais atual de cada universidade foi elaborado anos depois da adoção das políticas de reserva de vagas.

O PDI da UNEB

A gestão da UNEB que assumiu a administração da universidade no período 2014-2017 decidiu revisar e atualizar o PDI (2013-2017). No primeiro semestre de 2014, tiveram início as atividades do Grupo de Trabalho constituído pela reitoria e, no ano seguinte, foi apresentada a versão final e atualizada do PDI.

As ações afirmativas e a assistência estudantil tiveram destaque no PDI da UNEB com um capítulo para cada uma das políticas. Sobre as ações afirmativas, há contextualização da implantação da política de reserva de vagas na universidade e seu significado para parcela significativa da população que sem as ações afirmativas e sem a presença da UNEB nas macrorregiões do estado da Bahia não teria a oportunidade de ingressar no ensino superior. Sinaliza a importância da criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) no sentido de integralizar de forma sistêmica e programática as ações afirmativas na universidade que até então eram desenvolvidas por ações dispersas, desconexas e frágeis do ponto vista institucional.

Ratifica que a referida Pró-Reitoria tem contribuído para a promoção da igualdade de oportunidades e reconhecimento dos grupos sociais historicamente discriminados como negros, indígenas, mulheres, quilombolas, deficientes e comunidade LGBT no âmbito da universidade. O PDI aponta os *princípios* que norteiam as ações afirmativas na universidade:

> - Definição das ações afirmativas como políticas compensatórias e reparadoras de desigualdades historicamente instituídas;
> - Ações afirmativas enquanto política de abrangência ampla que inclui todos os grupos e segmentos populacionais historicamente discriminados e em posição de desvantagem no que diz respeito às oportunidades, condições, reconhecimento e representação nos diversos espaços sociais, institucionais e simbólicos;
> - Desenvolvimento, através das atividades de ações afirmativas, de uma cultura da diversidade e da igualdade de condições, de oportunidades, de representação e de reconhecimento, como orientadora nuclear da ação universitária global;
> - Adoção do princípio da transversalidade como modo privilegiado através do qual devem se desenvolver as atividades relacionadas às ações afirmativas;
> - Desenvolvimento de formatos permanentes de articulação com os Centros Estratégicos e Núcleos de Estudos e Pesquisas específicos na proposição e/ou elaboração conjunta de projetos de pesquisa e estudos necessários ao aperfeiçoamento da política de ação afirmativa na UNEB;
> - Transformação da UNEB em referência nacional das políticas de ações afirmativas. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2015c, p. 49-50).

Constam 21 (vinte e uma) metas no documento com seus respectivos objetivos, algumas das quais alcançadas, tais como: criação da PROAF; realização da I Conferência de Estudantes Cotistas da UNEB; e a execução do Programa Abdias do Nascimento (programa do governo federal mencionado que possibilitou a mobilidade internacional de estudantes e docentes). Não cabe transcrever todas as metas, mas parte merece destaque: criação de linhas de pesquisas vinculadas às ações afirmativas, em todas as áreas do conhecimento, na graduação e na pós-graduação; implementação de programas de bolsas de pesquisa e extensão voltadas para as ações afirmativas, no âmbito da graduação e da pós-graduação e a formação continuada dos docentes que lecionam componentes curriculares relacionados às temáticas afro-brasileiras, indígenas, africanas e de gênero. Com foco nos estudantes cotistas, prevê a implantação de sistema de acompanhamento acadêmico e diagnóstico comparativo do desempenho de estudantes cotistas e não cotistas. Sobre cursos de graduação, consta acompanhamento do programa de formação em licenciatura intercultural em educação indígena e a implantação do curso de graduação em pedagogia escolar quilombola. Na perspectiva extramuros, prevê a construção de agenda para diálogos institucionais e interinstitucionais para as ações afirmativas por meio de acordos de cooperação, parcerias e convênios.

A acessibilidade de pessoas com deficiência é tratada como ação afirmativa no PDI e caracterizada como a "[…] condição para utilização, com segurança e autonomia – total ou assistida -, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida". (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2015c, p. 53). Afirma que é função das IES garantir a inclusão e a eliminação de todas as barreiras que limitam as possibilidades e diminuem as condições de permanência das pessoas com deficiência. É destacado o Núcleo de Educação Especial (NEDE), vinculado à extensão, que desde 2003 desenvolve estudos, diagnósticos e propostas de inclusão para a comunidade acadêmica. O PDI estabeleceu as seguintes *metas* para a política de acessibilidade da UNEB para o período de vigência do plano:

> - Pessoa com deficiência incluída no sistema de cotas;
> - Criação de condições físicas, materiais, financeiras e humanas para o desenvolvimento e monitoramento de pesquisas, acompanhamento e apoio técnico-pedagógico à pessoa com deficiência garantidos;
> - Ações voltadas para a inclusão e acessibilidade aprimoradas, corrigidas, multiplicadas e ampliadas, mediante a transversalidade destas questões no programa de ações afirmativas da UNEB;
> - Barreiras atitudinais, arquitetônicas, urbanísticas, instrumentais, ergonômicas, comunicacionais, metodológicas, programáticas, tecnológicas e informacionais removidas;
> - Inclusão dos alunos, professores e funcionários com necessidades educativas especiais facilitadas, em todas as atividades e programas da Universidade, estendendo o apoio às famílias, assegurando a igualdade de oportunidades;
> - Apoio aos departamentos e às demais unidades organizacionais ampliando, informando e disponibilizando equipamentos tecnológicos para o atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2015c, p. 54-55).

O documento aponta que no ensino superior o objetivo da assistência estudantil é contribuir para que os estudantes superem os obstáculos para o alcance do sucesso acadêmico. A consolidação da política, entretanto, depende de esforços conjuntos da universidade, sociedade e governo para reduzir as desigualdades sociais que atingem determinados grupos e dificultam o acesso, a permanência e o sucesso na educação superior. O PNAES é citado para referenciar a assistência estudantil como direito e espaço para a prática da cidadania e da dignidade humana. O documento afirma a necessidade de "[…] associar à qualidade do ensino ministrado, ações que propiciem desde as condições ideais de saúde e o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o atendimento às demandas básicas para a sobrevivência do estudante, a exemplo da moradia, alimentação, transporte". (UNIVERSIDADE DO

ESTADO DA BAHIA, 2015c, p. 55). Isso implica dizer que a assistência estudantil deve satisfazer as dimensões e necessidades materiais e subjetivas dos estudantes.

O PDI estabelece as seguintes *diretrizes* como norteadoras das ações implementadas para a assistência estudantil:

> - Fortalecimento do Programa de Assistência Estudantil (PAE), que se coaduna com a Política Nacional de Assistência Estudantil e é iniciativa pioneira que responde, em parte, às demandas historicamente apresentadas pelos movimentos estudantis. Agrega ações distintas voltadas para a consolidação da política de permanência do estudante da graduação, até o final de seu curso;
> - Ampliação do número de estudantes beneficiados pela política de assistência estudantil, fortalecendo a inclusão de grupos historicamente excluídos da vida acadêmica;
> - Consolidação das residências universitárias, destinadas aos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação que apresentam vulnerabilidade socioeconômica, oriundos do sistema de cotas ou que não residam na cidade onde o *campus* está situado e não possuam meios para prover sua moradia;
> - Incremento da Bolsa Auxílio-Permanência: visa garantir a melhoria na qualidade de vida do estudante, além de fomentar sua participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão;
> - Apoio às atividades culturais, artísticas, desportivas e comunitárias: estimula a participação do estudante de graduação em congressos, seminários, simpósios e encontros que agreguem valor à sua formação acadêmica, possibilitando trocas de experiências culturais, científicas, sociais e políticas, fundamentais para o processo de formação e para o futuro profissional. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2015c, p. 56).

No PDI há quadro com 29 *metas* prioritárias e seus respectivos *objetivos* para a assistência estudantil. Do mesmo modo, destaca-se algumas: do ponto de vista das condições materiais da permanência, prevê criação de ações de atenção à saúde e o atendimento biopsicossocial dos estudantes; construção de residências e do restaurante universitário; construção ou adequação para instalação de creches; fortalecimento da concessão da bolsa-auxílio emergência, da bolsa-auxílio residência e da bolsa-auxílio permanência; e implementação do acesso à pecúnia (isenção de taxas administrativas da UNEB). Na perspectiva mais qualitativa da permanência, algumas metas apontam para a criação do Observatório da Vida Acadêmica; a proposição de cursos que qualifiquem os estudantes para seleções de pós-graduação *stricto sensu*; a criação de mecanismos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, de ensino e de extensão no corpo discente; o fortalecimento da política de intercâmbio; a criação da Revista Saberes Discentes; o fortalecimento da política de participação dos estudantes em eventos científicos; a construção de ações em todos os departamentos no que se refere ao apoio psicológico, social, pedagógico; e investimentos em

equipamentos e recursos didáticos específicos para os estudantes com deficiência.

Percebe-se o quanto as ações afirmativas e a permanência estudantil recebem significativo espaço no PDI na UNEB. O entendimento de ações afirmativas está associado à igualdade de oportunidades e de condições, representação, reconhecimento, políticas compensatórias e ao constante aperfeiçoamento e ainda à acessibilidade de pessoas com deficiência. A permanência estudantil, ao mesmo tempo que articula a Política Nacional de Assistência Estudantil, está associada às ações afirmativas que incluem estudantes oriundos de grupos historicamente excluídos do acesso à universidade. Nota-se o suprimento das necessidades materiais e subjetivas (enquanto afiliação acadêmica) dos estudantes, que estão previstas dentre as ações, com destaque para a Bolsa Auxílio-Permanência integrada às atividades de ensino, pesquisa e extensão que, nesta pesquisa, é denominada de permanência qualificada. Por fim, a diretriz para apoiar atividades artísticas, culturais, desportivas e comunitárias, que dialoga com o processo de afiliação acadêmica e intelectual descrito por Alain Coulon (2008). Em relação à projeção da política acadêmica, no que se refere às ações afirmativas e de permanência estudantil, o PDI da UNEB demonstra avanço do ponto de vista da institucionalidade.

O PDI da UEFS

A UEFS divulgou o último PDI em 2019, correspondente ao período de 2017 a 2021. A assistência estudantil e as ações afirmativas estão entre os itens dos *objetivos institucionais* com *diretrizes* de forma conjunta:

> - Criar condições de funcionamento pleno provendo a PROPAAE com recursos humanos e materiais;
> - Aprofundar e consolidar a política institucional, para além da dimensão material da permanência, considerando dimensões pedagógicas e culturais;
> - Pleitear junto ao governo do Estado uma dotação orçamentária específica para a garantia da assistência estudantil;
> - Consolidar e ampliar as políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil visando garantir o acesso, a permanência de estudantes da graduação em situação de vulnerabilidade social e econômica;
> - Criar condições para acompanhar e avaliar o perfil dos egressos da UEFS;
> - Contribuir para a promoção da diversidade dentro do ambiente universitário a partir de ações de inclusão aos grupos sociais historicamente excluídos;
> - Realizar atividades que contribuam para a boa convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais além do respeito à diversidade sexual e de gênero;
> - Desenvolver ações de acessibilidade e inclusão aos deficientes (visuais, auditivos, físicos, intelectuais e psicossociais), bem como contribuir para o combate ao preconceito em relação a tais deficiências;
> - Criar condições de permanência para estudantes com dificuldades

> pedagógicas de acompanhamento regular do curso;
> - Acompanhar e avaliar constantemente as políticas adotadas. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2019d, p. 22-23).

Enquanto diretrizes gerais, há atenção às dimensões pedagógicas e culturais da permanência estudantil, para além das necessidades materiais dos estudantes, que visam promover a diversidade no ambiente acadêmico com ações de inclusão, o que denota perspectiva mais ampliada de permanência. Além dos grupos étnico-raciais, faz referência à diversidade sexual, de gênero e às pessoas com deficiência, o que, por sua vez, demonstra sintonia com a atual política de acesso, que contempla outros grupos sociais historicamente discriminados.

As políticas de ação afirmativa e permanência ocuparam espaço também no *plano de ações estratégicas* do ensino de graduação através de quadro chamado *oportunidades de melhoria da assistência estudantil e ações afirmativas*. Nos tópicos “consolidar a PROPAAE”; “consolidar o Programa de Assistência Estudantil da UEFS”; “ampliar as ações para garantir a permanência estudantil através da promoção de práticas para fortalecimento das relações interpessoais e do respeito à diversidade"; “consolidar e ampliar as Políticas de Ações Afirmativas”; e “articular as ações de assistência e permanência estudantil da UEFS e as ações governamentais e de entidades privadas”, foram identificadas 47 ações com suas respectivas metas. Parte foi realizada, a saber: criação da página web da PROPAAE; definição da composição e organização interna da PROPAAE por meio da aprovação do regimento interno no CONSU; garantia da participação da comunidade acadêmica através da instalação da Câmara de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis do CONSEPE; redefinição do Programa de Assistência Estudantil da UEFS com criação de resolução específica aprovada em CONSEPE; avaliação dos 10 anos da política de cotas com divulgação de relatório; e revisão da Resolução CONSU nº 34/2006 que estabeleceu o sistema de reserva de vagas com proposição de nova resolução para a política de acesso pelas ações afirmativas.

Dentre as outras ações, destaca-se: a intenção de qualificar a estrutura da PROPAAE com pessoal, instalações físicas e melhores condições de trabalho, o que é relevante tendo em vista que a Pró-Reitoria surgiu da reestruturação de uma unidade administrativa com capilaridade e alcance mais reduzidos; a consolidação do Programa de Assistência Estudantil com ações como aperfeiçoar o acompanhamento dos estudantes atendidos pelo PAE; a ampliação da residência indígena e construção da residência quilombola (antiga reivindicação dos estudantes); e redefinição da política de subsídio do restaurante universitário para atender

prioritariamente os estudantes avaliados por condicionalidades socioeconômicas (especificamente sobre o assunto, a política de alimentação será discutida adiante). Há, ainda, pretensão de: ampliar o conhecimento da comunidade acadêmica a respeito das ações afirmativas com ampliação dos canais de comunicação; propor normas institucionais que respondam às demandas dos grupos sociais alcançados pela reserva de vagas; consolidar o Centro de Referência dos Povos Indígenas do Nordeste (recentemente criado na universidade); realizar e apoiar eventos que contribuem para as políticas afirmativas; e buscar parcerias institucionais externas que possam fortalecer a política na universidade.

Foi significativo o espaço ocupado pelas ações afirmativas e pela permanência estudantil nas diretrizes e no plano de ações estratégicas do PDI, inclusive com atenção à necessidade de recursos financeiros e pessoal para execução das políticas. A permanência estudantil é concebida em perspectiva ampliada e a inclusão de pessoas com deficiência é compreendida enquanto ação afirmativa. Destaque para a preocupação da instituição em promover a diversidade étnico-racial, sexual e de gênero. Considera-se, então, como avançada a institucionalidade das políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil, nos termos do PDI da UEFS.

O PDI da UESC

Em 2014 a UESC divulgou o PDI mais atual, que corresponde ao período de 2014 a 2018 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2015b). As ações afirmativas não têm destaque no documento e há apenas duas referências à assistência estudantil: uma vez, de maneira consideravelmente genérica, como uma das dimensões dos *objetivos* e *metas* da instituição; e na segunda, como item do capítulo *políticas de atendimento aos discentes*. Na dimensão *assistência estudantil* há síntese, em linhas gerais, do que a instituição fez ao longo do tempo. Cita-se: a implantação do sistema de cotas; a criação da Assessoria de Assistência Estudantil (ASSEST); a criação das bolsas permanência; o subsídio no restaurante universitário, dentre outras ações pontuais.

Interessa enfatizar que são quatro diretrizes para a assistência estudantil, com 14 objetivos alcançados ou a serem alcançados. A primeira diretriz diz respeito à *consolidação da política de democratização do acesso à universidade,* mas observa-se opção por não nomear como ação afirmativa, e inserir os objetivos de "manter, acompanhar e avaliar a política de reserva de vagas" e "divulgar os cursos da instituição para os estudantes do ensino médio". A segunda diretriz trata da *implantação da política de acompanhamento de egressos dos cursos da UESC* e tem o objetivo "criar mecanismos de acompanhamento dos egressos dos cursos". A

terceira diretriz se refere à *consolidação da política de permanência* e visa fortalecer ações existentes, a exemplo de: facilitar o acesso às informações sobre as ações de permanência estudantil; e consolidar os programas de subsídio de alimentação, de auxílio moradia e de auxílio permanência. Por fim, a quarta diretriz trata da *qualificação do desenvolvimento acadêmico* e tem por objetivos: "elaborar diagnóstico anual socioeconômico e cultural do discente ingressante"; "consolidar o apoio às entidades estudantis da UESC"; "implantar o programa de apoio ao estudante com necessidades especiais e demandas psicossociais"; "implantar o programa de esporte universitário"; "promover anualmente a semana cultural da UESC". Não há no PDI da UESC investimento institucional nas ações afirmativas, assim como a concepção de permanência está concentrada na dimensão material das necessidades estudantis, abordando de maneira superficial a dimensão qualitativa da permanência, que é aspecto fundamental para o maior engajamento estudantil na vida acadêmica. Sendo o PDI documento que revela a identidade institucional da universidade, as ações afirmativas e a permanência estudantil na UESC carecem de maior institucionalização.

O PDI da UESB

O PDI mais atual da UESB correspondeu inicialmente ao período de 2013 a 2017, mas foi prorrogado até 2019 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2013). No que se refere às políticas em análise, o documento é o mais frágil entre as quatro UEBA. Em todo PDI há apenas duas citações: na primeira, quando o documento traça o perfil e a trajetória institucionais da universidade, apresentando sua política para o ensino de graduação; na segunda, por ocasião da definição das *diretrizes institucionais* no eixo que se refere ao ensino de graduação. No objetivo "avaliar, aperfeiçoar e criar programas voltados ao desenvolvimento acadêmico" está prevista ação de "fortalecimento e avaliação das políticas de ações afirmativas para democratização do acesso e permanência nos cursos de graduação". O PDI da UESB não apresenta nenhuma intenção ou ação consistente para a ampliação ou fortalecimento dessas políticas dentre as ações institucionais, o que caracteriza baixo grau de institucionalização, segundo nosso modelo.

****

Pela descrição e análise do conteúdo dos PDI percebe-se significativas diferenças entre o que foi planejado e o que foi possível realizar no âmbito das políticas de ações afirmativas e permanência em cada universidade. A UNEB e a UEFS demonstram maior nível de enraizamento institucional das políticas e ações (realizadas e planejadas), ao posso que UESC

e UESB apresentam níveis de institucionalização mais frágeis. Este estudo de caso coletivo possibilita uma visão panorâmica das UEBA em termos de institucionalidade das ações afirmativas e de permanência estudantil que, segundo os indicadores do modelo de análise, podem ser assim definidos.

Quadro 3 – Nível de institucionalização das ações afirmativas e da permanência estudantil nos PDI das UEBA

NÍVEL BÁSICO	NÍVEL MÉDIO		NÍVEL AVANÇADO
	I	II	
UESB	UESC	—	UNEB UEFS

FONTE: elaborado pelo autor.

A implantação das políticas de reserva de vagas nas universidades públicas e a institucionalização das ações afirmativas por instrumentos normativos e demais documentos institucionais, como o PDI, são consequência dos processos de mudanças institucionais ocorridos nas últimas décadas. Em diferentes contextos históricos e políticos (locais e globais), as políticas públicas de ações afirmativas foram demandadas pelos movimentos sociais e, particularmente, pelo movimento social negro. A incorporação de pautas dos movimentos sociais às agendas e estruturas governamentais tiveram repercussão também nas estruturas acadêmicas com o advento das ações afirmativas.

Nesse sentido, é importante fazer breve digressão sobre o percurso de alguns compromissos estatais com o combate às desigualdades raciais. Andréa Vieira (2006) afirma que dois momentos da segunda metade do século XX são significativos no que se refere ao reconhecimento e combate às desigualdades raciais pelo estado brasileiro - o primeiro foi o biênio 1968/1969 e o segundo o ano 1995. No primeiro momento são apontados três acordos internacionais dos quais o Estado brasileiro foi signatário: a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) através do Decreto nº 62.150 de 1968; a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo de Ensino com o Decreto nº 63.223 de 1968; e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial com o Decreto nº 65.80 de 1969. O segundo momento foi a partir de 1995, através do PNDH I divulgado em 1996, no qual o governo brasileiro se propôs implementar o que previam os acordos internacionais firmados anteriormente. A pesquisadora afirma que antes de 1995 o que houve foram iniciativas isoladas e tímidas no campo do reconhecimento da cultura negra como os tombamentos do Terreiro de Candomblé Casa Branca em Salvador/BA em 1984 e da Sede do

Quilombo de Palmares na Serra da Barriga, AL em 1986 e a instituição do 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (VIEIRA, 2006).

O segundo momento, ganhou maior relevância quando o Presidente – de forma inédita no país - reconheceu oficialmente a existência das desigualdades raciais no Brasil. O PNDH I foi o primeiro documento oficial da história do país que inseriu em seus pressupostos a proposição para a concretização de ações afirmativas e "[…] avançou na discussão a respeito das políticas de igualdade por adotar como fundamento a doutrina da proteção integral dos direitos humanos […]". (VIEIRA, 2006, p. 5). Foi o esforço de resposta institucional do governo frente aos tratados internacionais dos quais o país foi signatário.

Há no documento formulação que ratifica o compromisso com o processo de redemocratização iniciado na década de 1980, rejeitando assim as formas autoritárias de fazer política e apontando para um modelo de cidadania no qual não caiba a repressão para o controle social. Com representação da sociedade civil em sua elaboração, o PNDH I seguiu as orientações da Constituição de 1988 na qual prevê que as ações sociais sejam baseadas numa prática governamental descentralizada e construída em parceira e diálogo entre sociedade e Estado. Em referência direta às ações afirmativas, Vieira (2006) destaca que o PNDH I previa ações e iniciativas como a inclusão do item "cor" nos formulários dos sistemas de informação e bancos de dados de instituições públicas sobre a população; incentivo para que estados e municípios criassem Conselhos da Comunidade Negra; estímulo para que as propagandas estatais da administração direta ou indireta retratassem a diversidade étnica brasileira; apoio à iniciativa privada para promover ações de discriminação positiva; incentivo para que as Secretarias de Segurança Pública das unidades federativas realizassem formação técnica e seminários sobre discriminação racial; promoção de ações afirmativas para o acesso de negros à universidades, cursos profissionalizantes e à tecnologia de ponta; incentivo às políticas que promovam a valorização da memória da cultura negra e fomentem a produção cultural; incentivo às políticas de promoção social e econômica da população negra (VIEIRA, 2006).

Vieira (2006) avalia que o documento do PNDH I foi entendido como conquista pela militância negra na medida em que especificou a questão racial negra desagregando a categoria negro da de carente para a promoção da igualdade racial e por oficializar num documento do estado brasileiro o compromisso do governo com a promoção de políticas afirmativas, algo até então inédito na história do país. Por fim, a pesquisadora avalia que tendo em vista o caráter mais propositivo que deliberativo do PNDH I, um dos maiores desafios estava no estabelecimento de mecanismos que permitissem sua institucionalização, o que na prática representaria "[…] empreender uma articulação e mobilização de opinião pública, em uma

estratégia político-institucional para a concretização destas propostas dentro da própria estrutura de governo […]". (VIEIRA, 2006, p. 11).

Pensando nas universidades públicas, poderiam ser questionados quais desafios estão postos para que o PDI incorpore de forma mais consistente as ações afirmativas e de permanência estudantil em suas ações institucionais, como no caso da UESC e da UESB? Ou quais desafios precisam ser superados para que a UNEB e a UEFS consigam implantar as ações previstas e alcançar as metas traçadas nesse quesito em seus respectivos PDI? Ficam aqui indicações para futuras pesquisas que possam debruçar sobre a institucionalidade dessas políticas e seus desafios nas universidades públicas brasileiras.

Vieira (2006) analisou o PNDH II divulgado pelo Governo Federal em 2002, momento em que duas universidades públicas (UNEB e UERJ) e alguns ministérios do Governo Federal já tinham adotado políticas de ações afirmativas. A pesquisadora observa que há alguns diagnósticos do Programa anterior e que houve avanços importantes no que diz respeito à promoção e proteção dos direitos humanos. Da mesma forma que o primeiro, o segundo Programa tem caráter mais propositivo e aponta para objetivos a serem alcançados numa sociedade que se pretende democrática e justa, ou seja, expressa uma vontade do estado brasileiro que idealiza práticas políticas mais democráticas. Dos 500 itens, Vieira (2006) identificou 29 específicos para a população afro-descendente, cabe observar a mudança de termo quando o PNDH I considerou a população negra. Nos quais, ficaram evidentes as iniciativas de institucionalização das medidas previstas de combate às desigualdades raciais. Nos itens específicos sobre ações afirmativas, o PNDH II replica alguns do primeiro Programa, mas trouxe novos elementos como adotar pela União, e incentivar em municípios e estados, medidas compensatórias com vistas à eliminação da discriminação racial e promoção da igualdade de oportunidades em cargos e empregos públicos e na educação formal; criação de banco de dados com o quadro dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais dos afro-descendentes com o objetivo de orientar as políticas de ações afirmativas nessas dimensões; estudar a viabilidade de fundos para financiar políticas de ações afirmativas (VIEIRA, 2006).

O estudo de Vieira (2006) concluiu que houve maior objetividade e clareza nas propostas de ações afirmativas no PNDH II, o que sinalizou maior compromisso do Estado brasileiro, do ponto de vista formal, com o combate às desigualdades raciais e, consequentemente, promoção da igualdade. No entanto, "[…] torna-se evidente que após quase uma década de consolidação do debate e de medidas políticas, ainda há um caminho para que as ações afirmativas sejam objetivamente incorporadas ao *modus operandi* político". (VIEIRA,

2006, p. 19-20). Essa reflexão, realizada uma década depois do PNDH I, foi importante nos meados dos anos 2000, quando as políticas de cotas foram implantadas nas primeiras universidades públicas. Atualmente, quase duas décadas depois das primeiras experiências (de cotas nas universidades públicas) os mesmos questionamentos sobre os reais compromissos da União, de estados e municípios com a promoção da igualdade racial não estão caducos tendo em vista as persistentes desigualdades raciais, mesmo com os avanços alcançados nos últimos anos. Talvez não seja exagero afirmar que um dos ou o maior avanço no caminho da promoção da igualdade racial tenha se dado justamente no acesso à universidade. Mas, ainda assim, existe um caminho a ser percorrido pelas universidades no sentido de ampliar a institucionalidade dessas políticas em seus instrumentos normativos e garantir a concretude das ações e políticas já previstas institucionalmente.

4.5 As Pró-Reitorias, Gerência e Assessoria das UEBA

As Pró-Reitorias da UNEB

Após a implantação do sistema de reserva de vagas, a permanência estudantil da UNEB foi gerida pela Gerência de Assuntos Comunitários e Estudantis, à época ligada à PROEX. Em 2009 foi criada a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES) com a aprovação da Resolução CONSU nº 733/2009. Segundo a Resolução CONSU nº 1.006/2013, que aprovou o regimento interno das pró-reitorias e unidades de desenvolvimento da UNEB, a PRAES é o órgão

> […] responsável pelo planejamento, gerenciamento, assessoramento, execução, acompanhamento, controle e avaliação da Política Institucional e ações relacionadas à Assistência Estudantil da Universidade em articulação com as representações estudantis, os Departamentos, as outras Pró-Reitorias e demais órgãos da Universidade. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013).

Atualmente a PRAES está estruturada com: Gabinete da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil; Secretaria Executiva do Gabinete; Gerência de Assistência Estudantil; Gerência de Programa de Projetos; Coordenação Administrativa; Coordenação Geral das Casas de Estudantes; Coordenação Financeira; Setor de Estágios; Programa Mais Futuro e Bolsa Permanência PRAES; Meia Passagem Estudantil/Coordenação de Bolsa Auxílio Complementar (Casas de Estudantes) e Equipe Multidisciplinar de Atenção ao Estudante (EMAE).

Apesar do previsto no regimento interno da PRAES, a estrutura atual é mais complexa do que a descrita no regimento. Como a UNEB é *multicampi*, uma estratégia utilizada é a composição de comissão permanente em cada departamento do interior com representantes de docentes, técnico-administrativos e estudantes para responder às demandas e ações da assistência estudantil de acordo com as diretrizes da PRAES. Avalia-se que a dificuldade da instituição de compor equipe multidisciplinar (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais) em cada campus dificulta o acompanhamento e efetividade das ações de permanência implementadas pela PRAES localizada no *Campus* I (Salvador).

Em janeiro de 2014, foi apresentado ao CONSU, por meio do documento denominado *A cultura da igualdade como uma poética da diversidade*, proposta para criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF). Segundo o documento, a proposta é fruto de longo processo de amadurecimento a partir de estudos e avaliações de diferentes experiências de ações afirmativas no Brasil e no mundo e da experiência da própria UNEB. Além disso, a proposta estava respaldada no PDI e nos resultados da I Conferência de Estudantes Cotistas da UNEB, realizada em agosto de 2016, que apontavam para a criação de pró-reitoria própria.

O documento constitui-se em texto denso e fundamentado sobre política afirmativa e de início a define como

> […] qualquer prática concreta deliberada que produza efeitos coletivos na diminuição – até a liquidação – daquelas hierarquias sociais que se fundamentam em desigualdades e discriminações historicamente instituídas em sociedades que, contemporaneamente, tem nos princípios republicanos da democracia, da justiça social e da cidadania os fundamentos do seu desenvolvimento. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2014e, p. 4).

Nessa acepção, as ações afirmativas estão relacionadas aos princípios republicanos de cidadania, democracia, justiça social e igualdade de oportunidades de sociedades contemporâneas e que se desejam inclusivas e democráticas. O documento ratifica que o formato mais conhecido e eficaz de implementação das ações afirmativas está nas políticas públicas por conta da maior possibilidade e condições para a institucionalização por meio do aparato legal e normativo que orientam sua prática nos processos de construção da igualdade em diferentes dimensões. É esse o espírito da institucionalização e criação da PROAF da UNEB.

O documento sintetiza o histórico das ações afirmativas no mundo a partir das experiências indiana e norte-americana do início e meados do século XX, respectivamente. As

caracterizam como políticas de identidade que emergiram nas décadas de 1980 e 1990, quando diferentes grupos e movimentos sociais reivindicaram reconhecimento, políticas reparatórias e inclusivas nos estados nacionais hegemônicos. Descreve a trajetória das ações afirmativas no Brasil numa abordagem muito próxima da realizada por esse trabalho. É retomada a primeira elaboração de projeto de lei que propunha políticas específicas para a população negra, elaborada pelo então deputado federal Abdias do Nascimento; a criação da Fundação Cultural Palmares e a constituição da Serra da Barriga como patrimônio histórico nacional; a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida; a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata; a criação da SEPPIR no governo federal; resultados de pesquisas realizadas pelos NEAB em universidades brasileiras; a publicação do tema transversal *Pluralidade Cultural* nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC; a possibilidade de ações afirmativas presente no I PNDH de 1996; a criação da SECAD pelo governo do então presidente Lula; a presença de representantes das populações negras e indígenas no Conselho Nacional de Educação (CNE); as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais; por fim, os avanços presentes no documento final da Conferência Nacional de Educação realizada em 2010 no que se refere à ampliação das ideias de democratização do acesso à educação e de justiça social em que contemplam demandas de diferentes grupos sociais historicamente discriminados. O destaque do documento nesse ponto se justifica pelo fato das diretrizes presentes no documento final da Conferência Nacional de Educação poderem servir de base para o futuro Plano Nacional de Educação (2011-2021), que até aquele momento não tinha sido aprovado. Portanto, a criação da PROAF/UNEB estava em sintonia com a institucionalização de ações e políticas de promoção da igualdade e da justiça social, presente na história recente do país.

Em março de 2014 foi criada e implantada a PROAF, por meio da Resolução CONSU nº 1.023/2014. Segundo o Regimento Interno aprovado pela Resolução CONSU nº 1.397/2019, a PROAF é "[…] responsável pela proposição, execução, gerenciamento, coordenação, assessoramento, acompanhamento e avaliação da Política Institucional de Ações Afirmativas, no âmbito da Universidade". (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2019c). A PROAF, atualmente, está estruturada com Gabinete da Pró-Reitoria; Assessoria do gabinete; Secretaria do gabinete; Coordenação de Bolsa Afirmativa; Secretaria e Núcleo de Comunicação. A UNEB, portanto, executa suas políticas de assistência estudantil e ações afirmativas através das respectivas pró-reitorias.

A Pró-Reitoria da UEFS

Desde a implantação do sistema de reserva de vagas na UEFS, as discussões políticas e acadêmicas em torno das ações afirmativas e da permanência estudantil ficaram no âmbito da Comissão de Ações Afirmativas, que passou por diferentes formações ao longo dos anos. A capacidade de intervenção da CAA foi limitada por não ser corpo administrativo ou de gestão das políticas dentro da universidade, pois as comissões na universidade avaliam e propõem, mas a executora das ações é a gestão administrativa da instituição. A forma de composição por representação de diferentes segmentos foi importante para ampliar as discussões a partir de diferentes pontos de vista, mas a descontinuidade e a ausência de institucionalidade mais sólida não contribuíram para o avanço integral do *Programa* elaborado em 2009, apesar da comissão ter realizado ações relevantes como proposição de temas e palestrantes para aulas magnas e organização de mesas redondas com o tema das ações afirmativas e participação em audiências com secretários do governo do estado para viabilizar a política de permanência da UEFS[57].

A execução das ações de permanência esteve sob a coordenação da Unidade de Organização e Desenvolvimento Comunitário (UNDEC), unidade administrativa ligada à reitoria e responsável por diferentes ações comunitárias até outubro de 2014. A UNDEC concentrava demandas de todos os segmentos da comunidade acadêmica - discentes, docentes, servidores técnicos e comunidade externa, tais como: o Serviço Social; o Serviço de Apoio Psicopedagógico (SAP); a Creche da UEFS; os convênios da Confederação Nacional das Cooperativas Médicas (UNIMED) e do Serviço Social do Comércio (SESC); a Casa do Professor e do Servidor; o Serviço de Apoio Jurídico (SAJ); o Serviço de Saúde Universitária (SESU) e a Escola Básica (escola da rede municipal com convênio firmado entre a UEFS e a Prefeitura de Feira de Santana).

Em trabalho de reestruturação da UNDEC, iniciado no segundo semestre de 2012 e que durou dois anos, todas as demandas que não estavam diretamente ligadas aos discentes foram realocadas para outros setores da universidade. Houve a mobilização da equipe do setor - formada por técnicos e analistas administrativos, psicólogas, assistentes sociais, nutricionistas, pedagogas e estagiários - no sentido de, coletivamente, rever as normativas das ações que existiam, qualificar os editais das seleções, construir novos instrumentos normativos e elaborar o regimento interno do que viria a ser uma nova pró-reitoria, notadamente a PROPAAE. Para formação da equipe, foi realizado seminário denominado *Políticas de ações afirmativas e*

[57] Para mais informações, consultar: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, **Programa de ações afirmativas da UEFS**: políticas de acesso, permanência e pós permanência. Feira de Santana: UEFS, 2009.

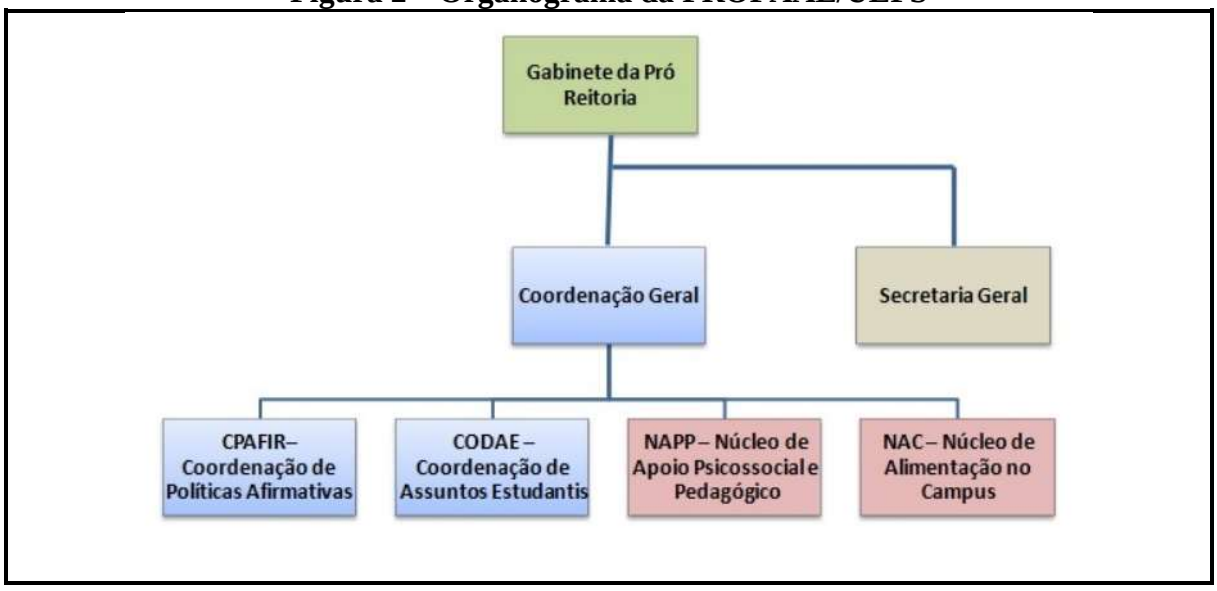
assistência estudantil, que consistiu no estudo da Política Nacional de Assistência Estudantil, de programas de outras instituições de ensino superior e textos acadêmicos sobre ações afirmativas no Brasil e assistência estudantil nas universidades. Essas ações, dentre outras, foram fundamentais para a construção da identidade institucional da nova pró-reitoria que passaria a ser setor de proposição, elaboração e implementação das políticas de ações afirmativas e permanência estudantil, e não apenas unidade executora como era a UNDEC.

Com a reorganização do setor e a proposta da nova pró-reitoria, em outubro de 2014 foi instalada a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). Segundo a Resolução CONSU nº 025/2018 que aprovou o Regimento Interno da PROPAAE, as finalidades da pró-reitoria são:

> I. Propor, planejar e acompanhar as Políticas de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana visando atender a comunidade universitária;
> II. Planejar, implementar, coordenar, e consolidar Programas de Assistência Estudantil que visem ampliar condições para a permanência, prioritariamente, para as(os) estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade social e/ou integrante de comunidades tradicionais historicamente excluídas do ensino superior com vistas a contribuir para a promoção social pela educação;
> III. Planejar, implementar, coordenar, e consolidar as ações de apoio aos estudantes e às entidades estudantis. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2018b).

Além do gabinete do Pró-reitor, a PROPAAE é composta por Coordenação Geral, Secretaria, Coordenação de Políticas Afirmativas (CPAFIR), Coordenação de Assuntos Estudantis (CODAE), Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP) e Núcleo de Alimentação no Campus (NAC). No regimento interno constam as atribuições de cada setor que compõem a estrutura organizacional. A criação da pró-reitoria era reivindicação antiga do movimento estudantil e sua instalação demonstra estágio mais amadurecido da institucionalização dessas políticas na universidade, assim como na UNEB. Segue o atual organograma da pró-reitoria:

Figura 2 – Organograma da PROPAAE/UEFS



Fonte: http://www.propaae.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3.

A criação das pró-reitorias representou mudança significativa no trato e condução das políticas de permanência estudantil na UNEB e na UEFS. A criação de pró-reitorias com esse escopo, anos após implantação dos sistemas de reserva de vagas, demonstra mudança institucional significativa das universidades no trato das políticas acadêmicas, ampliando o grau de institucionalização das ações afirmativas e da permanência estudantil.

A Assessoria da UESC

Em 2008, foi criada a Assessoria de Assistência Estudantil (ASSEST) na UESC, com o objetivo de articular ações voltadas para o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos de graduação para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ações voltadas para demandas de ordem psicossocial foram implantadas como o acolhimento ao estudante para melhorar o desempenho acadêmico: "a política de concessão de Bolsa Permanência foi implantada em 2008, modalidade essa que visava a melhoria na condição de vida dos estudantes, a fim de garantir sua permanência no curso de nível superior". (FIGUEIREDO; FERRAZ; MIDLEJ, 2017, p. 150-151). É a ASSEST que coordena e executa todas as ações institucionais da assistência estudantil, bem como as provenientes dos recursos federais do PNAEST e o Projeto Auxílio Permanência do governo estadual. No entanto, há ausência completa de mais informações sobre o conjunto de ações desenvolvidas e, na página virtual da UESC, não consta qualquer informação sobre a ASSEST e as atividades que desenvolve.

A Gerência da UESB

Desde a implantação do sistema de reserva de vagas na UESB, a Gerência de Assistência e Assuntos Comunitários (GAE), ligada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), foi a responsável por "[…] propor, desenvolver e apoiar ações voltadas a promover a integração e assistência social aos discentes da graduação da UESB, com vistas a contribuir com a formação acadêmica estudantil e atender as áreas e prioridades estratégicas, em articulação com as demais estruturas universitárias"[58]. A GAE era composta por equipe multidisciplinar com profissionais das áreas da psicologia, pedagogia e assistência social nos três *campi* da universidade e estruturada com Gerência, Subgerência de Assuntos Estudantis (SAE) e Coordenação de Assistência e Residência Estudantil (CAR) no campus de Vitória da Conquista. Os *campi* de Jequié e Itapetinga contavam com as Subgerências Setoriais de Assuntos e Assistência Estudantil (SAAE).

Com a reestruturação administrativa da UESB de 2018, foi criada a Assessoria de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas (AAPA) com a finalidade de "[…] fomentar, executar, supervisionar e avaliar políticas, programas e ações que objetivem a democratização do acesso ao ensino superior e a garantia da assistência estudantil para os graduandos da Uesb que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica e psicossocial ou integrantes de comunidades historicamente excluídas das universidades"[59]. A criação da assessoria teve por perspectiva construir as bases para uma futura Pró-Reitoria com objetivo de tratar as questões estudantis, como está previsto na Resolução CONSU nº 11/2008, que instituiu o Programa de Assistência Estudantil da UESB. A AAPA está organizada com a seguinte estrutura: Gerência de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas (GEAPA); Subgerência de Permanência e Ações Afirmativas (SPAA); Subgerência de Acessibilidade e Inclusão (SAI); Coordenação de Assuntos da Juventude (CAJ) e Coordenação de Acessibilidade, Permanência e Ações Afirmativas (COAPA). Há, com a mudança recente, abordagem mais consistente para as ações afirmativas e a assistência estudantil, que passou a ser entendida como política acadêmica, e não mais associada à assistência social, tal como era no período da GAE.

****

[58] Disponível em: http://www2.uesb.br/proreitorias/proex/?page_id=436. Acesso em 21 abr. 2020.
[59] Disponível em: http://aapa.uesb.br/apresentacao/missao/. Acesso em 14 ago. 2020.

As estruturas administrativas como Gerências, Assessorias e Pró-Reitorias, criadas para gerir as políticas afirmativas e/ou de permanência estudantil, são exemplos da institucionalização dessas políticas nas universidades investigadas. O nível de institucionalização, objeto do presente estudo, e os consequentes alcance e poder de intervenção na política acadêmica das três estruturas identificadas são diferentes. A Pró-Reitoria com assento em Conselhos Superiores como CONSEPE e CONSU tem poder político maior e mais possibilidades de ampliação da institucionalização das referidas políticas no âmbito da universidade, com mais chances de disputar os recursos nos processos de negociação e planejamento internos. Além de elevar as políticas de ações afirmativas e permanência ao mesmo patamar das outras políticas acadêmicas como as de ensino, pesquisa e extensão.

A institucionalização dessas políticas na universidade com a adoção dos sistemas de reserva de vagas também é identificada como consequência do processo histórico das últimas três décadas, no qual as reivindicações de movimentos sociais passaram a integrar as agendas governamentais e algumas estruturas de governo em diferentes esferas de poder.

Estudos apontam o final da década de 1980 e a década de 1990 como o período em que a institucionalização das demandas e do próprio movimento negro brasileiro foi mais evidente. Componentes de institucionalização podem ser identificados pela maior profissionalização e especialização de militantes, atuação profissional destes junto à burocracia estatal, diferentes formas de recrutar pessoal e mobilizar/captar recursos e oportunidades de atuação de alguns ativistas em esferas de poder político (RIOS, 2008; SANTOS, 2009).

A criação da Fundação Cultural Palmares, de Conselhos Negros e de secretarias estaduais e municipais que tiveram como referência a Seppir do Governo Federal são exemplos desse processo que Márcio André Santos (2009) chamou de *institucionalização do movimento negro*. Para o pesquisador, a partir do momento em que houve o reconhecimento oficial da existência do racismo e da discriminação racial na sociedade brasileira pelo então presidente FHC, as demandas por maior equidade racial foram recorrentes e ganharam mais espaço nas esferas institucionais. Exemplo disso, foram as mobilizações do movimento social negro em torno da preparação para a Conferência de Durban e o trabalho realizado junto à delegação oficial do governo federal que deu maior visibilidade sobre a problemática das desigualdades raciais do Brasil (SANTOS, 2009).

Sobre os conselhos participativos ligados às estruturas administrativas do poder público, vale registrar que o primeiro a ser criado no Brasil foi o Conselho Estadual da Comunidade Negra de São Paulo, em 1984. Ivair Santos (2005) pretendeu demonstrar a experiência do conselho e como a participação do governo do Estado de São Paulo possibilitou

a ampliação do nível de eficácia das ações de promoção da igualdade racial. Essa experiência também foi repetida em outros estados e cidades do país. No final da década de 1980, a Bahia criou o Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado da Bahia (CDCN) com a Lei Estadual nº 4.697/1987, integrando a estrutura da Secretaria da Justiça e Direitos Humanos (SJDH). A partir da Lei Estadual nº 10.549/2006 que modificou a estrutura administrativa do poder executivo estadual, o CDCN passou a integrar a SEPROMI. Segundo o Decreto Estadual nº 016/1991, dentre as atribuições do CDCN estão: "I – formular diretrizes e propor medidas que visem assegurar e ampliar os direitos da comunidade negra, promovendo o seu desenvolvimento social, cultural e econômico; II – assessorar o Poder Executivo, inclusive acompanhando a elaboração e execução de programas que repercutam sobre os direitos e interesses da comunidade negra". (BAHIA, 2006b).

Esses órgãos e instâncias dentro das estruturas de governo representam outras formas de organização nascidas das reivindicações das ruas. A institucionalidade possibilita um olhar a partir de dentro, de onde as políticas públicas são formuladas e implementadas, além de representar o esforço do conjunto da militância em fazer com que a sociedade política reconheça a existência da discriminação racial e do racismo estrutural. Na avaliação de Ivair Santos (2009) muitas lideranças negras entendem que são espaços importantes para dar maior suporte na elaboração das políticas de combate às desigualdades raciais. No entanto, algumas implicações também podem ser apontadas como os possíveis atrelamentos e relações de dependência dentro do processo institucional que podem ser percebidas, por exemplo, na discrepância entre as propostas de políticas públicas a serem implementadas e o orçamento disponível para essas pastas (SANTOS, 2009), na maior parte das vezes insuficiente. Contudo, o "[…] fato é que este *processo de institucionalização* representa uma fase marcante dos movimentos negros contemporâneos e aponta simultaneamente para transformações presentes no próprio Estado desde a redemocratização até os dias atuais". (SANTOS, 2009, p. 251).

A institucionalidade possibilita os grupos que estão no poder afirmarem que a questão racial não está invisibilizada e que existem ações, programas, projetos, estrutura e recursos para as políticas públicas de combate às desigualdades raciais e de ações afirmativas a serem disputados. No entanto, com todos os avanços dos últimos anos as disparidades raciais ainda permanecem muito grandes no país, somente mudanças estruturais podem dar respostas mais eficientes às desigualdades raciais brasileiras. Se levar em consideração a conjuntura política atual, a constatação é de retrocessos para as políticas identitárias em diferentes setores.

A análise dos documentos tendo em vista a institucionalidade na estrutura administrativa das universidades estaduais a partir dos indicadores de análise definidos pelo estudo, aponta os seguintes níveis de institucionalização:

Quadro 4 – Nível de institucionalização das ações afirmativas e da permanência estudantil na estrutura administrativa das UEBA

NÍVEL BÁSICO	NÍVEL MÉDIO		NÍVEL AVANÇADO
	I	II	
UESC	UESB	UNEB UEFS	—

Fonte: elaborado pelo autor.

Os PDI e órgãos como Gerência, Assessoria e Prós-Reitorias são formas de institucionalização das ações afirmativas e de permanência estudantil identificadas nas universidades investigadas. Ao retomar as contribuições de Nancy Fraser (2007), percebe-se que sua concepção de não reconhecimento imbrica na ideia de forma institucionalizada de subordinação e, por isso, violação à justiça. Para a filósofa, seu modelo apresenta algumas vantagens. A primeira é seu caráter deontológico, quando incorpora o espírito da "liberdade subjetiva" em que indivíduos e grupos definem para si sua concepção de boa vida e criam uma forma de alcançá-la dentro dos parâmetros que asseguram liberdade igual para todos. O modelo de status de Fraser (2007) apela para a justiça, e não para uma concepção de boa vida, que poderia ser concebida de diferentes formas. O padrão da paridade participativa proposto justifica as reivindicações por reconhecimento como normas vinculantes para todos que aceitem seguir os acordos justos de interação nas condições do pluralismo valorativo.

A segunda vantagem é que o não reconhecimento não apela para a psicologia individual ou coletiva, mas observa o problema nas relações sociais que impedem a integração de todos de forma igual. Fraser (2007) critica o modelo de reconhecimento a partir da política de identidade por considerá-la psicologizante, uma vez que associa o não reconhecimento aos danos psíquicos dos que experienciam o racismo ou ao preconceito internalizado por aqueles que discriminam. Defende que o não reconhecimento é constituído de impedimentos externamente manifestados e publicamente verificáveis a certos sujeitos que não conseguem ser membros efetivos da sociedade. A crítica que pode ser feita a este entendimento é sobre a interpretação enviesada de Fraser sobre os efeitos do racismo. Não é possível concordar que danos provocados pelo racismo não sejam entendidos como não reconhecimento. Parece que, para Fraser, a distorção da subjetividade daqueles que são discriminados não é problema relevante que mereça atenção. Dito de outro modo, se a igualdade de interação for garantida,

pouco importa se esses sujeitos oprimidos estejam bem ou não psicologicamente. Essa é uma compreensão limitada sobre os efeitos do racismo na teoria de Nancy Fraser. No entanto, a filósofa defende que todos têm o direito de buscar estima sob condições de igualdade de oportunidades e essa igualdade não pode ser alcançada se os padrões institucionalizados tendem a depreciar a condição de determinados grupos sociais.

É possível extrair alguma contribuição da defesa de Fraser (2007) pela mudança de padrões de valorização cultural a partir das instituições? Excluindo as limitações apontadas, talvez seja possível pensar os órgãos e setores da universidade, juntamente com o arcabouço normativo e institucional, como elementos necessários para a mudança de padrões institucionais desde as ações afirmativas e de permanência estudantil no nível mais avançado de institucionalização.

4.6 Programas de Ações Afirmativas e de Permanência estudantil

Ações afirmativas e permanência estudantil na UNEB

Em 2007 foi divulgado para a comunidade acadêmica da UNEB o documento *Programa de Ações Afirmativas: inclusão e igualdade racial na formação de uma nova cultura universitária,* elaborado por comissão de professores e estudantes nomeada pelo reitor da universidade. O objetivo da comissão foi propor no CONSU ações que assegurassem o funcionamento do sistema de reserva de vagas e promovessem a institucionalização da permanência estudantil para que os estudantes tivessem condições socioeconômicas e acadêmicas de se manterem nos cursos até a integralização. Contudo, o *Programa de Ações Afirmativas,* até então não foi apreciado pelo CONSU, apesar de ter se tornado instrumento de orientação das ações afirmativas na universidade.

A partir dos estudos acadêmicos disponíveis e de dados da própria universidade, a comissão propôs o *Programa* visando consolidar na UNEB cultura universitária, expansiva a toda a universidade, "[…] capaz de reforçar a prática da coexistência democrática e aprofundar a representatividade da sua pluralidade cultural e diversidade étnico-racial". (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2007b, p. 2).

No documento há a compreensão da política de reserva de vagas como uma modalidade dentro do conjunto de políticas públicas que visam corrigir as desigualdades sociais focalizadas, conhecido como ações afirmativas. O que legitima a política de reserva no âmbito de outras políticas já existentes no setor público ou privado que também visam diminuir ou corrigir desigualdade sociais, como por exemplo: a reserva mínima para candidatura de

mulheres dos partidos políticos; cotas para deficientes físicos em concursos públicos federais e o investimento de empresas multinacionais na formação de jovens negros para comporem futuros quadros qualificados de alto nível entre seu pessoal. Tais políticas específicas fazem sentido em contextos que existem desigualdades, como no caso do Brasil. Para exemplificar e justificar a importância das ações afirmativas, o documento se ancora em dados, recentes à época, de estudos do IBGE, do IPEA e estudos acadêmicos que desde a década de 1970 vêm demonstrando o prolongamento das desigualdades raciais no país em diferentes dimensões da vida social e da mesma forma se dava no ensino superior. Resultados de outros estudos acadêmicos ratificavam a sub-representação dos estudantes negros na academia quando comparados ao contingente populacional brasileiro. Portanto, se configurava contraproducente e contraditório o fato da universidade enquanto espaço privilegiado e estratégico para a formação de produtores de conhecimento e de profissionais, importantes para o desenvolvimento nacional, não refletir entre seus estudantes o contingente étnico-racial da população brasileira, desperdiçando assim, incontáveis talentos e criatividades que não tinham a oportunidade de ingressar na universidade.

O *Programa* caracteriza a multicampia da UNEB que está presente em todas microrregiões do estado da Bahia e sua missão histórica de democratizar e interiorizar o acesso ao ensino superior. Há breve contextualização do processo que desencadeou a aprovação da política de reserva de vagas ressaltando a importância da então reitora da universidade e das manifestações de professores também militantes do movimento negro baiano (processo já discutido anteriormente). A avaliação feita é que esse conjunto de fatores contribuiu para a posição favorável das instâncias superiores às ações afirmativas para o ingresso na universidade.

Neste momento, o que merece destaque do *Programa de Ações Afirmativas* diz respeito a análise de dados do perfil dos estudantes inscritos e aprovados pelo sistema de cotas e pelas vagas universais no primeiro vestibular da UNEB. A avaliação foi que na primeira entrada houve baixa adesão dos candidatos à concorrência pelas cotas. O motivo provavelmente teve a ver com o pouco tempo disponível para divulgação da nova política de ingresso naquele primeiro momento. Os dados apresentaram que, do total de 64.955 candidatos inscritos, 45.092 (69,43%) concorreram pelas vagas universais e 19.863 (30,57%) pelo sistema de reserva de vagas que era baixo, comparado ao perfil racial da população baiana, no qual 70% se declara preto ou pardo. Mostrou ainda que a maioria dos optantes pelas cotas estava inscrito nos cursos considerados de maior prestígio social. O dado sugere que a possibilidade de entrar na universidade pela reserva de vagas encorajou mais os candidatos negros a concorrerem em

cursos mais disputados.

O entendimento que a menor procura dos candidatos às cotas, naquele primeiro vestibular, se explicava pelo pouco espaço de tempo entre a tomada de decisão pelas cotas e a inscrição para o vestibular, somada às controvérsias no debate público em torno das ações afirmativas em que muitos detratores contribuíram para desinformar a população, o que levou inclusive, muitos negros a se posicionarem contrários às cotas raciais. Esse foi um contexto generalizado em diferentes estados brasileiros no início dos anos 2000. Observando o cenário atual e as conquistas alcançadas, vinte anos depois, é nítida a mudança de postura da sociedade em geral e da opinião pública sobre as cotas raciais, pode-se considerar que a antiga discussão a favor *versus* contra cotas na universidade é um debate superado.

Dois dados qualitativos apontados no *Programa* se referem à origem escolar dos candidatos: a maioria dos estudantes negros inscritos e matriculados cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Quando analisada a renda familiar, a maioria vinha de famílias com renda média mensal de um até três salários mínimos; já a maioria dos matriculados nas vagas universais concentrou renda familiar na faixa de cinco a 10 salários mínimos. Isso demonstra o quanto a política de cotas da universidade atinge, majoritariamente, estudantes oriundos das camadas sociais mais desprivilegiadas desde o primeiro vestibular com cotas.

Os dados gerais, ainda que preliminares, justificaram a proposição do *Programa*, definidas da seguinte forma:

> - Fomentar e consolidar na UNEB, uma cultura universitária plural, igualitária, anti-racista e representativa da diversidade étnico-racial que compõe a sociedade baiana […].
> - Institucionalizar, no âmbito das instâncias decisórias da UNEB, a garantia de formação universitária de qualidade à grande parcela da população negra baiana, historicamente – e em enormes proporções -, excluídas desta que é, nos tempos atuais, a principal oportunidade de ascensão econômico-social, política e cultural dos indivíduos e, consequentemente, dos grupos sociais.
> - Incluir no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, no Planejamento Estratégico e no Projeto Político Pedagógico da UNEB, os princípios da Ação Afirmativa, dos Direitos Humanos, da Pluralidade Cultural, do Anti-Racismo e da Diversidade Étnico-Racial.
> - Defender e aperfeiçoar regularmente o sistema de reserva de vagas para candidatos negros (cotas) no vestibular e em qualquer outro processo seletivo nos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela UNEB, como forma contemporânea mais eficaz de correção das desigualdades de oportunidades no acesso ao ensino superior.
> - Desenvolver e implantar um Sistema de Acompanhamento e Avaliação dos estudantes ingressos na UNEB através do sistema de cotas em cada Departamento, a partir de indicadores que se distribuam entre três dimensões, a saber: a) desempenho pré-acadêmico, b) desempenho acadêmico global, c) condições institucionais que o Departamento oferece.

> - Desenvolver e implantar formatos de acompanhamento tutorial individualizado ou grupal nos Departamentos onde a avaliação aponte problemas. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2007b, p. 24-25).

Os objetivos propostos pela comissão no *Programa* demonstram que as ações afirmativas foram concebidas para além da presença dos estudantes cotistas na universidade, com a intenção de construir a chamada "cultura universitária" nas práticas institucionais, comprometida com os princípios democráticos e igualitários que norteiam as ações afirmativas. O foco nos estudantes primou pela formação acadêmica de qualidade com sistema de acompanhamento e avaliação em todo o percurso dos cotistas, visando melhor engajamento acadêmico e intelectual. A intenção de maior enraizamento institucional aparece na inclusão dos princípios das ações afirmativas no PDI e do Planejamento Estratégico e Projeto Político Pedagógico (PPP) da UNEB.

As metas do *Programa de Ações Afirmativas* preveem:

> - Assegurar que os estudantes ingressos através do sistema de cotas tenham um desempenho, por disciplina, igual ou superior a 7,00 (sete).
> - Alcançar a representatividade mínima de 75% de estudantes negros em todos os cursos da UNEB em um prazo máximo de 8 anos.
> - Garantir a permanência física dos estudantes ingressos através do sistema de cotas, estabelecendo em 5% por semestre/curso a margem de tolerância de evasão.
> - Institucionalizar a autonomia orçamentária do Programa.
> - Implantar cota de 40% para estudantes cotistas em todos os Programas que envolvam benefícios para estudantes (Programa de monitoria de ensino, Programa de monitoria de Extensão, PICIN, PIBIC etc.).
> - Implantar Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis.
> - Implantar um programa de bolsas acadêmicas, vinculadas ao desempenho, destinadas a todos(as) estudantes comprovadamente carentes (renda familiar mensal igual ou inferior a 3 salários mínimos) ingressos através do sistema de cotas.
> - Influir positivamente e mensurar os impactos na organização familiar, na autoestima individual, na empregabilidade, no fortalecimento do compromisso social-comunitário e no projeto de vida do estudante cotista. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2007b, p. 25-26).

As ações gerais do Programa estão previstas em dois blocos: institucionais e de apoio econômico-social.

> **a) Ações institucionais**
> 1 – Criação de uma Coordenação Geral do Programa de Ações Afirmativas da UNEB, […].
> 2 – Criação de um Banco de Dados […] para armazenar, tratar e sistematizar toda a memória qualitativa e quantitativa do sistema de cotas do referido Programa, na sua totalidade.

> 3 – Criação de um Conselho Consultivo do Programa de Ações Afirmativas da UNEB, […].
> 4 – Criação em cada Departamento, de Comissões Setoriais do Programa de Ações Afirmativas da UNEB.
> 5 – Implantar em todos os cursos regulares de graduação e pós-graduação, cursos da Rede Uneb 2000 e do Programa PROESP, uma disciplina obrigatória cuja ementa contemple os seguintes temas: racismo e anti-racismo, ações afirmativas e direitos humanos, tolerância religiosa, questões de gênero, orientações e opções sexuais, além de outros temas congêneres relativos aos princípios e concepções da Pluralidade Cultural.
> 6 – Instituir, […], um Programa de Incentivo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão relativos a temas pertinentes às concepções e políticas de Ação Afirmativa.
> 7 – Criar uma Linha Editorial Temática na Editora da UNEB (Coleção: Pluralidade Cultural e Ações Afirmativas).
> 8 – Criar um Programa regular de divulgação das Ações Afirmativas na TV UNEB.
> 9 – Criar um veículo próprio de comunicação das ações desenvolvidas pelo Programa de Ações Afirmativas da UNEB […].
> 10 – Elaboração de um Censo Étnico-Racial e Sócio-Econômico na UNEB envolvendo os três segmentos.
> 11 – Através do desenvolvimento e implantação de formas específicas, incentivar os estudantes ingressos através do Sistema de Cotas, a colaboração com o desenvolvimento do Programa de Ações Afirmativas […].
> 12 – Criar, […], um acervo documental, imagético e bibliográfico sobre o tema das Ações Afirmativas.
> 13 – Implantar nos Departamentos, formas de apoio tutorial na eventualidade de problemas de desempenho acadêmico.
> 14 – Criar incentivos materiais concretos para professores que derem apoio tutorial aos estudantes cotistas.
> 15 – Implantar Infocentros em todos os Departamentos da UNEB com o desenvolvimento de programas de inclusão digital para os estudantes, reservando vagas para os estudantes cotistas.
> **b) Ações de apoio econômico-social**
> 1 – Criação de um Programa de Bolsas de Estudos para estudantes cotistas, adotando como critério de ingresso no Programa, a renda mensal familiar.
> 2 – Criação de Restaurantes Universitários nos Campi ou, […], um sistema de subsídio para os gastos com alimentação, voltado para os alunos comprovadamente carentes.
> 3 – Criação em todos os Campi, de um sistema de subsídios para os gastos com xerox, voltado para os alunos comprovadamente carentes.
> 4 – Implantação de Residências Universitárias em todos os Campi.
> 5 – Criação de Centros de Convivência Estudantil em todos os Campi.
> 6 – Implantar Assistência Médica e Odontológica em todos os Departamentos. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2007b, p. 26-28).

As metas e ações gerais do *Programa* propõem envolver diferentes setores da universidade em diferentes dimensões da vida acadêmica. Apesar da consistência da proposta, como dito anteriormente, o *Programa* não foi apreciado pelo CONSU, mas parte das ações previstas foram efetivadas e compõem, atualmente, a política de ações afirmativas e de permanência estudantil da UNEB.

Analisando separadamente o *Programa de Ações Afirmativas* à luz dos indicadores do modelo de análise, pode-se considerar que o conjunto de objetivos, metas e ações previstas estão no **nível avançado** de institucionalização das ações afirmativas e de permanência estudantil. Ainda que não aprovado pelo CONSU, as metas e projeções são as mais qualificadas dentre as quatro UEBA.

Em relação à permanência estudantil, a primeira ação na UNEB foi a aprovação da Resolução CONSU nº 659/2008, que criou o Projeto Bolsa-Auxílio voltado para estudantes da graduação ingressos pelo sistema de reserva de vagas para negros e indígenas e/ou estudantes comprovadamente em situação de vulnerabilidade econômica. Foram oferecidas, inicialmente, 300 bolsas no valor de R$ 220,00 (duzentos e vinte reais) distribuídas para todos os departamentos.

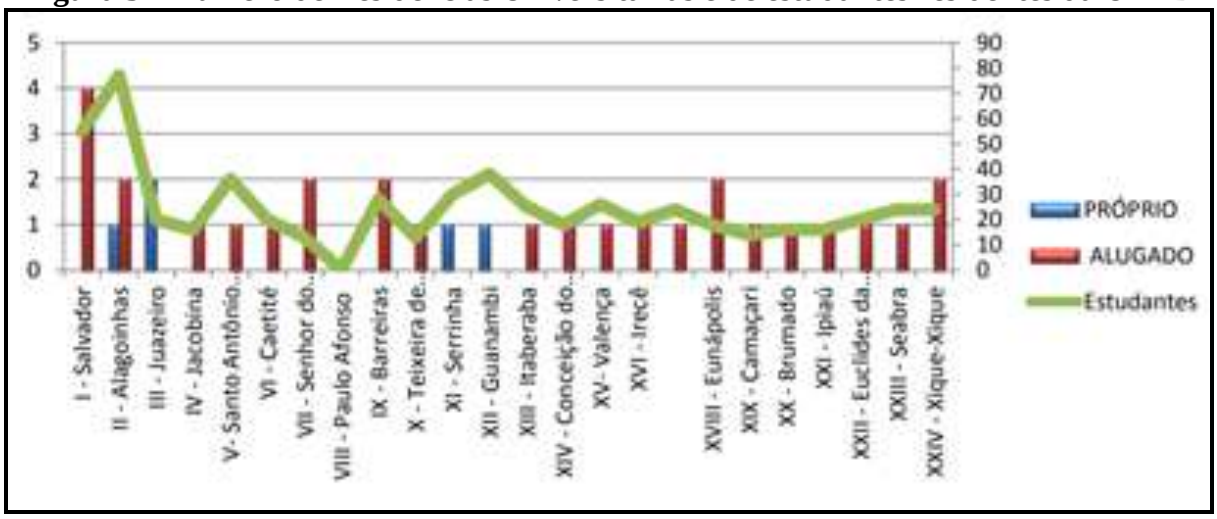
No ano seguinte, a universidade aprovou a Resolução CONSU nº 701/2009, que implantou o Programa de Assistência Estudantil (PAE). O principal objetivo do PAE é "assegurar aos estudantes de graduação as condições necessárias para a permanência na UNEB até a conclusão de seus cursos, primando pela qualidade em seu processo formativo, que garanta um pleno desempenho acadêmico através da inserção dos mesmos nos programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão". (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2009a). O PAE foi constituído por seis subprogramas: *bolsa de monitoria de extensão*; *apoio às residências*; *bolsa auxílio-permanência*; *Proeventos*; *apoio às atividades culturais, artísticas, desportivas e comunitárias*; e *segurança alimentar*.

A *bolsa monitoria de extensão* está regulamentada pela Resolução CONSEPE nº 793/2007, que instituiu o Programa de Bolsa Extensão da UNEB, cujos critérios de seleção são acadêmicos e não por vulnerabilidade socioeconômica. Atualmente, a bolsa não consta entre as ações da PRAES e a Gerência de Assuntos Comunitários e Estudantis também não consta na estrutura organizacional da PROEX. Esse arranjo institucional de considerar bolsa extensão enquanto ação do Programa de Assistência Estudantil fazia sentido antes da existência da PRAES criada meses depois do PAE.

São 33 *casas de estudantes*, residências para estudantes da graduação. Cinco são casas próprias localizadas dentro dos *campi* (Alagoinhas e Juazeiro); e 28 são alugadas ou cedidas por órgãos municipais, estaduais ou federais, firmados por meio de contratos de comodato. Não há residência estudantil nos *campi* de Paulo Afonso (VIII) e Bom Jesus da Lapa (XVII). A ocupação das casas exige processo seletivo e os principais critérios são: estar em situação de vulnerabilidade social e econômica; e ter domicílio a mais de 100 Km de distância do *campus*. Em 2019 foi aprovada a Resolução CONSU nº 1.366, que estabeleceu o regimento geral das

casas de estudantes. Dados de 2018 dão conta que a universidade atendia, na ocasião, 590 estudantes nas residências universitárias.

Figura 3 – Número de Residências Universitárias e de estudantes residentes da UNEB



Fonte: Coordenação das Residências Universitárias/PRAES/Relatório de Atividades da UNEB maio/agosto de 2018.

O *Programa de Bolsa-Auxílio* foi criado pela Resolução CONSU nº 659/2008 e passou por algumas modificações. A primeira foi com a Resolução CONSU nº 822/2011 que estabeleceu cinco modalidades diferentes de auxílio dentro do programa: *auxílio integral* – 150 bolsas com valor mensal de R$400,00; *auxílio alimentação* – 400 bolsas com valor mensal de R$150,00; *auxílio moradia* – 50 bolsas com valor mensal de R$150,00; *auxílio transporte intermunicipal* – 150 bolsas com valor mensal de R$100,00; *auxílio material didático* – 50 bolsas com valor mensal de R$50,00. Foram oferecidas um total de 800 bolsas.

A Resolução CONSU nº1040/2014 ampliou a quantidade para 1.100 bolsas e redesenhou as modalidades para: *auxílio-residência* – 500 bolsas com valor mensal de R$200,00 para estudantes residentes pagas em oito parcelas; *auxílio-permanência* – 550 bolsas com valor mensal de R$400,00 pagas em oito parcelas; *auxílio-emergência* – 50 bolsas com valor mensal de R$500,00 pagas de uma a três parcelas a depender da situação emergencial do estudante. Vale observar que todas as modalidades poderiam ser cumulativas com outras bolsas acadêmicas como monitoria, pesquisa ou extensão. A Resolução CONSU nº 1316/2018 é a que está em vigor atualmente e manteve as mesmas regras da anterior. As mudanças pontuais foram: redução no quantitativo geral de bolsas passando para o total de 1.050; o auxílio-residência foi reajustado para R$300,00 pago agora em dez parcelas; e houve uma redução de 50 bolsas no auxílio-permanência, mantendo-se o mesmo valor e parcelas.

O *Proeventos* era um programa de apoio à participação em eventos, coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD). Atualmente, o apoio é oferecido pela PRAES, mas não nomeado como *Proeventos*. São três as modalidades de apoio: *viagem individual,* para estudantes que apresentarão trabalhos em eventos acadêmicos; *viagem coletiva*, que constitui locação de ônibus para grupo de estudantes participarem de encontros locais, regionais ou nacionais organizados por entidades do movimento estudantil ou eventos acadêmicos; e *organização de eventos,* apoio logístico para eventos organizados na universidade por entidades do movimento estudantil.

O *apoio a atividades culturais, artísticas, desportivas e comunitárias* se constitui na destinação de rubrica para: as semanas acadêmicas; a realização da Semana de Arte e Cultura da UNEB em todos os *campi*; a realização dos Jogos de Integração da UNEB; a mostra de cinema itinerante; e a construção de estruturas físicas ligadas ao esporte nos *campi* da universidade.

A *segurança alimentar* diz respeito às campanhas de arrecadação de alimentos para grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UNEB ou de fora da instituição, através de eventos promovidos pela universidade como calouradas, seminários, congressos e outros.

Duas outras bolsas-auxílio, que não estão alocadas do PAE, foram criadas pela instituição no âmbito dos programas especiais. A Resolução CONSU nº 1049/2014 criou a bolsa auxílio-permanência para os estudantes matriculados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo; e a Resolução CONSU nº 1109/2015 criou a bolsa auxílio-permanência para os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Educação Escolar Indígena (LICEEI). As bolsas para ambos os cursos são de R$ 400,00 (quatrocentos reais), pagas em quatro parcelas, duas por ano. Segundo as resoluções, os recursos foram oriundos de captação junto a órgãos de fomento para atendimento exclusivo das respectivas demandas. Coube à PRAES a execução, o acompanhamento e o controle de ambas as bolsas de auxílio-permanência[60].

Segundo os indicadores de análise é possível identificar que o **nível** de institucionalização das ações promovidas pelo PAE da PRAES varia do **básico**, envolvendo as residências universitárias, o Programa Bolsa-Auxílio, a segurança alimentar e as bolsas-auxílio

[60] A Licenciatura em Educação do Campo foi um curso especial, criado em 2012, desenvolvido em parceria institucional com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o MEC por meio da SECADI. A LICEEI existe desde 2009 e tem o objetivo de oferecer formação em nível superior para professores de escolas indígenas para atuarem nos ensinos fundamental e médio. É desenvolvido em parceria com a Secretaria de educação do Estado da Bahia (SEC) e contou com apoio inicial do MEC. O curso oferece vagas para indígenas de comunidades baianas, com prioridade para os que atuam como educadores ou gestores em escolas indígenas.

para os estudantes dos cursos de licenciatura em Educação do Campo e Educação Escolar Indígena; ao **médio II,** com as ações de viagens individuais e coletivas para participação em eventos acadêmicos e o apoio às atividades culturais, artísticas, desportivas e comunitárias.

Vale destacar que, no âmbito das ações da PROAF, foi criado o Programa de Bolsas de Pesquisa e Extensão para Estudantes Cotistas – AFIRMATIVA por meio da Resolução CONSU nº 1214/2016. Inicialmente foram destinadas 20 bolsas no valor mensal de R$ 400,00 (quatrocentos reais). Em 2016 ampliou para 30 bolsas (Resolução CONSU nº 1244/2016) e, por fim, aumentou para 100 bolsas com a Resolução CONSU nº 1257/2017. O AFIRMATIVA é um programa de bolsas voltado para os estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas da universidade, para que com trabalho orientado e supervisionado possam elaborar e executar projetos de pesquisa, de extensão universitária e de difusão do conhecimento. O objetivo é fortalecer o processo formativo dos estudantes, contribuindo para a inserção qualificada na vida universitária com suporte material, intelectual e subjetivo. O programa seleciona projetos de pesquisa ou de extensão de professores da universidade, podendo, cada projeto, ter de um a três bolsistas a depender da titulação do docente. O estudante selecionado não pode ter vínculo empregatício nem acumular com outra bolsa acadêmica com mesmo caráter ou similar, a exceção está para bolsas de financiamento estudantil ou auxílio-permanência.

Vale destacar que os projetos inscritos precisam se enquadrar em duas faixas temáticas: a primeira, com 70 bolsas, contempla as áreas de organização, produção sustentável, gestão ambiental e territorial e valorização do patrimônio epistemológico e cultural em comunidades tradicionais; educação para as relações étnico-raciais; ações afirmativas e interculturalidade na universidade; educação inclusiva e acessibilidade; combate às diferentes formas de opressão; luta por direitos de populações subalternizadas; e estudos de gênero, sexualidade, interseccionalidade e decolonialidade. A segunda, de 30 bolsas, destina-se às áreas livres do conhecimento. No relatório de atividades da UNEB de maio/agosto de 2018, constam os seguintes dados:

Quadro 5 – Programas de Projetos de Ações Afirmativas da PROAF/UNEB em 2018

PROGRAMA/PROJETO	META	RESULTADOS ALCANÇADOS
Programa Afirmativa	59- Fortalecer as políticas de ações afirmativas junto à comunidade acadêmica	Oferta de 81 bolsas de pesquisa e extensão para estudantes

Fonte: PROAF/Relatório de Atividades da UNEB de maio/agosto de 2018.

Outras atividades no campo das ações afirmativas desenvolvidas pela PROAF foram as seguintes:

Quadro 6 – Atividades de Ações Afirmativas da PROAF/UNEB em 2018

ATIVIDADE/AÇÃO
Comissão de reformulação da Resolução do Sistema de Cotas
Grupo de trabalho para implantação do Comitê de Verificação de autodeclaração étnico-racial do Sistema de Cotas
Reunião com os Centros de Estudos, Pesquisa e Extensão (Cepaia, Cegres-Diadorim, CRDH e NEDE)
Elaboração da Reformulação da estrutura organizacional da PROAF
Reformulação da estrutura organizacional da PROAF
Reformulação do Programa AFIRMATIVA

Fonte: PROAF/Relatórios de Atividades da UNEB de janeiro/abril e maio/agosto de 2018.

Os referidos relatórios apontam atividades de estudos, pesquisas e extensão desenvolvidas na universidade até o segundo quadrimestre de 2018 na área das identidades culturais e das diferenças, conforme os quadros abaixo.

Quadro 7 – Projetos realizados pelo CEGRES/DIADORIM da UNEB em 2018

PROJETOS	PÚBLICO ALVO
Auto-organização lésbicas como trilha de empoderamento feminino: mobilização e formação feminista	Estudantes da UNEB, movimentos sociais
Especialização em gênero, raça, etnia, sexualidade para educadores/as	Docentes da educação básica, representantes dos movimentos sociais e ONGs
PIBID Diversidade "Diversidade, Docência e Pesquisa na Educação Básica"	Comunidade Acadêmica – 2000 estudantes (crianças e adolescentes) da rede pública de ensino
Maio da Diversidade	Movimentos Sociais LGBT, Comunidade Acadêmica

Fonte: CEGRES/DIADORIM – Relatórios de Atividades da UNEB de janeiro/abril e maio/agosto de 2018.

Quadro 8 – Eventos realizados pelo CEGRES/DIADORIM da UNEB em 2018

EVENTOS	PÚBLICO ALVO
Reunião preparatória de mobilização, articulação e organização do X SENALESBI – Seminário Nacional de Lésbicas e Mulheres Bissexuais	Estudantes da UNEB, movimentos sociais
Roda de conversa "Violência contra a mulher, a educação antissexista, antirracista e antitransfóbica mete a colher"	Comunidade acadêmica, movimentos sociais e sociedade em geral
Roda de conversa "Feminismos e Luta das Mulheres"	Comunidade acadêmica, movimentos sociais e sociedade em geral
Roda de conversa "Pedagogias e epistemologias feministas antirracistas, antilgbtfóbicas e decoloniais para uma educação democrática e popular"	Comunidade acadêmica
Roda de conversa "Lésbicas e mulheres bissexuais em movimento rumo ao SENALESB"	Movimentos sociais
VI ENLESB – VI Encontro de Mulheres Lésbicas e Bissexuais da Bahia	Movimentos sociais LGBT e comunidade acadêmica
X SENALESBI – X Seminário Nacional de Lésbicas e Mulheres Bissexuais	Movimentos sociais LGBT e comunidade acadêmica
Roda de conversa "Juventude e cidadania LGBT"	Movimentos sociais LGBT, comunidade acadêmica, comunidade do Assentamento Nova Palmares

Roda conversa “Políticas afirmativas para pessoas trans na UNEB”	Movimentos sociais LGBT e comunidade acadêmica
Roda de conversa “Discutindo Lesbianidades”	Movimentos sociais LGBT e comunidade acadêmica

Fonte: CEGRES/DIADORIM – Relatórios de Atividades da UNEB de janeiro/abril e maio/agosto de 2018.

As ações da PROAF indicam maior nível de institucionalização. O Programa AFIRMATIVA está no **nível avançado,** tendo em vista o objetivo e as faixas temáticas em que os projetos estão enquadrados. As ações e atividades desenvolvidas pela PROAF e CEGRES/DIADORIM estão na interseção entre os níveis **médio II** e **avançado** de institucionalização. É sabido que os relatórios de atividades da UNEB são globais e não dão conta de abarcar o conjunto de atividades desenvolvidas por todos os grupos e linhas de pesquisa da universidade que atualmente contribuem para a construção decolonial da universidade. Aqui está uma fração do que de fato acontece na universidade em seus diferentes *campi* e que dialoga diretamente com a perspectiva da afiliação acadêmica para uma universidade decolonial.

Ações afirmativas e permanência estudantil na UEFS

A Comissão de Ações Afirmativas da UEFS foi constituída em abril de 2007, conforme determinações da Resolução nº 034/2006. Em quase dois anos, a Comissão sistematizou o documento *Programa de ações afirmativas da UEFS: políticas de acesso, permanência e pós-permanência,* divulgado em 2009. Segundo o documento, o *Programa* é “[…] base para as discussões da política de acesso e permanência da Universidade Estadual de Feira de Santana com a comunidade interna e externa para que possa ser aprimorada”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2009, p. 4). Previu-se que, com o *Programa,* seria possível obter apoio junto a outras instituições para viabilizar a política de permanência estudantil da UEFS. A compreensão da Comissão era de que a universidade já desenvolvia ações de permanência estudantil, mas que precisavam ser ampliadas e qualificadas em diálogo com a comunidade acadêmica.

No *Programa de ações afirmativas da UEFS* resgata-se o processo de implantação das cotas na universidade. No que se refere às ações de permanência desenvolvidas pela UEFS à época, o documento aponta três ações: *restaurante universitário*; *residência universitária*; *bolsas institucionais*. O restaurante universitário, com política de bandejão, foi inaugurado no mesmo ano de implementação da política de reserva de vagas, que de 2007 a 2012 contou com aporte financeiro da SEC/BA, o que permitiu subsidiar parcela das refeições diárias servidas

aos estudantes[61]. O restaurante foi considerado pela Comissão a maior conquista da comunidade universitária no que se refere à permanência estudantil.

A segunda ação da permanência é a Residência Universitária (RESI), localizada dentro do *campus* e inaugurada em 1992. A RESI sempre acolheu estudantes (homens e mulheres), com capacidade para 96 estudantes de graduação, destinada àqueles comprovadamente carentes, originários de outros municípios e sem parentes residentes em Feira de Santana. Em 2009, com a obra de ampliação da RESI, a universidade custeou, por meio da UNDEC, aluguel de uma casa para abrigar os estudantes indígenas ingressantes pela política de reserva de vagas. Pouco tempo depois foi inaugurada a Residência Universitária Indígena, também no *campus* da universidade.

Por fim, o documento menciona os Programas de Bolsas Institucionais existentes à época: monitoria; extensão; arte cultura; iniciação científica, estágio acadêmico e auxílio especial. Todas as modalidades de bolsas eram disputadas por estudantes de graduação, com exceção da bolsa auxílio especial, destinada apenas a estudantes da RESI.

O *Programa* apontou na direção da construção da política de permanência ampliada, para além das demandas materiais e abarcando as múltiplas dimensões da condição dos estudantes. No sentido de almejar a excelência acadêmica, o documento elaborado pela Comissão de Ações Afirmativas compreendeu que investir na permanência estudantil significava

> […] primar pelo caráter público da Instituição, garantindo a sua qualidade e abarcando a natureza democrática que deve orientar todas as ações no campo da pesquisa, do ensino e da extensão e em todas as fases com as quais se quer trabalhar: acesso, permanência e pós-permanência. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2009, p. 24).

A permanência estudantil defendida foi uma proposta para a universidade como todo, de forma integral e plena, envolvendo diversos setores da UEFS e mobilizando outros externos à instituição. Para tanto, o desenvolvimento da política deveria se dar a partir de eixos programáticos, a saber: promoção da igualdade de acesso; garantias de permanência; melhoria

[61] Em março de 2007, o NENNUEFS participou de audiência com o então secretário SEPROMI, do governo do Estado da Bahia, Sr. Luiz Alberto, para tratar do restaurante universitário e das políticas afirmativas aprovadas na UEFS. Na ocasião, o secretário se comprometeu em realizar gestões junto à Coordenação de desenvolvimento da Educação Superior (CODES) ligada à Secretaria de Educação (SEC), no sentido de viabilizar os recursos necessários para implantar a política de bandejão do restaurante universitário. No mês de maio do mesmo ano, durante a cerimônia de posse na nova administração da universidade, o então Secretário Estadual da Educação, Sr. Adeum Sauer, anunciou que a secretaria iria subsidiar o restaurante universitário (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2009).

do ensino básico; promoção da diversidade étnico-racial; acompanhamento e avaliação das políticas; e acompanhamento dos estudantes egressos. Tendo em vista os eixos programáticos, foi elaborado planejamento a ser executado a médio e a longo prazo para atender aos seguintes objetivos:

> 1. Ampliar as oportunidades de acesso aos cursos de graduação da UEFS, de indivíduos oriundos dos grupos historicamente excluídos; 2. Criar condições de permanência para estudantes com dificuldades de acompanhamento regular do curso; 3. Intensificar e sistematizar programas em parceria com escolas e governos municipais e estaduais de formação inicial e continuada de professores da rede pública; 4. Implantar nos cursos de graduação da UEFS, com prioridade para as licenciaturas, componentes obrigatórios de estudo e valorização da história e da cultura de matriz africana e indígena; 5. Realizar atividades que contribuam para a boa convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais; 6. Acompanhar e avaliar as políticas adotadas; 7. Acompanhar e avaliar o perfil dos egressos da UEFS. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2009, p. 28-35).

Pelos objetivos propostos, avalia-se que a perspectiva apontada consistiu em um movimento interno que deveria envolver reitoria, pró-reitorias, comissões, assessorias e setores de finanças e planejamento da universidade, além de intervenção e articulação externa à universidade. O que, necessariamente, exigia compromisso institucional, vontade política e mobilização de recursos humanos e materiais para impulsionar a política de permanência estudantil proposta. O *Programa* não foi encaminhado para apreciação dos conselhos superiores e, como dito anteriormente, as limitações institucionais da comissão não possibilitaram o avanço de sua implementação, apesar das mobilizações e articulações, internas e externas realizadas pela CAA.

Analisando a proposta de *Programa de Ações Afirmativas* da UEFS segundo modelo de análise do estudo, destacam-se duas questões. A primeira é que a permanência praticada nos primeiros anos, logo após a implantação do sistema de reserva, estava no **nível básico** de institucionalização por focar no antigo tripé (residência universitária, restaurante universitário e bolsas) da assistência estudantil. A segunda é o avanço na concepção de permanência estudantil (mais ampliada), que alcança o **nível médio I** e **II** de institucionalização. Fica evidente ao observar o objetivo geral do *Programa*: “desenvolver um programa de ações institucionais com vistas à permanência de estudantes carentes, de escola pública, negros(as), indígenas e quilombolas em todos os cursos de graduação com plenas possibilidades de desenvolvimento acadêmico e profissional”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2009, p. 25).

Em 2017, a PROPAAE elaborou e apresentou cinco propostas de resoluções sobre ações de permanência estudantil, sendo que a principal delas constituía o *Programa de Assistência Estudantil da UEFS* (PAE). As propostas foram debatidas com representantes do DCE, DA, moradores das residências estudantis, e com os servidores técnicos e professores por meio dos sindicatos, departamentos, colegiados de cursos, outras pró-reitorias e unidades administrativas.

O PAE foi aprovado em reunião ordinária do CONSEPE e regulamentado pela Resolução CONSEPE nº 050/2018. A finalidade do PAE é "[…] acompanhar o acesso e promover a assistência, prioritariamente, dos estudantes de primeira graduação regularmente matriculados em curso presencial da UEFS, em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica ou integrantes de comunidades tradicionais historicamente excluídas do ensino superior". (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2018a). Apesar da prioridade ao atendimento dos estudantes mais pobres e dos cotistas, a assistência estudantil também tem ações universais, ou seja, destinada a todos os estudantes regularmente matriculados na universidade, característica que marca as ações de assistência estudantil da UEFS.

Os objetivos são amplos e para além de visar garantir a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, também estão previstos, proporcionar inclusão, tendo em vista a qualidade de vida, o bom desempenho acadêmico e a redução da evasão. Outro aspecto relevante nos objetivos do PAE é a redução dos efeitos das desigualdades de gênero, étnico-raciais e que atingem pessoas deficientes. A promoção do respeito à diversidade cultural e religiosa também são mencionados. A aprovação do PAE com as perspectivas de inclusão apontadas demonstra salto qualitativo na compreensão da permanência estudantil quando comparada com as ações existentes na universidade no período em que a política de reserva foi implantada que, como dito, eram restritas ao antigo tripé da permanência estudantil.

No artigo 4º estão descritas oito ações que compõem o PAE, regidas por regulamentos próprios: *residências universitárias*; *restaurante universitário*; *auxílio residente*; *auxílio permanência*; *auxílio emergencial*; *apoio aos estudantes e às entidades estudantis*; *apoio psicossocial, pedagógico, clínico e ambulatorial*; *apoio a ações culturais, desportivas e recreativas*. Todas as ações são coordenadas, executadas ou encaminhadas pela PROPAAE, com exceção dos *auxílios permanência* e *emergencial*, que apesar de estarem previstos no programa, as respectivas resoluções encontram-se em tramitação e ainda não foram apreciadas pelo CONSEPE.

A partir de revisão proposta pela PROPAAE, foi elaborado novo regimento para o acesso e funcionamento da *Residência Universitária*. O documento foi apreciado e aprovado como Resolução CONSEPE nº 088/2019. O regimento ratifica que a residência integra o PAE e a Política de Ações Afirmativas da UEFS, com a finalidade de acolher estudantes da graduação "[…] que não tenham núcleo familiar (pai e/ou mãe ou responsável e/ou cônjuge) domiciliado na zona urbana de Feira de Santana, que se encontram em situação de vulnerabilidade social e aprovados em avaliação socioeconômica […]". (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2019b). A residência universitária atualmente oferece 176 vagas para estudantes de ambos os sexos, incluindo dois quartos com acessibilidade para deficientes físicos, construídos na reforma de ampliação da casa mencionada anteriormente. Segundo Relatório da PROPAAE de 2019, no final do ano a RESI contava com 146 estudantes residentes, sendo 67 do sexo masculino e 79 do sexo feminino.

Integrando também a Política de Ações Afirmativas e o PAE da UEFS, a instituição tem uma *Residência Universitária Indígena,* localizada do *campus*, com regimento de acesso e funcionamento regido pela Resolução CONSEPE nº 007/2020. O artigo 2º estabelece as finalidades de: acolher os estudantes indígenas dos cursos de graduação em situação de vulnerabilidade social e aprovados em avaliação econômica e étnico-social e garantir além de moradia, espaço para manifestações culturais das respectivas etnias presentes. A residência é menor e tem capacidade para 20 estudantes, de ambos os sexos. Em respeito às possíveis necessidades religiosas, espirituais ou culturais, é permitido que os estudantes, de ambas as residências, flexibilidade em relação às exigências para a permanência na residência como: estar matriculado no mínimo em quatro componentes curriculares ou cursando 240 horas; e obter desempenho satisfatório no mínimo em 50% dos componentes curriculares no semestre. Esse dispositivo demonstra reconhecimento da instituição às diferenças e especificidades culturais dos estudantes, o que favorece a permanência para além da moradia estudantil. Os processos de seleção e admissão das residências são realizados pela PROPAAE através do NAPP e, no caso da residência indígena, conta-se com apoio de antropóloga com especialidade em comunidades indígenas. Em 2019, segundo Relatório da PROPAAE, a ocupação ficou em 13 estudantes indígenas:

Tabela 6 – Residentes indígenas por município, Unidade da Federação e etnia em 2019

MUNICÍPIO	ESTADO	ETNIA	OCUPAÇÃO
Abaré	Bahia	Tumbalalá	05
Cabrobó	Pernambuco	Truká	01
Glória	Bahia	Pankararé	01
Jatobá	Pernambuco	Pankararu	01

Taracatu	Pernambuco	Pankararu	05
Total			**13**

Fonte: CODAE/PROPAAE – Relatório Anual de Atividades da PROPAAE – 2019.

O *Auxílio Residente* foi criado pela Resolução CONSEPE nº 087/2019 para atender estudantes de ambas as residências com o objetivo de contribuir financeiramente para a permanência e a conclusão do curso de graduação. O valor é de R$ 435,00 (quatrocentos e trinta e cinco reais) mensais, vigente pelo tempo do curso do estudante. O auxílio pode ser cumulativo com outra bolsa acadêmica (pesquisa, extensão, monitoria etc.), mas não com o Auxílio Permanência do governo estudantil ou similar, ou atividade remunerada com vínculo empregatício.

Desde a inauguração do *Restaurante Universitário*, a política de bandejão é caracterizada por duas modalidades de subsídio: *integral* e *parcial*. O *subsídio integral* é destinado aos estudantes residentes, indígenas, quilombolas e aqueles selecionados em edital por critério socioeconômico, garantidas as três refeições. O *subsídio parcial* é universalizado a todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação e se caracteriza por parte do valor da refeição ser pago pelo estudante e outra parte pela universidade. Quando o restaurante foi inaugurado, eram 300 refeições (café da manhã, almoço e jantar) com subsídio integral e 500 refeições (almoço e jantar) com subsídio parcial. Atualmente, a universidade subsidia integralmente 3.400 refeições (café da manhã, almoço e jantar); e parcialmente, 2.260 refeições (café da manhã, almoço e jantar).

Segundo a Portaria nº 0960/2007, que normatiza o Programa Institucional de Bolsa Alimentação, os objetivos do programa são: fortalecer a política de assistência estudantil para possibilitar as condições de permanência dos egressos de escolas públicas (negros, não-negros, indígenas e quilombolas) da graduação e da pós-graduação. A bolsa integral é focalizada e beneficia estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, ao passo que a bolsa parcial é universalizada (estudantes da graduação e pós-graduação). Tem-se aqui uma decisão que merece maior reflexão pela universidade. Há limite diário para oferta de refeições subsidiadas pela universidade, que tem mais de 10.000 estudantes de graduação e pós-graduação. Com isso, em cada refeição, o subsídio parcial é disputado por estudantes de diferentes estratos e condições sociais e econômicas. No cenário de restrições orçamentárias, no qual há limite para cobertura do subsídio parcial, o modelo não é o mais adequado na promoção da justiça social, levando em conta que, por exemplo, o mesmo subsídio pode ser disputado por um estudante egresso de escola pública sem bolsa ou sem emprego, e um estudante de pós-graduação servidor público federal com bolsa de doutorado. Decerto, em um contexto ideal, a universalização é o

melhor caminho, mas quando a universidade não tem recursos para atender a todos, políticas universais podem reforçar desigualdades e se afastar do objetivo da equidade. A reflexão a ser realizada é que com os recursos que mantém o subsídio parcial para estudantes que não estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, poderiam ser revertidos em diferentes ações para atender outras necessidades de estudantes cotistas e/ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sem comprometer a permanência de muitos estudantes atualmente beneficiados com o subsídio parcial. Os números abaixo demonstram a política de alimentação em 2019.

Tabela 7 – Número de bolsa alimentação do restaurante universitário em 2019

TIPO DE REFEIÇÃO	REFEIÇÕES DIÁRIAS SUBSÍDIO INTEGRAL	REFEIÇÕES DIÁRIAS SUBSÍDIO PARCIAL
Café da manhã	18.614	52.192
Almoço	27.935	216.115
Jantar	21.906	84.656
Total	**68.455**	**352.963**

Fonte: NAC/PROPAAE – Relatório Anual de Atividades da PROPAAE – 2019.

Dentre as ações do PAE está o *apoio aos estudantes e entidades estudantis*. A instituição compreende entidades estudantis como as organizações internas que representam os cursos ou coletivos estudantis como o DCE, os DA, as Associações Atléticas e o NENNUEFS. O apoio da PROPAAE às entidades estudantis se dá pela CODAE, mediante encaminhamento de solicitações como reserva de espaços (salas e auditórios), audiovisual, material de almoxarifado e escritório, translado, ônibus para a participação de delegações em encontros (nacionais e estaduais) de estudantes, serviços de manutenção, dentre outros, que contribuem para a realização de atividades organizadas pelos estudantes, tais como: recepção de calouros, seminários, semanas e encontros de cursos, atividades culturais, desportivas, recreativas etc. Prevê ainda o fornecimento de passagens terrestres para estudantes apresentarem trabalhos em eventos acadêmicos ou científicos. A dimensão do apoio estudantil é caracterizada por ações universais para todos os estudantes e suas respectivas entidades e, mesmo para cessão de passagens, não há critérios socioeconômicos de seleção, mas tão somente o limite de duas solicitações por aluno (geralmente uma passagem aérea e outra terrestre ou duas terrestres) por ano. Essa é mais uma ação de permanência estudantil universalista da UEFS.

Na estrutura da PROPAAE existe o NAPP, que tem por finalidade "[…] auxiliar o estudante com dificuldade de aprendizagem, prestando-lhe apoio social, psicológico, psicopedagógico e/ou pedagógico". (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2018b). Tal dimensão está diretamente ligada a ações propostas pelo *Programa*

de Assistência Estudantil, refletindo o espírito inicial da mudança institucional com a criação da pró-reitoria.

O NAPP representou nova proposta de trabalho, com atividades direcionadas aos estudantes no sentido de prevenir, intervir e acompanhar os diferentes aspectos do processo de aprendizagem (ZATTI, 2020). Dentre as atividades desenvolvidas pelo NAPP, estão:

- *plantão pedagógico*, que é o espaço de acolhimento para orientações de cunho pedagógico sobre demandas acadêmicas dos estudantes;

- *cursos complementares*, reconhecidos como extensão universitária, nos quais são abordados conhecimentos básicos de português, matemática e informática para ampliar as condições de permanência proporcionando melhor aproveitamento dos cursos de graduação;

- *orientação psicossocial*, que é o acolhimento e escuta, incidindo em questões sociais que envolvem os estudantes, orientando-os para o acesso aos benefícios proporcionados pela instituição bem como pela rede de apoio socioassistencial e de saúde[62];

- *oficinas sobre ansiedade*, que contam com colaboração de psicólogas, professoras ou estudantes de pós-graduação da universidade, com encontros quinzenais com pequenos grupos de estudantes que recorrem à pró-reitoria em razão de sofrimentos psíquicos;

- *Seminário de Transição para a Universidade (SETRA)*, que é um evento semestral no calendário da pró-reitoria voltado para os recém ingressos cujo objetivo é refletir sobre as questões que envolvem os desafios intrínsecos ao processo de transição para a vida universitária (ZATTI, 2020);

- *Simpósio do Autismo*, evento realizado anualmente para debater o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com diferentes profissionais, estudiosos e familiares de pessoas autistas; e

- *Projeto Curta Diversidade*, que consiste na exibição de curtas-metragens com temáticas no campo da diversidade sexual com debate mediado por convidado estudioso, militante e/ou especialista no tema[63].

Os outros setores da pró-reitoria têm desenvolvido ações conectadas à proposta do *Programa de Assistência Estudantil*. Segundo o Relatório de Atividades da PROPAAE, em 2019, o NAPP realizou as seguintes atividades e atendimentos:

---

[62] Disponível em: <http://www.propaae.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso: 13 mar. 2020.

[63] Disponível em: <http://www.propaae.uefs.br/2018/09/186/Roda-de-conversa-Pensando-Diversidades-Sexuais-e-Identidades-de-Genero.html>. Acesso: 14 mar. 2020.

Quadro 9 – Atendimento Psicopedagógico pelo NAPP em 2019

ATIVIDADES/ATENDIMENTOS	QUANTIDADES
SERA	20 participantes
Cursos complementares	108 estudantes
Oficinas de ansiedade	68 estudantes
Simpósio do autismo	1.200 participantes
Organização de palestra sobre saúde mental	1 palestra organizada
Oficina de intervenção de estagiários	16 estudantes
Treinamentos na Biblioteca Central	30 treinamentos desenvolvidos
Atendimento pedagógico	43
Encaminhamentos para atendimento psicológico	88
Seleção para a Residência Universitária Edital 01/2019	104 estudantes

Fonte: NAPP/PROPAAE/UEFS – Relatório de Atividades da PROPAAE – 2019.

Apesar de não compor o PAE, o estágio não-obrigatório (regido pela Lei nº 11.788/2008, Lei de Estágio) é compreendido como ação da permanência estudantil. A articulação que envolve a CODAE, os colegiados de cursos de graduação, a coordenação de estágio e as partes concedentes possibilita o encaminhamento dos estudantes para os estágios. Segundo a Resolução CONSEPE nº 083/2013, o estágio "[…] é entendido como ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, e que integra o itinerário formativo do discente, previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos". (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2013). Abaixo, o número de estudantes encaminhados para estágio em 2019, por curso e gênero.

Tabela 8 – Estudantes encaminhados para estágio por curso e gênero em 2019

CURSO	MODALIDADE	GÊNERO	Nº	Totais
Administração	Bacharelado	Masculino	27	100
		Feminino	73	
Agronomia	Bacharelado	Masculino	01	08
		Feminino	07	
Ciências Biológicas	Bacharelado	Masculino	01	04
		Feminino	03	
Ciências Biológicas	Licenciatura	Masculino	06	25
		Feminino	19	
Ciências Contábeis	Bacharelado	Masculino	38	99
		Feminino	61	
Ciências Econômicas	Bacharelado	Masculino	24	52
		Feminino	28	
Direito	Bacharelado	Masculino	41	97
		Feminino	56	
Educação Física	Licenciatura	Masculino	16	26
		Feminino	10	
Enfermagem	Bacharelado	Masculino	00	09
		Feminino	09	
Engenharia Civil	Bacharelado	Masculino	126	182
		Feminino	56	
Engenharia da Computação	Bacharelado	Masculino	02	03
		Feminino	01	
Engenharia de Alimentos	Bacharelado	Masculino	02	09
		Feminino	07	

Farmácia	Bacharelado	Masculino	01	03
		Feminino	02	
Filosofia	Licenciatura	Masculino	08	13
		Feminino	05	
Filosofia	Bacharelado	Masculino	04	05
		Feminino	01	
Física	Bacharelado	Masculino	00	00
		Feminino	00	
Física	Licenciatura	Masculino	05	08
		Feminino	03	
Geografia	Licenciatura	Masculino	09	18
		Feminino	09	
Geografia	Bacharelado	Masculino	04	07
		Feminino	03	
História	Licenciatura	Masculino	07	26
		Feminino	19	
Letras com Espanhol	Licenciatura	Masculino	03	17
		Feminino	14	
Letras com Francês	Licenciatura	Masculino	01	08
		Feminino	07	
Letras com Inglês	Licenciatura	Masculino	10	19
		Feminino	09	
Letras Vernáculas	Licenciatura	Masculino	05	36
		Feminino	31	
Matemática	Licenciatura	Masculino	03	14
		Feminino	11	
Medicina	Bacharelado	Masculino	00	00
		Feminino	00	
Música	Licenciatura	Masculino	00	01
		Feminino	01	
Odontologia	Bacharelado	Masculino	00	00
		Feminino	00	
Pedagogia	Licenciatura	Masculino	02	124
		Feminino	122	
Psicologia	Bacharelado	Masculino	05	11
		Feminino	06	
Química	Licenciatura	Masculino	11	17
		Feminino	06	
Total				**941**

Fonte: CODAE/PROPAAE – Relatório de Atividades da PROPAAE -2019.

Os objetivos e ações propostas pelo PAE da PROPAAE estão localizados no **nível médio I** e **II** de institucionalização da permanência estudantil. Cabe destaque à política de *subsídio parcial* do restaurante universitário, que por ser universal, está no **nível básico** de institucionalização. Como refletido, reproduz desigualdades na medida em que existem limitações orçamentárias que não garantem o atendimento universal e, portanto, o mais adequado seria focalizar a cobertura para aqueles que mais precisam, para alinhar-se à perspectiva distributiva da igualdade de oportunidades.

Na estrutura da PROPAAE existe a Coordenação de Políticas Afirmativas (CPAFIR), que dentre suas atribuições, consta: “articular parcerias com os setores da universidade e

instituições externas em prol do fortalecimento da política afirmativa e assistência estudantil da UEFS". (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2018b). A coordenação realizou, em 2019, segundo o relatório de atividades da PROPAAE, ações distintas de articulação com setores da universidade e da sociedade civil.

Quadro 10 – Atividades desenvolvidas pela CPAFIR/PROPAAE em 2019

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Cursos de formação para a comissão de heteroidentificação e verificação de autodeclaração
Participação do III Fórum das Comunidades Quilombolas do Território do Sisal
Participação no Fórum do Território Piemonte Norte do Itapicuru
Articulação com comunidades quilombolas do Território Portão do Sertão
Parcerias firmadas com lideranças indígenas e quilombolas da Bahia
Organização do Seminário Mulheres Negras Latino-Americanas e Caribenhas com outros setores da universidade
Organização do Novembro Negro da UEFS com outros setores da universidade
Acolhimento dos novos estudantes indígenas e quilombolas que ingressaram nos semestres 2019.1 e 2019.2
Participação no GT Meio Ambiente da UEFS que discute demandas de comunidades quilombolas da região
Organização da II Re-União dos Estudantes Indígenas da UEFS

Fonte: CPAFIR/PROPAAE – Relatório de Atividades da PROPAAE -2019.

A CPAFIR amplia a capilaridade e a institucionalização das ações afirmativas na pró-reitoria e, consequentemente, na própria universidade. Observando os objetivos e ações realizadas pela coordenação, tem-se o enquadramento no **nível médio II** e o **avançado** de institucionalização das ações afirmativas na universidade. Especialmente as atividades e diálogos realizados com estudantes e comunidades indígenas e quilombolas, que se conectam diretamente com a perspectiva da universidade decolonial defendida por este trabalho.

Ações afirmativas e permanência estudantil na UESC

Dentre as UEBA, as informações sobre as ações afirmativas e de permanência estudantil na UESC foram as mais difíceis de encontrar. Não foram encontradas resoluções nem programas para as políticas aprovadas em conselhos. As informações sobre ações de permanência estudantil apontadas aqui foram encontradas apenas em relatórios institucionais. No *Relatório da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reserva de Vagas da UESC*, divulgado em 2017, constam as principais ações de permanências estudantil da universidade, que estão centradas em quatro ações: *auxílio permanência*; *auxílio bolsa permanência EaD*; *auxílio moradia*; e *subsídio alimentação no restaurante universitário*.

Segundo o relatório, o *auxílio permanência* foi implantado em 2008, com o objetivo de contribuir com a permanência dos estudantes de baixa renda e combater a retenção e a

evasão. Além de outros critérios previstos, o estudante precisa ter registro individual ou familiar atualizado no CadÚnico. Na primeira seleção realizada via edital, foram beneficiados 478 estudantes com bolsas individuais no valor de R$ 215,00 (duzentos e quinze reais), que vigorou por apenas três meses. Em 2017, o valor do auxílio foi de R$ 300,00 (trezentos reais) e vigorou por oito meses. Anualmente foram disponibilizados 1.300 auxílios. A análise realizada anteriormente sobre o Projeto Auxílio Permanência do governo estadual pode ser transportada para aqui. O *auxílio permanência* da UESC se associa à Política Nacional de Assistência Social ao selecionar estudantes pelo CadÚnico, focando nas necessidades materiais e desarticulado das ações afirmativas.

O *auxílio bolsa-permanência EaD* foi criado em 2011 por demandas que surgiram com os cursos de graduação na modalidade EaD implantados pela instituição. No relatório mencionado não há informações sobre valores e duração da bolsa.

O *auxílio moradia* foi criado em 2011 para estudantes de baixa renda e que migraram de município para cursar a graduação. Segundo o relatório, 74 estudantes foram contemplados em 2011; e de 2012 a 2015 foram oferecidos 80 auxílios. A partir de 2016, o auxílio moradia passou a ser pago pelo auxílio permanência. O valor do auxílio era de R$ 230,00 (duzentos e trinta reais) mensais pagos por dez meses.

Por fim, o *programa de subsídio alimentação* foi criado em 2011. A instituição implantou o programa subsidiando inicialmente 450 refeições (almoços) diárias, nas quais o estudante pagava R$ 1,00 (um real) e o restante do valor, subsidiado pela universidade. A partir de 2014, a UESC passou a subsidiar 900 almoços diários, 200 cafés da manhã e 200 jantares; e em 2015, foram adicionadas 50 refeições como café da manhã e mais 100 como jantar. O subsídio é universalizado e parecido com a política de bandejão implantada pela UEFS.

Em outro relatório da ASSEST, datado de 2015, há relação de ações desenvolvidas pela UESC consideradas assistência estudantil, como: atendimento à comunidade universitária no posto de saúde com serviços de urgência e emergência, escuta psicológica e avaliação psicopedagógica, dentre outras ações; apoio à participação em eventos acadêmicos; apoio logístico para as atividades e eventos do movimento estudantil (DCE, DA ou CA); apoio à participação de delegações em Jogos Universitários; atendimento educacional especializado aos estudantes deficientes como serviços de transcritor, ledor, intérprete de LIBRAS, adaptação de material tátil e orientações para locomoção; apoio à mobilidade estudantil nacional e internacional (regulada pela Resolução CONSEPE nº 80/2014); e apoio à solenidade de formatura gratuita, conforme Resolução CONSEPE nº 122/2012, que garante direito à beca

completa, porta diploma, cerimonial, ornamentação e iluminação do auditório na cerimônia de colação de grau.

A ausência de maiores informações sobre as políticas afirmativas e de permanência estudantil desenvolvidas pela UESC demonstram o quanto a institucionalidade precisa ser ampliada na universidade. De modo geral, as ações de permanência estudantil por meio de auxílios estão no **nível básico** de institucionalização pelo fato de focarem nas necessidades materiais dos estudantes. Outras ações descritas pela ASSEST estão, de alguma maneira, no **nível médio I** e **II** do modelo proposto.

Ações afirmativas e permanência estudantil na UESB

A Resolução CONSEPE nº 36/2008 estabeleceu o *Programa de Ações Afirmativas da UESB*. O artigo 1º define as seguintes ações: "I. Sistema de reserva de vagas combinadas com quotas adicionais no concurso vestibular para os cursos de graduação da UESB (acesso); II. Assistência Estudantil (permanência); III. Integração com a Comunidade e Fortalecimento de Ações Externas de Assuntos Comunitários". (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2008a). A experiência da UESB demonstra a intenção em articular a política de acesso com a permanência estudantil, bem como outras ações internas e externas na perspectiva da inclusão e da diversidade sociocultural.

O *Programa de Ações Afirmativas da UESB* é mais um documento de diretrizes e intenções, uma vez que não descreve as ações, mas sinaliza no artigo 2º para "[…] medidas especiais de discriminação positiva, com o objetivo de contribuir para a eliminação das desigualdades historicamente acumuladas […]" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2008a), no sentido de garantir oportunidades de acesso e permanência de grupos sociais subrepresentados na educação superior. Segundo o artigo 5º, o programa contemplará ações para as seguintes possibilidades:

> I. Contribuição para a redução de desigualdades sociais e étnico-raciais;
> II. Implantação de sistema de reserva de vagas para ingresso na instituição, combinadas com a adoção de quotas adicionais para segmentos sociais específicos, que contemple o critério sócio-econômico e o étnico-racial;
> III. Assistência estudantil, por meio de ampliação das ações institucionais existentes que garantam as condições de permanência para o sucesso acadêmico de todos os alunos da UESB, em todos os seus campi, e de Programa de Apoio Acadêmico aos alunos de graduação, de modo a atender às suas necessidades, nos termos e condições aprovadas pelos seus Conselhos Superiores;
> IV. Ações de apoio a melhoria dos Sistemas Educacionais da Rede Pública de Ensino no Estado da Bahia nas esferas administrativas federal, estadual e

> municipal, bem como da Rede de Ensino Comunitário e Popular, por meio de, dentre outras:
> a) projetos e ações que contribuam para a formação continuada de docentes e profissionais do ensino;
> b) apoio institucional aos cursos pré-vestibulares comunitários e populares;
> V. Isenção e/ou redução das taxas de inscrição no concurso vestibular;
> VI. Adequação e melhoria da estrutura acadêmica e curricular de todos os cursos, com ampliação de vagas e criação de cursos no turno noturno de modo a propiciar mais opções aos candidatos trabalhadores e atender às disposições das Leis 10.048, de 08/11/2000, e 10.098, de 19/12/2000; melhoria do acervo das bibliotecas; criação e ampliação de espaços culturais; e inclusão em disciplinas de todos os cursos de conteúdos que contemplem as disposições da Lei de nº 10.639, de 09/01/2003, com as alterações da Lei de nº 11.645, de 10/03/2008; e da Lei de nº 10.436, de 24/04/2002.
> VII. Desenvolvimento de programas, projetos e ações voltadas à inserção dos egressos dos cursos de graduação na sociedade, por meio de estágios e demais estruturas que permitam o exercício de atividades profissionais. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2008a).

Parte das ações foram implementadas de imediato (sistema de reserva de vagas; assistência estudantil, com a aprovação do *Programa de Assistência Estudantil da UESB;* e isenção ou redução das taxas de inscrição no vestibular, que se tornou obsoleto a partir de 2011, com adesão da universidade ao SISU). Todas as demais são medidas, programas, projetos de ações futuras, sem prazo limite para implementação.

A partir do modelo de análise, os objetivos do *Programa de Ações Afirmativas da UESB* o localizam no **nível médio I** e em menor proporção no **médio II** com interseção no **avançado**, sobretudo, quando sugere alterações curriculares nos cursos de graduação.

Por fim, destaca-se o artigo 6º, segundo o qual o "[…] Programa de Ações Afirmativas da UESB deverá organizar-se por meio de projetos e atividades que garantam o acesso e a permanência e contribuam para o sucesso de todos os estudantes da UESB". (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2008a). Não há dúvidas que as ações afirmativas contribuem para aumento da diversidade e manutenção da excelência acadêmica da universidade, algo que diferentes estudos já demonstraram (ARTE; RICOLDI, 2015; CORDEIRO, 2008; SANTOS, 2013). No entanto, o artigo 6º está em confronto com o artigo 2º que aponta para medidas focalizadas de discriminação positiva. O artigo 6º amplia as contribuições dos projetos e atividades do *Programa* para todos os estudantes da universidade, como se as ações afirmativas passassem a ser universais e não mais focalizadas para os cotistas.

A Resolução CONSU nº 11/2008 estabeleceu o *Programa de Assistência Estudantil da UESB* (PRAE) com princípios, objetivos, subprogramas, dentre outras providências. O artigo 2º da resolução aponta os seguintes objetivos gerais do programa:

> I. contribuir para a garantia de permanência e conclusão de curso dos estudantes da graduação da UESB, que comprovem carência econômica e social segundo critérios adotados pela instituição, na perspectiva de inclusão social; formação integral; produção e difusão de conhecimento; e melhoria do desempenho acadêmico, qualidade de vida e bem-estar social;
> II. garantir a alocação anual dos recursos orçamentários;
> III. estimular a captação de recursos orçamentários para financiamento da assistência estudantil, a ser regulamentado pelo CONSU. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2008d).

Os objetivos demonstram o perfil focalizado da permanência estudantil da UESB ao direcionar as ações aos estudantes segundo critérios de seleção socioeconômica. E mesmo não estabelecendo valores ou percentagens, a resolução aponta a necessidade da alocação de recursos orçamentários para subsidiar a permanência estudantil na universidade.

A permanência estudantil na UESB está dividida em duas dimensões: assistência estudantil e assuntos estudantis. A assistência estudantil corresponde a quatro subprogramas: *permanência*; *desempenho acadêmico*; *assuntos da juventude*; *cultura, lazer e esporte*. A dimensão dos assuntos estudantis corresponde às ações de: *participação em eventos*, *semana de integração* e *atendimento às entidades estudantil*.

O subprograma da permanência corresponde às ações que buscam suprir necessidades materiais de estudantes com os seguintes auxílios:

- *auxílio integral,* para aqueles que estiverem em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica e necessitam de mais de um dos tipos de auxílio da instituição, no valor mensal de R$ 370,00 (trezentos e setenta reais);

- *auxílio moradia/residência universitária,* para quem tem domicílio fixado a distância superior a 100 quilômetros do campus em que estuda, no valor mensal de R$ 320,00 (trezentos e vinte reais), ou uma vaga na residência estudantil localizada no campus de Vitória da Conquista, com capacidade para 20 estudantes (duas para deficientes);

- *auxílio alimentação,* que corresponde a cestas básicas para moradores da residência estudantil;

auxílio transporte urbano, no valor de R$ 85,00 (oitenta e cinco reais) mensais para quem reside na mesma cidade do campus em que estudam, desde que a uma distância superior a dois quilômetros;

- *cessão de uso de equipamento móvel,* que consiste na disponibilização de bicicletas aos estudantes habilitados ao PRAE, auxílio existente apenas no campus de Itapetinga;

- *auxílio transporte intermunicipal,* no valor de R$ 160,00 (cento e sessenta reais) mensais para os que residem em cidades vizinhas ou na zona rural da cidade do campus em que estuda;

- *auxílio emergencial,* que consiste em auxílio de R$ 300,00 (trezentos reais) concedido por três meses, podendo ser renovado, para o estudante que estiver em situações consideradas emergenciais segundo avaliação das assistentes sociais (desemprego, problemas de saúde, violência doméstica, morte do provedor, dentre outras);

- *auxílio acolhimento,* no valor de R$ 300,00 (trezentos reais) em parcela única, após a matrícula no primeiro semestre, para os estudantes indígenas e quilombolas recém ingressos nos cursos de graduação;

- *restaurante universitário,* para os estudantes habilitados no PRAE, que contam com subsídio em duas refeições diárias e arcam com apenas R$ 1,00 (um real) por refeição; e

- *reprografia,* que é cota mensal de xerox, para os estudantes habilitados no PRAE[64].

O subprograma de desempenho acadêmico objetiva "[…] fomentar a participação político-acadêmica, promover ações de inclusão digital, iniciativas de ensino de línguas e acompanhamento psicopedagógico […]". (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2020). O desempenho acadêmico está dividido em cinco ações:

- *acompanhamento da equipe multidisciplinar,* formado por assistentes sociais, pedagogas e psicólogas;

- *cursos livres,* que são oferecidos para os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem ou que precisem aprimorar conhecimentos específicos (são oferecidos cursos livres de nivelamento, inglês básico e avançado, inglês para leitura e interpretação de textos, espanhol, português para leitura, interpretação e produção textual, matemática básica, informática, LIBRAS etc.;

- *ações da equipe multidisciplinar,* que consiste em atividades como palestras, minicursos, oficinas, grupos interativos e atendimentos individuais;

- *cessão de uso de equipamentos*, que é autorização para a utilização de netbook/notebook ou outros equipamentos de informática disponibilizados a estudantes habilitados ao PRAE;

[64] Informações atualizadas a partir da Portaria nº 033, de 20 de janeiro de 2020, que divulgou as normas para concessão dos auxílios dos subprogramas permanência e desempenho acadêmico oferecidos pelo PRAE da UESB.

- *cessão de uso de materiais odontológicos*, que consiste na disponibilização de kits odontológicos aos estudantes habilitados ao PRAE do curso de odontologia do campus de Jequié.

O subprograma *assuntos da juventude* são atividades e iniciativas que discutem temas como meio ambiente, política, ética, cidadania, sexualidade, prevenção a fatores de risco, dependência química, liberdade religiosa, de organização política e de expressão, diversidade étnico-racial, questões de gênero e diversidade sexual.

Por fim, o subprograma de *cultura, lazer e esportes* estimula e apoia ações de acesso às fontes e à formação cultural, de educação esportiva e de lazer realizadas pelas entidades estudantis desde que estejam de acordo com as políticas implantadas pela universidade.

Na dimensão de *assuntos estudantis*, o apoio financeiro para *participação em eventos* científicos, técnico-científicos, artísticos, culturais e sociopolíticos, pretende contribuir para a formação acadêmica dos estudantes de graduação. Através de seleção realizada por edital anual, os estudantes podem concorrer a quatro tipos de apoio:

- participação individual para apresentação de trabalhos acadêmicos em eventos científicos e/ou tecnológicos realizados no Brasil;

- participação coletiva de estudantes em eventos nacionais ou regionais e viabilização de eventos internos das entidades estudantis;

- participação individual de estudantes como representantes da UESB em eventos regionais e nacionais e em atividades acadêmicas complementares;

- participação individual para apresentação de trabalhos acadêmicos ou intercâmbio em eventos científicos e/ou tecnológicos no exterior. São financiadas passagens terrestres, passagens aéreas, locação de veículos e hospedagem e alimentação para a organização de entidades estudantis nos eventos realizados na universidade. Os recursos utilizados provinham do Convênio PNAEST/MEC e recursos da própria UESB.

A *semana de integração* é realizada no início de todo semestre para integrar os novos estudantes ao universo acadêmico da universidade com palestras, atividades culturais, esportivas e artísticas, oficinas, minicursos, mostras e apresentação do campus universitário.

São reconhecidas enquanto entidades estudantis: DCE, CA ou DA. O *atendimento às entidades estudantis* se dá pelo apoio institucional para a organização e participação em eventos.

As ações de assistência estudantil da UESB são focalizadas e atendem os que são habilitados no PRAE no processo de seleção socioeconômica; já as ações de assuntos estudantis são mais amplas e combinam ações focalizadas e universais. A organização da permanência

estudantil na UESB demonstra coordenação coerente nas duas formas de conceber a permanência estudantil. Os dados abaixo estão no Anuário Estatístico da UESB de 2019 e sintetizam a maior parte das ações nos últimos anos.

Tabela 9 - Número de discentes contemplados pela assistência estudantil 2014-2018

1 – BOLSAS/AUXÍLIOS						
A) BOLSAS	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**Total**
Alimentação	134	107	103	97	53	494
Moradia	176	146	175	186	107	790
Transporte intermunicipal	38	26	53	59	31	207
Transporte urbano	56	37	55	58	18	224
Permanência	30	21	87	105	80	323
Emergencial	0	9	5	4	6	24
Bolsista sem registro de informação da modalidade de bolsa	0	49	87	123	132	391
Subtotal	**434**	**404**	**565**	**632**	**427**	**2.453**
Tutores de disciplinas	0	0	0	30	49	79
Monitores de cursos livres	10	9	7	5	4	35
Total	**444**	**404**	**572**	**667**	**480**	**2.567**
B) DEMAIS BENEFÍCIOS						
Xerox	---	---	3.065	1.055	1.254	5.374
Subsídio refeição no RU	---	515	721	350	1.221	2.807
Concessão de equipamentos: notebooks, bicicletas, recurso de tecnologia assistiva, kits odontológicos	---	---	150	85	269	504
Total	**0**	**515**	**3.936**	**1.490**	**2.744**	**8.685**
2 - PERMANÊNCIA ESTUDANTIL						
A) DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Participação em eventos	1.934	1.187	1.188	986	1.196	6.491
Beneficiários das tutorias de disciplinas	---	---	---	140	385	525
Beneficiários dos cursos livres	482	418	293	395	612	2.200
Total	**2.416**	**1.605**	**1.481**	**1.521**	**2.193**	**9.216**

Fonte: AAPA – Anuário Estatístico da UESB 2019.

As ações desenvolvidas pelo PRAE da UESB podem ser localizadas no **nível médio I** e **II** de institucionalização da permanência estudantil na universidade. Apesar de não existir uma Pró-Reitoria para gerir essas políticas, a UESB conseguiu dar institucionalidade relevante à permanência estudantil na qual é possível identificar alguns dos indicadores do referido nível segundo o modelo de análise proposto.

***

A análise dos programas de permanência estudantil das UEBA demonstra que ainda são marcantes as ações que visam suprir necessidades materiais dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os programas bolsa-auxílio, como auxílio permanência, permanência EaD, residente, emergencial, moradia, alimentação (auxílio e subsídio), transporte (urbano e intermunicipal); as residências/casas estudantis; e restaurantes universitários identificados nas UEBA, são ações redistributivas conectadas com a busca por justiça social. Teoricamente, há aporte para políticas redistributivas na teoria da justiça de John Rawls e na teoria do reconhecimento de Axel Honneth e Nancy Fraser. O modelo de análise localizou essas ações de permanência nos **níveis básico** e **médio I**.

As ações de apoio às atividades culturais, comunitárias, desportivas e recreativas aos estudantes diretamente ou às entidades e coletivos estudantis; o apoio psicossocial e pedagógico; atenção à saúde mental; oferecimento de cursos complementares ou livres; concessão de equipamentos e recursos tecnológicos para aprendizagem; atividades temáticas de formação que envolvem as diversidades; acolhimento e integração dos recém ingressos; participação em eventos estudantis, acadêmicos e científicos identificadas no conjunto de ações realizadas pelas UEBA, consistem na permanência em perspectiva qualificada, quer dizer, está para além das necessidades materiais dos estudantes. Além disso, algumas ações estão relacionadas ao reconhecimento e afirmação de identidades socioculturais, assim como contribuem com o processo de afiliação acadêmica e intelectual (COULON, 2008). Em síntese, ações de permanência do tipo são identificadas no **nível médio II** e na interseção com o **nível avançado** de institucionalização.

4.7 A construção da universidade decolonial

Para Alain Coulon (2008), o estudante está afiliado quando naturaliza e incorpora as práticas e modos de funcionamento do fazer universitário, o que anteriormente não fazia parte do repertório ou dos hábitos do recém-chegado na universidade. Afiliar-se significa construir determinados *habitus* no qual se reconhece alguém como estudante, inserido no mesmo universo social, intelectual e mental de referências comuns. É quando o estudante passa a conhecer as regras e arranjos sociais do universo acadêmico e compartilha a linguagem comum dos membros do grupo e formas de interpretar a realidade que os rodeia. Isso implica dizer que um "[…] estudante tornou-se competente quando sabe identificar os códigos implícitos do trabalho intelectual, quando escuta o que não foi dito, quando vê o que não está explícito, quando transforma em rotina o que antes lhe era estranho e exterior". (COULON, 2008, p. 262-

263). Por fim, Coulon (2008) propõe uma pedagogia da afiliação para facilitar o engajamento dos estudantes na vida universitária. Entretanto, cabe refletir criticamente, considerando os propósitos deste estudo, que a teorização de Coulon (2008), desenvolvida na Universidade Paris 8, pretendeu uma afiliação dentro do modelo hegemônico e eurocêntrico de universidade.

Na proposta apresentada nesta pesquisa, uma pedagogia da afiliação precisa estar a serviço de outra concepção de universidade e de construção de conhecimento. O engajamento acadêmico de estudantes cotistas e das camadas mais pobres precisa ser inserido no processo de descolonização do conhecimento e da universidade. Para tanto, quais pistas podem ser seguidas pela universidade para alcançar a descolonização?

Em trabalho que aponta alternativas para a construção decolonial do conhecimento na universidade, Boaventura Santos (2018) afirma que esta instituição tem sido abalada na contemporaneidade por dois movimentos distintos. O primeiro movimento parte das denúncias do elitismo acadêmico e da exclusão de raça, de classe e de gênero. E à medida que é ampliada a democratização do acesso ao ensino superior por políticas de inclusão, a universidade tem se tornado mais plural e diversa do ponto de vista cultural e de classe social.

O segundo movimento vem de cima para baixo e consiste na pressão do capitalismo global a partir dos critérios de relevância mercadológica e eficiência a serem adotados pelas universidades. Essa pressão tem revelado o quanto o elitismo acadêmico está a serviço da discriminação social, de gênero, sexual, étnico-racial e epistêmica. À medida que a universidade vai cedendo às pressões do capital, mais evidente fica seu envolvimento com a lógica colonialista e patriarcal. O panorama traçado por Santos (2018) evidencia o quanto a universidade ocidental, historicamente, esteve a serviço do interesse de poucos.

Em outra oportunidade, refletindo sobre a universidade e suas transformações na virada para o século XXI, Santos (2005) compreendeu que uma das transformações mais visíveis é a mercantilização do conhecimento científico. Consequentemente, provocando a perda da hegemonia na produção desse conhecimento, apesar da universidade ainda ser por excelência, a principal instituição a produzir conhecimento científico. Na avaliação do sociólogo português, essas transformações estão alterando o sentido do conhecimento e da própria sociedade. Outros espaços não acadêmicos têm se destacado na produção do conhecimento socialmente valorizado e que o conhecimento científico tem estado a favor da lógica do capital e de interesses econômicos escusos.

No cenário atual da universidade vê-se a pressão contraposta em dois polos. De um lado, a privatista de mercantilização do conhecimento que concebe a função social da universidade a partir da sua capacidade de produzir conhecimento economicamente útil e

comercializável. Do outro, uma pressão que exige outra função social da universidade, mais ampla e democrática. A tensão provocada pelas forças contrapostas, explicam os impasses causados na instituição quando de um lado há exigências por mudanças, e de outro, resistências às mudanças (SANTOS, 2005).

Boaventura de Sousa Santos (2005) distingue e conceitua o que chama de *conhecimento universitário* e *conhecimento pluriversitário*. O primeiro é caracterizado por ser conhecimento científico disciplinar produzido nas universidades ou outras instituições de pesquisa, mas que mantém o *ethos* universitário. Esse conhecimento, em nome da autonomia, foi construído de forma descontextualizada em relação às emergências das sociedades. Outra característica é a distinção absoluta entre conhecimento científico e outros conhecimentos, assim como se constituiu a relação entre ciência e sociedade. A questão importante a ser destacada é que nessa viragem houve mudanças que desestabilizaram este modelo de conhecimento, fazendo emergir outro modelo: o *conhecimento pluriversitário,* caracterizado por ser transdisciplinar, contextual e organizado a partir do princípio de que sua produção está implicada nas possibilidades de sua aplicação. O *conhecimento pluriversitário* exige diálogos e confrontos extramuros universitários com outros tipos de conhecimento e, por isso, é mais heterogêneo e organizado de maneiras menos rígidas e hierárquicas em relação ao conhecimento universitário. O que está em foco aqui é a relação entre ciência e sociedade, que passa a interpelar a ciência deixando de ser apenas seu objeto de investigação. Em países centrais e semiperiféricos, esse tipo de conhecimento tem sido produzido a partir das parcerias e cooperações entre pesquisadores e sindicatos, movimentos sociais, ONG, grupos sociais em situação de vulnerabilidade (imigrantes, desempregados, doentes crônicos, idosos etc.) e comunidades populares e subalternizadas (SANTOS, 2005). Com isso, novos desafios têm sido impostos às universidades, aproximando os sujeitos subalternizados das ciências e das tecnologias na medida que demandam outras formas de produção do conhecimento e de avaliação dos seus impactos sociais.

Existe atualmente uma emergência do *conhecimento pluriversitário* nas universidades localizadas em países pluriétnicos e multinacionais com a entrada de estudantes de grupos sociais minoritários (étnicos ou outros) que se deparam com a realidade da sua inclusão excludente quando percebem que os conhecimentos e as culturas das suas comunidades de origem estão localizados na posição da invisibilidade ou da subalternidade. “Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades”. (SANTOS, 2005, p. 157). Isso se dá também em decorrência do modelo

institucional adotado pela universidade ao estabelecer relações unilaterais com a sociedade. No entanto, o *conhecimento pluriversitário* prima pela interatividade, potencializada pelas tecnologias da informação e da comunicação, em substituição da unilateralidade na relação da universidade com a sociedade, o que exige mais diálogo e reciprocidade (SANTOS, 2005).

Em argumentação aproximada, Carlos Moore (2007) afirma que os estudantes que agora adentram as portas das universidades pelas ações afirmativas trazem consigo diferentes saberes e vivências que historicamente estiveram ausentes do espaço acadêmico. Outras questões, visões de mundo e demandas sociais estão desestabilizando as estruturas canônicas da universidade acomodada com o pensamento único e "verdadeiro". A emergência das ações afirmativas no Brasil transformou o ambiente universitário como nunca antes na história da educação superior brasileira. Para além da presença física dos estudantes cotistas, outras formas (não canônicas) de conhecimento e de leitura da realidade têm surgido nas universidades brasileiras, sobretudo, as públicas.

A universidade brasileira carrega o peso de ter sido, por muito tempo, "[…] o sustentáculo de uma visão elitista e racista da sociedade e do ser humano, em vez de ter sido o lugar privilegiado para a defesa da verdade social". (MOORE, 2007, p. 21). Para o etnólogo afro-cubano, a universidade não pode trair sua vocação universal, com o compromisso com a verdade histórica, social e política: precisa se constituir como espaço privilegiado para a convergência analítica dos interesses divergentes da sociedade e que congregue os diferentes valores que surgiram a partir da convivência multicultural e plurirracial. A universidade deve ser espaço intelectual para a interpretação e re-significação das singulares experiências que compõem a população, bem como seus projetos devem se encaixar em um "[…] lugar que conjugue os interesses dos diferentes segmentos da nação com os interesses próprios de seu Estado". (MOORE, 2007, p. 22).

A sociedade brasileira é marcada pela pluriculturalidade e multirracialidade, o que não significa, em absoluto, ratificar o mito da mestiçagem. O problema social central identificado é que toda a sociedade é comandada por um único grupo que hegemonicamente se colocou como referência universal, apesar de ser uma minoria social e étnico-racial, que defende sistematicamente seus próprios interesses (MOORE, 2007). Tal observação revela a constatação da persistência interna de relações coloniais ainda engendradas no país que não permitem que os espaços de poder sejam proporcionais a todos os grupos populacionais da sociedade, nem que as decisões políticas, sociais e econômicas sejam tomadas de forma democrática. A partir desse arranjo social, negros e indígenas são excluídos dos espaços de

decisões políticas e econômicas que dão os rumos do país, quer dizer, que são espaços de poder - e a universidade reproduz essa lógica (MOORE, 2007).

Apesar de não se intitular intelectual decolonial, mas livre pensador crítico desligado de filiações e escolas de pensamento, Moore (2007) sugere caminhos para a construção de outra universidade que, de alguma forma, está conectada com o que é defendido por uma perspectiva decolonial. Uma instituição revolucionária, na sua avaliação, deve criar estruturas capazes de propor mudança radical no pacto social entre os diferentes grupos que formam a sociedade, que por sua vez deve estar alicerçado em quatro importantes dimensões: governabilidade, ou como governar todos os grupos que formam a sociedade; repartição social, ou como proporcionar distribuição equitativa dos recursos para que todos os grupos cresçam e se desenvolvem de forma igualitária; como proporcionar que todos os grupos tenham igualdade de acesso aos instrumentos de bem-estar social e de lazer, tais como educação, saúde, formação profissional, artes, esportes etc.; e administração da justiça, ou como assegurar a integridade física de todos os grupos, resguardando os interesses intrínsecos e respeitando as características que os distinguem. Este é, para o autor, o novo pacto social capaz de construir outra sociedade equânime, em que as diferenças não signifiquem desigualdades. Para tanto, a universidade tem importância fundamental:

> O grande desafio seria erigir uma instituição de porte nacional e internacional capaz de trazer para o povo brasileiro aqueles conhecimentos, aquele saber, aqueles saberes, aquela tecnologia social, cultural e política que possa acompanhar as mudanças do Brasil no sentido da edificação de uma sociedade multirracial democrática, verdadeiramente inclusiva de todos. (MOORE, 2007, p. 23-24).

Na direção de proposição para reformas universitárias, Santos (2018) defende que a descolonização da universidade envolve processos complexos em áreas possíveis de intervenção descolonial, tais como: acesso democrático à universidade pelos estudantes; acesso à carreira universitária pelos docentes; pesquisa e conteúdos pedagógicos; disciplinas do conhecimento; currículos e programas; métodos para ensino/aprendizagem; estrutura institucional e administração universitária; relações dialógicas entre a universidade e a sociedade. Uma reforma universitária nessas áreas da vida acadêmica é o caminho possível para a construção da universidade descolonizada.

Para tanto, Santos (2018) aponta ideias centrais. *Primeiro*, não se pode perder de vista os impactos sobre a dominação capitalista e patriarcal, o que quer dizer que, em nenhuma hipótese, as intervenções descolonizadoras podem reproduzir as desigualdades de classe e de

gênero. *Segundo*, que a descolonização da universidade deve estar em articulação com a descolonização das relações culturais e sociais dominantes na sociedade em geral, ou seja, precisa envolver outros setores da sociedade e não ser um movimento isolado, sendo que o alvo primordial precisa ser o sistema educativo em todos os níveis. *Terceiro*, que não se deve adotar os mesmos métodos coloniais e nenhuma espécie de colonialismo invertido. As epistemologias do Sul, como exemplo, não são uma inversão das epistemologias coloniais, mas outra forma de construir saberes e conhecimento. A descolonização exige a aliança de diferentes setores e grupos sociais. *Quarto*, que as tensões, conflitos e turbulências estarão presentes em qualquer contexto de descolonização, pois é natural que os conflitos e tensões sociais também estejam na universidade. Há acúmulo histórico de submissões e opressões que não serão mais toleradas nos espaços institucionais da universidade. Por fim, a *quinta* ideia central é que é preciso compreender o passado como fruto dos processos de lutas e contingências históricas para desacomodar o presente no sentido de garantir a indignação com relação às desigualdades e opressões dos tempos atuais.

Um exemplo que aponta possibilidades de descolonização da universidade nas áreas do ensino, da prática pedagógica, do currículo e da relação da universidade com a sociedade é a experiência do *Encontro de Saberes*, considerado experimento único nas universidades brasileiras (CARVALHO, 2018). O *Encontro de Saberes*, começou em 2010 no Departamento de Antropologia da UnB, como disciplina da graduação que reunia mestres e mestras de comunidades tradicionais negras, indígenas, quilombolas e outras de quase todas as regiões do país para compartilharem seus saberes e visões de mundo com os estudantes. A partir de então, a experiência expandiu para outras universidades do país (UFMG, UFJF, UFPA, UECE, UFSB, UFRGS e UFF), alcançando os cursos de pós-graduação. O Encontro de Saberes tem se institucionalizado em algumas universidades como na UFMG, que criou o Programa de Formação Transversal Encontro de Saberes oferecendo diferentes disciplinas e convidados (mestres e mestras). Proposta similar tem se realizado na UFF. A UFSB incluiu o Encontro de Saberes entre seus componentes de formação básica dos cursos de licenciaturas e bacharelados interdisciplinares; outras universidades têm incluído como disciplinas nos processos de curricularização da extensão universitária (CARVALHO, 2018).

José Jorge de Carvalho (2018) afirma que o *Encontro de Saberes* está ancorado em quatro dimensões: a inclusão étnico-racial; a política; a pedagógica; e a epistêmica. A inclusão étnico-racial se refere à ruptura com o ciclo histórico de exclusão dos grupos subalternizados às universidades brasileiras. Na dimensão política, a experiência diz respeito à mudança na categoria docente, a que detém maior poder dentro da academia. Como os mestres e mestras

não são diplomados, existe a dificuldade real para que sejam contratados ou remunerados já que não correspondem às exigências legais e normativas para o exercício da docência na educação superior. Por conta disso, o E*ncontro de Saberes* é também frente política que cobra alternativas das universidades, mesmo temporárias, que possibilitem a participação dos mestres e mestras tradicionais no espaço acadêmico. A dimensão pedagógica revela a necessidade de construção de protocolos para o diálogo inter-pedagógico nas distintas áreas de conhecimento. O desafio tem sido encontrar caminhos de discussão para a convergência dos paradigmas tradicionais, clássicos e contemporâneos. Por fim, a dimensão epistêmica significa garantir a diversidade epistêmica nos diferentes campos do saber. Exemplarmente, Carvalho (2018) sugere que Escolas de Música, nas quais são ensinadas música europeia, haja espaço para a inclusão de tradições musicais afro-brasileiras. O mesmo deve acontecer nas artes plásticas, artes cênicas, literatura, ciências biológicas etc., de forma transdisciplinar. Não há dúvidas que outras experiências de ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras têm contribuído para a descolonização do conhecimento e da própria universidade. Uma agenda possível de pesquisa futura pode ser o mapeamento e a interpretação do conjunto de ações e iniciativas descolonizadoras que têm sido desenvolvidas em universidades pelo país.

A síntese realizada a partir das ações afirmativas e de permanência estudantil das UEBA aponta que existem ações na perspectiva decolonial, conforme os indicadores de análise e as discussões realizadas ao longo do texto. O Programa AFIRMATIVA e as atividades realizadas pela PROAF e pelo CEGRES/DIADORIM, ambos da UNEB, e as atividades realizadas pela CPAFIR/PROPAAE da UEFS são ações institucionais que dialogam diretamente com o que foi apontado como caminhos possíveis para a descolonização da universidade. Essas são ações identificadas no **nível avançado** de institucionalização das ações afirmativas e de permanência estudantil. A expectativa é que os resultados deste trabalho possam contribuir nos processos de revisão das políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil nas universidades públicas, no sentido de elevar cada vez mais o nível de institucionalização em busca da afiliação acadêmica na perspectiva da universidade decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo da tese foi identificar o nível de institucionalização que a ação afirmativa e a permanência estudantil ocupam nas UEBA. A pesquisa foi qualitativa, adotou a análise documental como técnica de coleta de dados e estudo de caso coletivo como método. Foi criado modelo de análise que estabeleceu os níveis de institucionalização das ações afirmativas e permanência estudantil em **básico**, **médio I** e **II** e **avançado**, ao passo que cruzou as dimensões do acesso, da permanência estudantil e da afiliação acadêmica na perspectiva da universidade decolonial com as teorias da justiça, do reconhecimento e decolonial que, por sua vez, correspondiam de maneira interseccional aos níveis de institucionalização.

Podem ser destacadas contribuições relevantes da pesquisa para o estudo das relações étnico-raciais na educação e ciências sociais e, particularmente, das políticas públicas de ações afirmativas e permanência estudantil na educação superior pública. Houve esforço para contextualizar historicamente o desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil e demonstrar o quanto a incidência política dos movimentos sociais e particularmente do movimento social negro foi importante para pautar os governos e o estado brasileiro para que o enfrentamento às desigualdades raciais e ao racismo entrasse nas agendas de governo e se tornasse política pública. Da mesma forma, dentro e fora dos espaços acadêmicos, as universidades públicas foram instadas a responder às demandas por ações afirmativas (de igual maneira ocorreu com as UEBA). O que denota a compreensão da importância estratégica que a universidade ocupa no processo de enfrentamento ao racismo e de transformações sociais. O advento das políticas de reserva de vagas evidenciou a necessidade de destinação de recursos para políticas educacionais afirmativas no ensino superior e seus impactos positivos para a maior qualificação dos estudantes cotistas, ampliação da diversidade no espaço acadêmico, democratização do acesso à universidade, ampliação da representatividade em espaços estratégicos da sociedade e fomento de produção científica mais conectada às demandas sociais de grupos subalternizados.

O estudo reconstruiu o processo histórico que resultou nas políticas públicas de permanência estudantil nas universidades públicas brasileiras. No percurso que começou no final dos anos de 1920 e se estendeu até os anos 2010, destacou-se o papel fundamental desempenhado pela UNE e pelo FONAPRACE para o alcance da institucionalização da permanência estudantil enquanto política pública. Foi demonstrada a concepção dominante de permanência, tendencialmente associada ao suprimento das necessidades materiais dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. Essa perspectiva foi alterada apenas nos anos 2000, quando ampliado o espectro de necessidades para o acesso à cultura, à inclusão

digital, atenção à saúde, ao esporte e apoio pedagógico. Neste estudo, a defesa é por uma perspectiva ampla de permanência estudantil, conectada às ações afirmativas, que alcance as dimensões materiais e imateriais dos estudantes cotistas e que contribua para o processo de afiliação acadêmica e intelectual para a construção da universidade decolonial.

Do ponto de vista teórico, pode se destacar como contribuição da pesquisa o esforço da triangulação teórica de dados, na qual se buscou as justificações e potencialidades teóricas que fundamentam as ações afirmativas e a permanência estudantil na educação superior, bem como apontar alguns limites das mesmas teorias. Da teoria da justiça de John Rawls ficou evidente a potencialidade do princípio da igualdade de oportunidades e da dimensão redistributiva para as ações de acesso e permanência na universidade. No entanto, a perspectiva liberal do filósofo em nada contribui para superar as contradições do capitalismo e mantém a concepção elitista de educação superior quando supervaloriza o mérito individual daqueles que supostamente melhor aproveitaram as oportunidades sociais e econômicas somadas aos dotes naturais de inteligência. Esse raciocínio desconsidera a construção social e histórica das desigualdades que explica as diferenças de acesso, oportunidades e consequentemente de desempenho entre os sujeitos dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais em todos os países desiguais como o Brasil. A teoria da justiça fornece alguma justificação para a adoção das ações afirmativas na universidade e em outros setores. Na democracia liberal é possível identificar alguma perspectiva de inclusão, mas as limitações teóricas denotam que a inclusão seria dentro de contextos desiguais, de sociedades estruturadas em classes sociais e capitalistas. Seriam possíveis mudanças reformistas mas sem potencial para transformações estruturais nas relações sociais e econômicas das sociedades ocidentais atuais.

A teoria do reconhecimento compôs a segunda corrente teórica da triangulação dos dados. Foi possível refletir que as lutas contra o racismo e por ações afirmativas empreendidas pelo movimento social negro representaram reivindicações por reconhecimento e afirmação de identidade étnico-racial e ao mesmo tempo redistribuição quando exigiam combate à exclusão social e à pobreza. As ações afirmativas e de permanência estudantil na universidade estão sustentadas pela teoria do reconhecimento na medida em que levam em consideração o reconhecimento de sujeitos de determinados grupos sociais e étnico-raciais. A perspectiva teórica contribui também para a promoção da redistribuição, na medida em que a permanência atende às demandas materiais dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A limitação identificada no estudo foi a perspectiva ocidental que predomina na teoria do reconhecimento. Apesar da perspectiva crítica, reproduz a colonialidade do saber do Norte

global e não contribui para a descolonização do conhecimento e das universidades ainda ocidentalizadas de países periféricos ou semiperiféricos.

A terceira corrente da triangulação foi a teoria decolonial que esteve associada ao nível mais alto de institucionalização das políticas nas universidades. O estudo identificou que as ações afirmativas e a permanência estudantil associadas a outros fatores institucionais e sociais podem somar no processo de descolonização do conhecimento e da universidade. Os diferentes estudos pós-coloniais e decoloniais têm realizado esforços intelectuais e práticos para a construção de outros saberes e conhecimentos que enfrentam a lógica mercantilizada do conhecimento produzido para os interesses do capitalismo. Visões de mundo e interpretações sociais e históricas da sociedade, produzidas por sujeitos subalternizados, têm tido sua legitimidade reivindicada dentro e fora do ambiente acadêmico como alternativas para a superação das desigualdades e como conhecimentos nascidos das lutas sociais ou de experiências sociais e econômicas contra-hegemônicas. O que implica dizer que para além da igualdade de oportunidades e dos paradigmas da redistribuição e do reconhecimento, as políticas sociais e educacionais poderiam provocar transformações radicais na sociedade desde projetos decoloniais de sujeitos, de relações sociais e econômicas e de construção do conhecimento. Sendo a universidade espaço estratégico e fundamental para tal mudança de paradigma.

A pesquisa apontou a organização dos pesquisadores negros e negras nas universidades públicas com a criação da ABPN (organizadora do COPENE) e os NEAB presentes em diferentes instituições de ensino superior e universidades brasileiras. A criação de grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e o engajamento individual ou coletivo desses pesquisadores na formação acadêmica, na extensão universitária e na produção científica contribuíram significativamente para ampliar e qualificar as discussões sobre as ações afirmativas no ensino superior, desde a implantação até a consolidação da institucionalização. Além de ampliarem a produção acadêmica a partir das questões ligadas às populações negras e indígenas em todas as áreas do conhecimento. Como ratificado pela pesquisa, a presença de estudantes cotistas trouxe outras demandas para a universidades além das políticas de permanência estudantil. As bases epistemológicas eurocentradas têm sido provocadas e outras epistemologias como o pensamento negro, emergem com potência apontando caminhos para a descolonização do conhecimento e da universidade.

O estudo de caso coletivo favoreceu reunir na pesquisa a experiência de cada UEBA na implantação dos sistemas de reserva de vagas. A análise documental demonstrou o caminho seguido por cada universidade até a aprovação das resoluções em seus respectivos conselhos

superiores. Em todas as universidades, se identificou a incidência política, externa ou interna à instituição, de sujeitos ou coletivos que pautaram a necessidade da implantação da política de cotas raciais para o acesso, cobrando das universidades tomada de posição diante das desigualdades raciais no ensino superior. Pioneiramente, a UNEB foi a primeira universidade brasileira a adotar as cotas em 2002 e em 2008 a UESB fecha o ciclo das quatro universidades estaduais baianas aprovando suas políticas de reserva de vagas.

Por fim, a pesquisa realizou o esforço em triangular teoricamente os dados que traduziram as políticas de acesso e permanência de cada UEBA utilizando o modelo e os indicadores de análise propostos. São as principais contribuições do estudo para a investigação dessas políticas nas universidades públicas, uma vez que o modelo pode ser aplicado para o desenvolvimento de outras pesquisas e/ou processos de avaliação das políticas em outras instituições de ensino superior.

A análise das políticas de cada UEBA permitiu entender o percurso do acesso pelas ações afirmativas e da permanência e interpretá-las à luz das correntes teóricas adotadas e dos níveis de institucionalização estabelecidos. Não seria possível num único quadro traduzir todos os níveis identificados das políticas analisadas de cada UEBA, mas alguns apontamentos podem ser feitos. Sobre o acesso foi constatado que não há sistema padronizado para as universidades, mas apesar das diferenças entre as resoluções, as universidades têm conseguido ampliar a democratização do acesso com a reserva de vagas, as sobrevagas e vagas adicionais para diferentes grupos sociais e étnico-raciais. Por ser o início do processo de institucionalização, essa dimensão está no nível básico respaldado pelo princípio da igualdade de oportunidades.

A adoção do nome social de pessoas transgênero, transexuais e travestis, pelas instituições, consistiu medida que contribui significativamente para a permanência na universidade, uma vez que a transfobia tem sido responsável pela evasão e abandono escolar desses sujeitos do sistema educacional da educação básica e superior. O nome social adotado nos registros acadêmicos das UEBA foi identificado no nível avançado de institucionalização da permanência estudantil a partir da dimensão do reconhecimento.

O Projeto Auxílio Permanência do governo estadual foi analisado e compreendido enquanto ação voltada apenas para as necessidades materiais dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica numa política articulada à Política Nacional de Assistência Social e não às ações afirmativas das universidades. O auxílio foi identificado no nível médio I entendido enquanto medida redistributiva de recursos financeiros, encontrando respaldo em elementos da teoria da justiça de John Rawls. Apesar de ser a primeira política do governo estadual com vistas a contribuir com a permanência dos estudantes carentes na universidade, o

projeto carece de perspectiva qualificada de permanência estudantil que alcance dimensões imateriais da vida acadêmica dos estudantes.

O PDI de cada UEBA e os setores das universidades responsáveis pelas políticas afirmativas e de permanência estudantil foram analisados no estudo. As políticas foram tratadas de formas distintas por cada instituição. No PDI das UEBAS foi possível identificar o nível básico na UESB, o nível médio I na UESC e o nível avançado na UNEB e UEFS para a institucionalização das referidas políticas. Sobre o lugar da gestão das políticas na estrutura administrativa das UEBA, a classificação não foi muito diferente. A UESC com a assessoria de assistência estudantil está no nível básico, a UESB com a gerência no nível médio I e a UNEB e a UEFS com suas pró-reitorias ocupam o nível médio II. Teoricamente o amparo dessa institucionalidade encontrou respaldo na teoria do reconhecimento de Nancy Fraser na defesa que faz da mudança de padrões de valorização cultural realizada pelas instituições. O que pode ser extraído aqui é que a UNEB e a UEFS foram as universidades que mais elevaram o status das políticas em suas estruturas administrativas criando pró-reitorias e mais ampliaram o espectro e as dimensões das ações afirmativas e de permanência estudantil em seus PDI. A maior institucionalização tende a qualificar mais o trato das políticas no interior das instituições.

No último bloco de dados houve o esforço de análise dos programas e conjunto de políticas institucionais de ações afirmativas e de permanência estudantil de cada UEBA. Identificou-se que as ações perpassam por todos os níveis de institucionalização, o que ratificou a efetividade do modelo de análise.

Em síntese pode ser apontado que o programa de assistência estudantil da UNEB está localizado nos níveis básico e médio II pelo fato de ainda haver predominância do atendimento das necessidades materiais dos estudantes. O Programa AFIRMATIVA juntamente com as ações desenvolvidas pela PROAF estão na interseção dos níveis médio II e avançado. A concepção de formação e engajamento acadêmico do AFIRMATIVA e a articulação da pró-reitoria com centros de estudos e núcleos de pesquisa da universidade que tratam de questões identitárias e com os movimentos sociais apontam na direção da descolonização da universidade.

Na UEFS predominou o nível básico nos primeiros anos após a implantação do sistema de reserva de vagas por conta da permanência estudantil ter estado centrada no antigo tripé (restaurante, residência e bolsas). Com o programa de assistência estudantil houve uma ampliação da perspectiva de permanência, localizando-o nos níveis básico e médio I e II. As necessidades materiais continuam prioritárias dentre as ações do programa. Algumas atividades realizadas pela PROPAAE foram articuladas com movimentos sociais e comunidades

tradicionais. Isso localiza tais ações na interseção do nível médio II com o avançado. São iniciativas que corroboram para a ampliação do espectro acadêmico para os discursos e práticas sociais não canônicos apontando para o processo de descolonização da universidade. Mais uma vez fica evidente a maior capilaridade da universidade quando existe setores como pró-reitorias de assistência estudantil e de ações afirmativas, como nos casos da UNEB e UEFS.

A UESC demonstrou maior fragilidade das políticas, sem programas de permanência estudantil e/ou de ações afirmativas aprovadas em conselhos superiores. Foram identificadas ações na área da permanência, mas nenhuma resolução foi localizada. Foi a universidade em que as ações ficaram mais concentradas no nível básico de institucionalização, pontualmente algumas ações estão no nível médio I ou II. Foi a instituição que apresentou o menor nível de institucionalização, dentre as UEBA, nas ações de permanência estudantil e ações afirmativas.

A UESB conta com programas de ações afirmativas e de permanência estudantil. O programa de ações afirmativas aponta diretrizes gerais que contribuam com a redução das desigualdades sociais e étnico-raciais. O programa de permanência estudantil combina ações de assistência estudantil focalizadas em benefício de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com ações universais de interesse geral dos estudantes. Segundo a análise a partir do modelo de análise, as ações afirmativas estão no nível médio I e II com interseção no nível avançado e a permanência estudantil localiza-se no nível médio I e II.

Tendo em vista o modelo de análise proposto é possível perceber que há um movimento nas universidades em torno do processo de consolidação e institucionalização das políticas. A análise das políticas nas UEBA demonstrou que existe avanço, processos e ritmos diferentes de institucionalização e os dados aqui analisados podem contribuir apontando novos e possíveis caminhos. Há potencial nas UEBA para que as ações afirmativas e a permanência estudantil alcancem níveis mais elevados de institucionalização.

Portanto, a defesa é que o modelo possa ser utilizado por outras instituições de ensino superior que tenham implementado alguma política diferenciada de acesso e pretendam implantar ou qualificar ações de permanência estudantil na perspectiva da afiliação acadêmica. A tese apresentada pela pesquisa é a proposição do modelo e indicadores de análise utilizados enquanto **modelo prático-teórico para a implementação de ações afirmativas e da permanência estudantil na perspectiva da afiliação acadêmica e intelectual para a construção da universidade decolonial**.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula; FAISTING, André Luiz. Direitos humanos e políticas de ações afirmativas: representações acerca das desigualdades sociais e etnicorraciais entre alunos e professores da UFGD. *In*: 34º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2010.

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina. Combate à desigualdade? análise socioeconômica e étnicorracial de um programa de ação afirmativa no ensino superior. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [*s. n.*], 2015.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Um mar da cor da terra**: raça, cultura e política da identidade. Oeiras: Celta, 2000.

ALMEIDA, Viritiana Aparecida de; SOUZA, Nelson Rosário. Audiência pública das ações afirmativas: a veiculação dos pacotes interpretativos. *In*: 38º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2014, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2014.

ALMEIDA, Wilson Mesquista de. Estudantes desprivilegiados e fruição da universidade pública. *In*: 30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2006.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. O PROUNI e a "democratização do ensino superior": explorações empíricas e conceituais. *In*: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2010.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de; CARDOSO, Iuri. Os programas de inclusão social nas universidades públicas estaduais paulistas: INCLUSP, PAAIS e cursinhos pré-vestibulares gratuitos. *In*: 39º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2015, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2015.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de Psicologia**, [*s. l.*], v. 17, n. 3, p. 59–69, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1275. Acesso em: 20 ago. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l.*], v. 36, n. 129, p. 637–651, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007. Acesso em: 12 set. 2019.

AMARAL, Daniela Patti do. O Programa Universidade para Todos e a ampliação do acesso ao ensino superior: diferentes discursos, difíceis consensos. *In*: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2010.

AMARAL, Wagner Roberto do. Os circuitos de trabalho indígena: os profissionais indígenas como novos sujeitos da gestão de políticas públicas. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [*s. n.*], 2013.

AMARAL, Wagner Roberto do; BAIBICH-FARIA, Tânia M. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná. *In*: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2010.

ANDIFES, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES - 2018**. Brasília: Andifes; Fonaprace; Editora UFU, 2019.

ANDRADE, Francisco Jatobá de. **Classe, raça e ação afirmativa: a política de inclusão social numa universidade pública pernambucana**. 387 f. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ANDRADE, Pedro Henrique de. As ações afirmativas na UEL: um estudo sobre a sociabilidade dos estudantes negros na universidade. *In*: 33º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2009.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [*s. l.*], v. 22, n. 40, p. 95–103, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103. Acesso em: 8 jan. 2021.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l.*], n. 113, p. 51–64, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003. Acesso em: 18 out. 2019.

ARAUJO, Carla Busato Zandavalli M. Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [*s. n.*], 2013.

ARRUDA, Ana Lucia Borba de; GOMES, Alfredo Macedo. Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da prática. *In*: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: [*s. n.*], 2012.

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)**, [*s. l.*], v. 8, n. 19, p. 34–51, 2016. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/24. Acesso em: 15 jan. 2020.

ARTES, Amélia Cristina Abreu; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l.*], v. 45, n. 158, p. 858–881, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053143273. Acesso em: 27 ago. 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [*s. l.*], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004. Acesso em: 28 ago. 2018.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem "Imperialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Dados**, [*s. l.*], v. 60, n. 2, p. 505–540, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/001152582017127. Acesso em: 14 maio 2019.

BARBOSA, Ana Paula; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Cotas para negros em universidades no Brasil: questões de raça, mérito e qualidade na educação publica. *In*: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: [*s. n.*], 2017.

BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Sousa e; SOUSA, Ana Ines (org.). **Ação afirmativa e desigualdade na universidade brasileira**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, 2010. (Coleção grandes temas).

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (org.). **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2014. (Coleção Sociologia & Antropologia).

BARREIROS, Cláudia Hernandez. A escrita é um processo difícil! (O que pensam estudantes oriundos de prés comunitários sobre a leitura e a escrita na universidade). *In*: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2004.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa. A experiência dos estudantes africanos das comunidades dos países de língua portuguesa (CPLP) na universidade: encontros e (des)encontros. *In*: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: [*s. n.*], 2011.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa. Ações afirmativas e sistema de cotas: um olhar a partir do movimento negro. *In*: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: [*s. n.*], 2012.

BELLINTANI, Leila Pinheiro. **Ação afirmativa e os princípios do direito**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

BENTES, Nilma. Brasil-Durban-Brasil: um marco na luta contra o racismo. **Revista Estudos Feministas**, [*s. l.*], v. 10, n. 1, p. 229–236, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100017. Acesso em: 3 jun. 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [*s. l.*], v. 31, n. 1, p. 15–24, 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077. Acesso em: 14 dez. 2020.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia - 1968-1991. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [*s. l.*], v. 14, n. 24, p. 155–173, 2005.

BONETI, Lindomar Wessler. Educação inclusiva ou acesso à educação? *In*: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2005.

BONETI, Lindomar Wessler. Vicissitudes da educação inclusiva. *In*: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2003.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: SECAD; UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos).

BRAND, Antônio Jacó; NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera. Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul - saberes tradicionais e as lutas por autonomia de seus povos. *In*: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2011.

BRANDÃO, André Augusto. Avaliando um pré-vestibular voluntário para negros pobres. *In*: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 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*: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2005.

BRITO, Antonio Maurício Freitas. **O golpe de1964, o movimento estudantil da UFBA e a ditadura militar (1964-1968)**. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

BRITO, Ireni Aparecida Moreira; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Os candidatos aprovados pelo regime de cotas raciais e os conflitos sobre a identidade negra na banca avaliadora de fenótipo. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [*s. n.*], 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARMO, Simone Silva do. Reflexões sobre a persistência do preconceito racial: o sistema de cotas e a formação de pesquisadores negros no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 9, n. 22, p. 432–443, 2017. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/2. Acesso em: 15 jan. 2020.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, [*s. l.*], v. 10, n. 1, p. 209–214, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100014. Acesso em: 3 jun. 2019.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades). *E-book.*

CARVALHO, Márcia Marques de; WALTENBERG, Fábio Domingues. Ações afirmativas em cursos de graduação no Brasil aumentam a diversidade dos alunos sem com prometer o desempenho? *In*: 36º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2012, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2012.

CARVALHO, José Carmello. O PROUNI como política de inclusão: estudo de campo sobre as dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária junto a 400 bolsistas no biênio 2005-2006. *In*: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2007.

CASTORINO, Adriano Batista. Discussão sobre o acesso de estudantes indígenas aos cursos de graduação da Universidade Federal do Tocantins - UFT. *In*: 33º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2009.

CASTRO, Edmara da Costa Castro. Educação superior: a importância das "redes de apoio" na trajetória escolar de alunos negros universitários. *In*: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2005.

CASTRO, Maria Helene de Magalhães. Universidade: a quantas anda nossa excelência e relevância? *In*: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (org.). **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2014. (Coleção Sociologia & Antropologia). p. 71–102.

CERQUEIRA, Sonia Maria Freitas de. **Vagas para negros na educação superior: uma causa de políticas públicas na Universidade do Estado da Bahia**. 300 f. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

CESÁRIO, Ana Cleide Chiarotti. Ações afirmativas, a luta por direitos e cidadania. *In*: 32º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, [*s. l.*], v. 16, n. 002, p. 221–236, 2003.

CLANCY, Patrick; GOASTELLEC, Gaële. Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective. **Higher Education Quarterly**, v. 61, n. 2, p. 136–154, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-2273.2007.00343.x>. Acesso em: 6 jan. 2022.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. *In*: 32º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2008.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [*s. l.*], v. 21, n. 60, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69092006000100007. Acesso em: 28 jan. 2019.

COULON, Alain. **A condição do estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. O sucesso estudantil e sua avaliação: que política universitária é possível? *In*: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil**: estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador: Edufba, 2012, p. 19–30.

D`ADESKY, Jacques. **Percursos para o reconhecimento, igualdade e respeito**. Rio de Janeiro: Cassará, 2018.

D'ADESKY, Jacques. **Anti-racismo, liberdade e reconhecimento**. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa em perspectiva comparada: uma discussão sobre os modelos indiano e brasileiro. *In*: 32º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2008.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João. Ações afirmativas étnico-raciais nas universidades federais: o impacto da Lei 12.711. *In*: 37º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2013, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2013.

DAMASCENO, Karine Teixeira. Movimento negro, um breve panorama dos anos 2000. *In*: SANTIAGO, Ana Rita *et al.* (org.). **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017, p. 181–194.

DAUSTER, Tania. "Uma revolução silenciosa": notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. *In*: 27º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2003, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2003.

DENZIN, Norman K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 2. eded. New York: McGraw-Hill, 1978.

DIAS, Lucimar Rosa; MOREIRA, Laura Ceretta; FREITAS, Ana Elisa de Castro. A experiência da Universidade Federal do Paraná nos processos de bancas de validação de autodeclaração. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 11, n. 29, p. 115–135, 2019. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/755. Acesso em: 15 jan. 2020.

DOEBBER, Michele Barcelos. Do ideário do branqueamento ao reconhecimento da negritude: biopolítica, educação e a questão racial no Brasil. *In*: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: [*s. n.*], 2011.

DOEBBER, Michele Barcelos. Processos de in/exclusão na universidade: um olhar sobre a pesquisa acadêmica e a questão étnicorracial. *In*: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], n. 29, p. 164–176, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200013. Acesso em: 27 nov. 2019.

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, [*s. l.*], v. 25, n. 94, p. 148–181, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100006. Acesso em: 19 set. 2019.

ELÍSIO, Régis Rodrígues; COSTA, Antônio Cláudio Moreira; RODRIGUES FILHO, Guimes. Histórico e desafios no processo de implementação das comissões de heteroidentificação na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista da Associação**

Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [*s. l.*], v. 11, n. 29, p. 41–56, 2019. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/750. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Dialogar com a diferença: escuta das vozes favoráveis e contrárias as quotas étnicas. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [*s. n.*], 2013.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. As quotas étnicas na Universidade do Estado do Amazonas: uma análise da atuação do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas - Meiam. *In*: 36º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2012a, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2012.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Quotas, sim. Só quotas, não! Análise das ações afirmativas do tipo quotas para indígenas no Amazonas. *In*: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012b, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: [*s. n.*], 2012.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA. Editorial. **Jornal da Marcha**, São Paulo, out. 1995a. p. 4.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA. **Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida**. Brasília, nov. 1995b. Documento.

FARIAS, Maria Auxiliadora Ornellas. **Projeto Universidade pata Todos**: política pública na direção da igualdade de oportunidades ao acesso à educação superior. 189 f. 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

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

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Liberalismo igualitário e ação afirmativa: da teoria moral à política pública. **Revista de Sociologia e Política**, [*s. l.*], v. 21, n. 48, p. 85–99, 2013. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/38764. Acesso em: 12 nov. 2018.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa revista Veja: informação ou militância? *In*: 33º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2009.

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**, [*s. l.*], v. 12, n. 2, p. 399–414, 2012. Disponível em: http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf. Acesso em: 23 dez. 2018.

FERES JÚNIOR, João; POGREBINSCHI, Thamy. **Teoria política contemporânea**: uma introdução. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. *E-book*.

FERNANDES, Magda Fernanda Medeiros. Os Projetos Inovadores de Curso e seus atores da transformação. *In*: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da

(org.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: SECAD; UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos), p. 25–44.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, [*s. l.*], v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013. Acesso em: 8 nov. 2019.

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; ARRUDA, Jalusa Silva de. Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas: breves reflexões desde uma perspectivas interseccional. *In*: 2017, Salvador. **V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**. Salvador: [*s. n.*], 2017. p. 11. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA29_ID1186_16072017205621.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. Políticas de acesso, permanência estudantil e as universidades estaduais baianas. *In*: MARAUX, Amélia Tereza Santa Rosa; SANTOS, Dina Maria Rosário dos; OLIVEIRA, Iris Verena Santos de (Org.). **Ações afirmativas: políticas institucionais e experiências de estudantes cotistas**. Salvador: EDUNEB, 2021. v. 2. (Série Ações Afirmativas: educação e direitos humanos), p. 39–72.

_____. Por uma contribuição decolonial para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígenas da educação básica. *In*: MARAUX, Amélia Tereza Santa Rosa; OLIVEIRA, Iris Verena Santos de; SILVA, Marta Enéas da. **Diferenças e práticas formativas**. Salvador: EDUNEB, 2019. v. 1. (Série Ações Afirmativas: educação e direitos humanos), p. 239–275.

FIGUEREDO, Diego Barbosa; FERRAZ, Marcelo Inácio Ferreira; MIDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. Políticas de ações afirmativas: estudo das reservas de vagas da Universidade Estadual de Santa Cruz. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, [*s. l.*], v. 10, n. 3, p. 140–162, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n3p140. Acesso em: 22 maio 2018.

FIGUEREDO, Diogo Barbosa. **Acesso ao ensino superior e políticas de cotas nas universidades públicas do estado da Bahia**. 134 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Os discursos sobre ação afirmativa das revistas Veja e Isto É: o que mudou entre 1995 e 2013? *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [*s. n.*], 2015.

FLICK, Uwe. Triangulation in qualitative research. *In*: FLICK, Uwe; KARDOFF, Ernst von; STEINKE, Ines (org.). **A companion to qualitative research**. London: SAGE, 2010, p. 178–183.

FONAPRACE, Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista comemorativa 25 anos**: história, memória e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU, PROEX, 2012.

FONSECA, Maria Goretti da; COSTA, Thiala Pereira Lordello. As comissões de aferição de autodeclaração na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 11, n. 29, p. 94–114, 2019. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/753. Acesso em: 15 jan. 2020.

FRANÇA, Egnaldo Ferreira. Periferia e auto afirmação resistência à flor da pele. *In*: I QUARTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA DA UESC, 2012, Universidade Estadual de Santa Cruz. **Anais da I Quarta da consciência negra**. Universidade Estadual de Santa Cruz: [*s. n.*], 2012. p. 5.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [*s. l.*], n. 63, p. 07–20, 2002a. Disponível em: https://doi.org/10.4000/rccs.1250. Acesso em: 12 jun. 2018.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos de Campo (São Paulo 1991)**, [*s. l.*], v. 15, n. 14–15, p. 231–239, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239. Acesso em: 23 fev. 2019.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, [*s. l.*], n. 70, p. 101–138, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006. Acesso em: 13 jun. 2018.

FRASER, Nancy. Redistribuição ou reconhecimento? classe e status na sociedade contemporânea. **Interseções - Revista de Estudos Interdisciplinares**, [*s. l.*], n. 1, p. 7–32, 2002b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jun. 2018.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Jefferson B. de *et al.* **Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013-2018)**: Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA). Rio de Janeiro: IESP/UERJ, 2020. Relatório de Pesquisa.

FRY, Peter *et al.* (org.). **Divisões perigosas**: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GATTI, Bernardete A. A pesquisa em educação no Brasil: oscilações no tempo. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [*s. l.*], v. 14, n. 24, p. 257–263, 2005.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l.*], n. 113, p. 65–81, 2001.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29–38.

GIANEZINI, Kelly. **Educação e sociedade**: a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas. 303 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GOMES, Joaquim B. Barbosa Gomes. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos), p. 47–82.

GOMES, Marília do Amparo Alves. **A resistência dos residentes: condições de permanência na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. 145 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

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.

GOMES, Nilma Lino. Programa de Ações Afirmativas na UFMG: uma proposta corajosa. *In*: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Cultura negra e identidades), p. 37–45.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; SANTOS, Rafael dos. Mulheres, cotistas e negras: considerações sobre gênero, raça e ação afirmativa. *In*: 33º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2009.

GOTO, Vanessa Strowitzki. **A questão social do negro brasileiro e o dilema entre redistribuição e reconhecimento**: uma análise das cotas raciais nas universidades públicas. 152 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

GRISA, Gregório Durlo. **Ações afirmativas na UFRGS**: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento. 220 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 383–417.

GUEDES, Eleanara Pereira; SCHERER, Flávia Luciane. O processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): um estudo de caso na Universidade Federal do Paraná. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, [*s. l.*], v. 5, n. 2, p. 240–253, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/19283. Acesso em: 3 set. 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l.*], n. 118, p. 247–268, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100010. Acesso em: 13 nov. 2018.

HAMÚ, Daura Rios Pedroso. **Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas**: história e revelações do Programa UFG Inclui. 211 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: a evolução das condições de vida da década de 90. **Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, [*s. l.*], n. 807, p. 52, 2001.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (org.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro, Brasil: Heinrich Böll Stiftung: Actionaid, 2009, p. 135–194.

HERMIDA, Jorge Fernando. Políticas para o ensino superior políticas de ação afirmativa (PAA), inclusão educacional e o problema da desigualdade social. *In*: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2004.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, Axel. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectiva na ordem moral da sociedade. *In*: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia (org.). **Teoria crítica no século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007, p. 79–93.

HONNETH, Axel; ANDERSON, Joel. Autonomia, Vulnerabilidade, Reconhecimento e Justiça. **Cadernos de Filosofia Alemã**: Crítica e Modernidade, [*s. l.*], v. 0, n. 17, p. 81, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v0i17p81-112. Acesso em: 12 jun. 2018.

HUGUENIN, Fernanda; SOARES, Maria Helena Silva; BENTO, Berenice. "Que nossas universidades sejam arco-íris.": Entrevista com Berenice Bento. **Em Construção**: arquivos de epistemologia histórica e estudos de ciência, [*s. l.*], v. 0, n. 5, p. 194–200, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.12957/emconstrucao.2019.41178. Acesso em: 20 ago. 2020.

JACCOUD, Luciana B.; BEGHIN, Natalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. 1ªed. Brasília: IPEA, 2002.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. A "constituição" da nação brasileira em disputa: o debate em torno da (in)constitucionalidade das ações afirmativas. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [*s. n.*], 2013.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Ações afirmativas, educação e relações raciais**: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? 278 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

JOSÉ, Wagner Duarte *et al.* A implantação da reserva de vagas na Universidade Estadual de Santa Cruz: uma trajetória de mobilização social. *In*: COTAS NAS UNIVERSIDADES: ANÁLISES DOS PROCESSOS DE DECISÃO. Salvador, BA: Centro de Estudos Afro-Orientais-CEAO, 2012. p. 149–161.

JOSÉ, Wagner Duarte. Programa Bantu-Iê: África-Brasil e Educação das Relações Étnico-Raciais. *In*: JOSÉ, Wagner Duarte (org.). **Ações afirmativas na UESC**: o programa Bantu-Iê. Brasília; Ilhéus: SECAD; Editus, 2008, p. 13–30.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 179 f. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Janete Luzia. Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor. **Universidade e Sociedade**, [*s. l.*], n. 41, p. 165–173, 2008.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas: emancipação ou amortecimento? **Revista de Ciências Humanas**, [*s. l.*], v. 12, n. 2, p. 342–356, 2012.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social? **Revista Katál**, [*s. l.*], v. 14, n. 1, p. 23–31, 2011.

LIMA, Fátima. A invenção da transexualidade: discursos, práticas e modos de subjetividades. *In*: , 2012, Campinas. **III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade - dilemas e desafios contemporâneos**. Campinas: [*s. n.*], 2012.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos CEBRAP**, [*s. l.*], n. 87, p. 77–95, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000200005. Acesso em: 10 jan. 2019.

LIMA, Paulo Gomes. A inclusão social à universidade brasileira: pontos de inflexão e encaminhamentos acerca das políticas de ações afirmativas. *In*: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: [*s. n.*], 2011.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; TOMAIM, Valquiria Rodrigues Reis. Representações sociais de professores no ensino médio sobre cotas para negros na universidade: o mito da democracia racial. *In*: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2010.

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. Identidades/Diferenças indígenas nas teias de um currículo universitário. *In*: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: [*s. n.*], 2011.

LMA, Silvia Maria Amorim; SOUZA, Daniele Graciane. Do desenvolvimento da cidadania à garantia da justiça social na conquista do acesso aos estudantes negros na Universidade Federal do Paraná. *In*: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: [*s. n.*], 2017.

LOPES, Ana Lucia. Alunos negro-mestiços concluintes do Ensino Superior. *In*: 27º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2003, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2003.

MCCOWAN, Tristan. Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. **Higher Education**, v. 5, n. 53, p. 579–598, maio 2007.

_____. The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality. **Journal of Education Policy**, v. 19, n. 4, p. 453–472, jul. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1080/0268093042000227492. Acesso em: 6 jan. 2022.

MACHADO, Marcell; EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA). As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2017)**. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2017.

MACIEL, Carina Elisabeth; TEIXEIRA, Samanta Felisberto; SANTOS, Lourival dos. Política de cotas e bancas de heteroidentificação na UFSM: uma história em construção. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 11, n. 29, p. 78–93, 2019. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/752. Acesso em: 15 jan. 2020.

MACIEL, Regimeire Oliveira. As políticas de ação afirmativa para negros e a democratização da universidade pública. *In*: 32º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2008.

MAGGIE, Yvonne. Em breve um país dividido? O Brasil do século XXI e as novas políticas públicas com base na "raça". **Perifèria - Revista de recerca i investigación en antropologia**, [*s. l.*], n. 5, p. 1–22, 2006.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, [*s. l.*], v. 18, n. 50, p. 67–80, 2004. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9971. Acesso em: 26 nov. 2019.

MALDONADO, Maritza Maciel; ROCHA, Érica Silva. A emergência do discurso das cotas raciais do ensino superior: uma versão historiográfica não-convencional a partir das epistemes de Foucault. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [*s. n.*], 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalteridade: os Estudos Étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. **Afro-Ásia**, [*s. l.*], n. 34, p. 105–129, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.9771/1981-1411aa.v0i34.21114. Acesso em: 22 jul. 2018.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A manifestação do preconceito e da discriminação racial na trajetória dos alunos negros bolsistas do PROUNI. *In*: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: [*s. n.*], 2011.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; BRITO, Ireni Aparecida Moreira. A banca examinadora de fenótipo para o acesso à educação superior na UEMS: um mecanismo para garantia de direitos. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 8, n. 19, p. 52–68, 2016. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/25. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; ROSA, Aline dos Anjos; OLIVEIRA, Fabiana Corrêa Garcia Pereira de. Políticas afirmativas em curso na Universidade Federal de Grande Dourados e a implantação da Comissão geral de heteroidentificação. **Revista da Associação**

Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [*s. l.*], v. 11, n. 29, p. 57–77, 2019. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/751. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARTINS, Sergio da Silva. Ação Afirmativa e desigualdade racial no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, [*s. l.*], v. 4, n. 1, p. 202–208, 1996. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16669. Acesso em: 12 nov. 2018.

MATTA, Ludmila Gonçalves da. Identidade étnica/racial e ação afirmativa: percorrendo o campus. *In*: 32º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2008.

MATTOS, Wilson Roberto de. Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. INEPed. Brasília: [*s. n.*], 2003, p. 131–151.

MATTOS, Wilson Roberto de; MACEDO, Kize Aparecida Silva de; MATTOS, Ivanilde Guedes de. 10 anos de ações afirmativas na UNEB: desempenho entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 5, n. 11, p. 83–99, 2013. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/190. Acesso em: 15 jan. 2020.

MBEMBE, Achille. **Crítica de razão negra**. 3. ed. Lisboa: Antígona, 2014.

MELLO, Luciana Garcia de. Ação afirmativa e liberdade social: a justiça das cotas e dos cotistas na UFRGS. *In*: 41º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2017, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2017.

MENDES, Maíra Tavares. Cotas não, PIMESO sim? discurso sobre o mérito no acesso a uma universidade paulista. *In*: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: [*s. n.*], 2017.

MENDES, Maíra Tavares. O discurso oficial do Programa de Inclusão do Mérito no Acesso ao Ensino Superior Paulista (PIMESP): análise crítica de uma política rechaçada. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [*s. n.*], 2015.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado Habermasiano. **Revista de Sociologia e Política**, [*s. l.*], n. 29, p. 169–185, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-44782007000200012. Acesso em: 25 fev. 2019.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Representações sociais de diferentes políticas de ação afirmativa para negros, afrodescendentes e alunos de escolas públicas numa universidade brasileira. *In*: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2006.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, [*s. l.*], n. 34, p. 287–324, 2008.

MIRANDA, Claudia. Narrativas sobre “cotas” em jornais: o híbrido e o grotesco nos discursos de resistência frente à prespectiva afrodescendente de interculturalidade. *In*: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2005.

MIRANDA, Claudia; QUEIROZ, Mônica Romitelli de. Contribuições dos estudos críticos da branquitude para o enfrentamento do racismo na educação superior. *In*: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: [*s. n.*], 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l.*], n. 117, p. 197–217, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011. Acesso em: 11 jun. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p. 413–438.

MONGIM, Andréa Bayerl. Ingresso de estudantes negros na Universidade em contexto de açõa afirmativas. *In*: 42º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2018, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2018.

MOORE, Carlos. **Uma universidade do amplo saber e da multiplicidade de saberes para o mundo emergente do século 21**. Salvador, 31 jul. 2007. Palestra.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. Público e privado na educação superior brasileira: uma análise comparativa por características institucionais. *In*: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (org.). **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2014. (Coleção Sociologia & Antropologia). p. 155–176.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação (UFSM)**, [*s. l.*], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644415822. Acesso em: 8 nov. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; NOGUEIRA, Fernanda. Política afirmativa na educação superior brasileira: as cotas raciais como interferência no espaço de poder universitário na perspectiva de docentes da medicina. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [*s. n.*], 2015.

NAGEL, Thomas. Equal Treatment and Compensatory Discrimination. **Philosophy & Public Affairs**, v. 2, n. 4, p. 348–363, 1973. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2265013. Acesso em: 27 jan. 2019.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938 - 1997. *In*: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 203–235.

NASCIMENTO, Clara Martins do. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Universidade e Sociedade**, [*s. l.*], n. 53, p. 88–99, 2014.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. *In*: FONAPRACE, Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários

e Estudantis. **Revista comemorativa 25 anos: história, memória e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU, PROEX, 2012, p. 147–157.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; ANHAIA, Bruna Cruz de. Políticas de inclusão social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul. *In*: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (org.). **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2014. (Coleção Sociologia & antropologia), p. 371–401.

NEVES, Pedro Dias Mangolini; LIMA, Maria das Graças de; SANTOS, Aldenir Dias dos. Onde estão os alunos negros da Universidade Estadual de Maringá (PR)? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 3, n. 7, p. 117–127, 2012. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/367. Acesso em: 15 jan. 2020.

NEVES, Paulo Sergio Costa; FARO, André; SCHMITZ, Heike. Como avaliar as cotas universitárias? reconhecimento social, a face invisível das avaliações. *In*: 38º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2014, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2014.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. Cotas universitárias e critérios de justiça: a percepção de estudantes universitários. *In*: 35º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2011, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2011.

NORÕES, Katia Cristina. Cotas na pós-graduação e a perspectiva de conquistar outros espaços para a produção de conhecimento. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [*s. n.*], 2013.

NUNES, Georgina Helena Lima. Comissão de heteroidentificação da Universidade Federal de Pelotas: um enfoque sobre as ações afirmativas em curso na Região Sul/Rio Grande do Sul. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 11, n. 29, p. 159–173, 2019. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/757. Acesso em: 15 jan. 2020.

OLIVEIRA, Carina Silva de Carvalho. **Ações afirmativas na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS**: permanência das(os) estudantes cotistas no ensino superior. 184 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2015.

OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Identidade negra**: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2003.

OLIVEN, Arabela Campos. Universidade e políticas de ação afirmativa: comparando o Brasil com os Estados Unidos. *In*: 32º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2008.

OUTEIRO, Gabriel Moraes de; OLIVEIRA, Maria Cristina Cesar de; NASCIMENTO, Durbens Martins do. A justiça como equidade de Rawls e a igualdade de Amartya Sen: uma releitura na construção de um sistema de proteção de direitos fundamentais. **Revista do Direito Público**, [*s. l.*], v. 11, n. 2, p. 47, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5433/1980-511X.2016v11n2p47. Acesso em: 28 out. 2020.

PAIXÃO, Marcelo. Estudo sobre o consenso crítico às políticas de promoção da eqüidade racial no Brasil. *In*: 30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2006.

PASSOS, Joana Célia dos. A atuação da Comissão de validação de autodeclarados negros na UFSC: uma experiência político-pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 11, n. 29, p. 136–158, 2019. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/756. Acesso em: 15 jan. 2020.

PASSOS, Joana Célia dos; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A política curricular para a educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas no ensino superior. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [*s. n.*], 2015.

PASSOS, Flávio José. Comunidades quilombolas e as ações afirmativas: processos e avaliação. *In*: EUGENIO, Benedito Gonçalves (org.). **Relações etnicorraciais**: olhares plurais. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 45–76.

PASSOS, Joana Célia; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O impacto das ações afirmativas no curriculo acadêmico do ensino superior brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 8, n. 19, p. 08–33, 2016. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/23. Acesso em: 15 jan. 2020.

PAZ, Ana América Magalhães Ávila. **Indianizar para descolonizar a universidade**: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília. 239 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, [*s. l.*], v. 12, n. 23, p. 13–30, 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452. Acesso em: 26 ago. 2018.

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

PICCHIAI, Djair. O Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional de universidades públicas: limites organizacionais. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, [*s. l.*], v. 5, n. 3, p. 23–45, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n3p23. Acesso em: 3 set. 2020.

PINTO, Celi Regina Jardim. A polêmica sobre as cotas raciais nas universidades públicas brasileiras - a Audiência Pública do TJS/2010. *In*: 34º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2010.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira de. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. *In*: SEMINÁRIO 10 ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONQUISTAS E DESAFIOS, 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**.

Rio de Janeiro: FLACSO/GEA, 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf. Acesso em: 17 set. 2014.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdade no ensino superior: cor, status e desempenho. *In*: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: [*s. n.*], 2003.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, gênero e educação superior**. 320 f. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade e Modernidade-Racionalidade**. [*S. l.*], 2005. Disponível em: https://edoc.site/anibal-quijano-colonialidade-e-modernidade-racionalidade-pdf-free.html. Acesso em: 29 ago. 2018.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 4.ªed. Lisboa: Gravita, 2005.

RABELO, Rachel Pereira. Desigualdades sociais no ensino superior: explorando tendências e impactos da lei de cotas. *In*: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: [*s. n.*], 2017.

RAWLS, John. **Justiça como eqüidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **Justiça e democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Presença, 2000b.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REIS, Dyane Brito; TENÓRIO, Robinson Moreira. Cotas e estratégias de permanência no ensino superior. *In*: TENÓRIO, Robinson Moreira; VIEIRA, Marcos Antonio (org.). **Avaliação e sociedade**: a negociação como caminho. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 45–66.

RIOS, Flavia Mateus. **Institucionalização do movimento negro no Brasil contemporâneo**. 175 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [*s. l.*], v. 6, n. 19, p. 37–50, 2000.

ROSA, Renata de Melo. Por uma política de ação afirmativa na educação básica. *In*: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: SECAD; UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos), p. 17–24.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa na pós-graduação**: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro**: pontos para reflexão. *In*: s/d. Disponível em: http://flacso.org.br/?publication=acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao. Acesso em: 12 set. 2019.

SAAVEDRA, Giovani Agostini. A teoria crítica de Axel Honneth. *In*: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia (org.). **Teoria crítica no século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007, p. 95–111.

SALES, Sandra Regina. Acordos e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira. *In*: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2007.

SALES, Sandra Regina. Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. *In*: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2008.

SANTANA, Bruno; MATTOS, Ivanilde (Ivy) Guedes de. Narrativas transgressoras e as ações afirmativas na UEFS (texto no prelo para publicação).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Travessias**, [*s. l.*], n. 6/7, p. 15–36, 2008. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/43227. Acesso em: 28 ago. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [*s. l.*], n. 78, p. 3–46, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.4000/rccs.753. Acesso em: 26 set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, [*s. l.*], n. 23, p. 137–202, 2005.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política afirmativa. 215 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos. Panorama dos programas de ação afirmativa para inserção da população negra no ensino público superior brasileiro (2002-2007). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 2, n. 5, p. 99–114, 2011. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/340. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CAMILLOTO, Bruno; DIAS, Hermelinda Gomes. A heteroidentificação na UFOP: o controle social impulsionando o aperfeiçoamento da política pública. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 11, n. 29, p. 15–40, 2019. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/749. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, Ana Paula Medeiros Teixeira dos; MATTOS, Ivanilde (Ivy) Guedes de. Estética negra: empoderamento feminino e revolução. *In*: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Christina (org.). **Roteiros temáticos da diáspora**: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. (Série Estudos Africanos, v. 5), p. 256–287.

SANTOS, Dyana Brunetto Carlin dos. **Cartografia da transexualidade**: a experiência escolar e outras tramas. 210 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

SANTOS, Marcio André de Oliveira dos. Política negra e democracia no Brasil contemporâneo: reflexões sobre os movimentos negros. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (org.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro, Brasil: Heinrich Böll Stiftung: Actionaid, 2009, p. 227–258.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. Os "intrusos" e os "outros" oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [*s. n.*], 2015.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os "intrusos" e os "outros" quebrando o aquário e mudando os horizontes**: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES - 2006-2012. 390 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

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.

SANTOS, Helio; SASAKI, Karen; SOUZA, Marcilene Garcia de. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 5, n. 10, p. 156–180, 2013. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/207. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques. **Sou cotista, e agora?**: uma análise das condições de permanência numa universidade multicampi. 360 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Maria Rita. **"Quantos além de mim"?** narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PREAFRO em Itabuna-Bahia. 145 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SANTOS, Wilton Macedo. **Ações afirmativas na UESC**: o impacto da reserva de vagas para negros no perfil dos estudantes. 122 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

SAPIENS/DESUP/SESU/MEC. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. Diretrizes para elaboração**. [*S. l.: s. n.*], 2004.

SARUWATARI, Gabrielly Kashiwaguti; AGUIAR, Márcio Mucedula. Desigualdades socioeconômicas e étnicorraciais: comparativo entre acadêmicos não-cotistas dos cursos mais e menos concorridos no vestibular de 2010 da UFGD. *In*: 36º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2012, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

SEN, Amartya Kumar. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, Amartya Kumar. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Aline Oliveira Gomes da. O nome social enquanto política pública nas universidades estaduais do Paraná. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [*s. l.*], v. 5, n. 2, p. 14–39, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.9771/cgd.v5i2.26664. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Antônio Marcos Barreto *et al.* **Panorama socioeconômico da população negra da Bahia**. Salvador: SEI, 2020.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Trajetórias do movimento negro e ação afirmativa no Brasil. **Cadernos PENESB - Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, [*s. l.*], n. 10, p. 117–138, 2010.

SILVA, Fabson Calixto da. As relações raciais na educação, a objetividade e subjetividade das cotas sócio-raciais no ensino superior. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 5, n. 10, p. 181–195, 2013. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/208. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Francisco Marcelo da. O desafio da des-re-territorialização para estudantes negros/as moradores/as de favela na universidade pública: o caso do Programa Conexão de Saberes. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 6, n. 12, p. 102–122, 2013. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/179. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. **Equidade no acesso e permanência no ensino superior**: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados. 359 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Brasília; Belo Horizonte: Fundação Cultural Palmares/CNIRC-MinC; Nandyala, 2013.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Apontamentos sociojurídicos sobre o tema “políticas públicas de ação afirmativa para negros no Brasil”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 1, n. 2, p. 217–244, 2010. Disponível em:

http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/298. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da *et al.* Políticas afirmativas. *In*: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). **Educação das relações étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p. 561–621.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; MARÇAL, José Antonio; TRIGO, Rosa Amalia Espejo (org.). Políticas de ações afirmativas no Brasil: educação e políticas públicas. *In*: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Christina (org.). **Roteiros temáticos da diáspora**: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. (Série Estudos Africanos, v. 5), p. 159–187.

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.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim. Formação de pesquisadores no contexto do I Concurso Negro e Educação. *In*: FONSECA, Marcus Vinicius da *et al.* (org.). **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2001, p. 7–9.

SILVA, Gabriela do Rosario; AMARAL, Shirlena Campos de Souza; MOURA, Sérgio Arruda de. A política de cotas étnico-raciais em perspectiva da inclusão social e afirmação da identidade negra: diagnósticos com base nos discursos de discentes cotistas da UENF e da UFF. *In*: 42º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2018, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2018.

SILVA, Joselina da Silva; GOMES, Gilmária Hellen Gondim. Cotas de ingresso na UFC - Campus Cariri: análises mediante a Lei Federal 12.711/2012. *In*: 37º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2013, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2013.

SILVA, Tatiana Dias. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. **Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, [*s. l.*], n. 2569, p. 54, 2020.

SILVA, Valdélio Santos. Políticas de ações afirmativas na UNEB (Memórias de um acontecimento histórico). **Universidade e Sociedade**, [*s. l.*], n. 46, p. 92–98, 2010.

SILVEIRA, Denis Coitinho. Teoria da justiça em John Rawls: entro o liberalismo e o comunitarismo. **Trans/Form/Ação**, [*s. l.*], v. 30, n. 1, p. 169–190, 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l.*], n. 117, p. 219–246, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300012. Acesso em: 3 jun. 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto *et al.* Políticas de ação afirmativa no ensino superior: o balanço de uma década. *In*: , 2011a, Caxambu. **35º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2011. Disponível em: http://anpocs.com/index.php/papers-35-encontro/gt-29/gt30-12/1183-politicas-de-acao-afirmativa-no-ensino-superior-o-balanco-de-uma-decada/file. Acesso em: 22 dez. 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto *et al.* Políticas de ação afirmativa no ensino superior: o balanço de uma década. *In*: 35º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2011b, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2011.

SIMAKAWA, Douglas Takeshi (Viviane V.). Pela descolonização das identidades trans. *In*: , 2012, Salvador. **VI Congresso internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero da ABEH**. Salvador: [*s. n.*], 2012.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SOUSA, Romilson da Silva. **Trajetória educacional e ambiência afirmativa no acesso de estudantes negros superselecionados à Pós-Graduação**. 358 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

SOUZA, Hellen Cristina; STIELER, Marinez Cargnin. Estatísticas educacionais no Brasil, ensino superior e populações indígenas. *In*: 30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2006.

SOUZA, Jessé. Uma teoria critica do reconhecimento. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, [*s. l.*], n. 50, p. 133–158, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-64452000000200008. Acesso em: 2 dez. 2018.

TAVOLARO, Lília Gonçalves Magalhães; TAVOLARO, Sergio Barreira de Faria. Raça, cidadania e modernidade no Brasil: ações afirmativas e o diagnóstico da "excepcionalidade". *In*: 35º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2011, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2011.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalism**: examining the politics of recognition. Princeton: Princeton University Press, 1994.

TAYLOR, Charles (org.). **Multiculturalismo**: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. (Epistemologia e sociedade).

TAYLOR, Robert S. Rawlsian Affirmative Action. **Ethics**, [*s. l.*], v. 119, n. 3, p. 476–506, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1086/598170. Acesso em: 27 jan. 2019.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano; BOING, Alexandra Crispim; BOING, Antonio Fernando. Como as cotas mudaram o perfil de acesso à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): resultados e simulações. *In*: 36º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2012, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2012.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prédes *et al.* A nova expansão de cursos de graduação presencial e à distância em Serviço Social no Brasil e em Alagoas - 2003 a 2010. *In*: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (org.). **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2014. (Coleção Sociologia & Antropologia).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. 9 out. 1998. Declaração final da Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. “A heterogeneidade agora é a marca da universidade”. Representações dos professores da Faculdade de Direito em relação aos alunos cotistas. *In*: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2007.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo. *In*: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: [*s. n.*], 2011.

VASCONCELOS, Jorge Figueiredo. **A trajetória do estudante cotista**: um estudo do curso de pedagogia do campus I - UNEB. 174 f. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

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**, [*s. l.*], v. 17, n. 2, p. 599–616, 2010. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361. Acesso em: 17 dez. 2019.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Evasão na educação superior: alunos cotistas e não-cotistas na Universidade de Brasília. *In*: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2008.

VELOSO, Geisa Magela. Cotas na universidade pública - direito ou privilégio? *In*: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2005.

VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. Educação e desigualdade racial. Políticas de ações afirmativas. *In*: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: [*s. n.*], 2003.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Ações afirmativas: construção, implementação e institucionalização. Uma análise das propostas de ação afirmativa nos Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996-2002). *In*: 30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2006.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa; SILVA, Sheila Conceição da; OLIVEIRA, Verônica Cristina de. De qual inclusão se fala quando o assunto é ensino superior? Uma análise comparativa entre as propostas de cotas raciais e o Programa Universidade para Todos (ProUni). *In*: 33º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2009.

VIEIRA, José Jairo. O negro e o esporte universitário: o aluno/atleta como uma estratégia de permanência na universidade pública e privada. *In*: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [*s. n.*], 2010.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. A cor das cotas nas universidades brasileiras: ação afirmativa, raça e sobrerrepresentação de grupos sociais no ensino superior. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 7, n. 17, p. 23–44, 2015a. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/69. Acesso em: 15 jan. 2020.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Um ensaio teórico sobre igualdade e diferença no ensino superior: contribuições ao debate sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil (2002-2012).

In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015b, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [*s. n.*], 2015.

WALTENBERG, Fábio D.; CARVALHO, Márcia de. Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho? **Sinais Sociais**, [*s. l.*], v. 7, n. 20, p. 36–77, 2012.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 11, n. 32, p. 226–237, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003. Acesso em: 4 jun. 2018.

ZATTI, Fernanda Almeida Ribeiro. **Lugar de índio**: processos subjetivos e permanência simbólica de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Feira de Santana. 147 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020.

ZONINSEIN, Jonas. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento. **Revista Econômica**, [*s. l.*], v. 6, n. 1, p. 105–121, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.22409/economica.6i1.p197. Acesso em: 7 fev. 2020.

Legislação e documentos institucionais

BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia**. Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. 2 ago. 1947.

BAHIA. Lei nº 4.697, de 15 de julho de 1987. Dispõe sobre modificações na estrutura da Administração Pública do Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 15 jul. 1987.

BAHIA. Decreto nº 016, de 9 de abril de 1991. Regulamenta o Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra - CODECON. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 9 abr. 1991.

BAHIA. Uefs lança edital do primeiro vestibular com sistema de cotas. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, p. 2, 15 nov. 2006a.

BAHIA. Lei nº 10.549, de 28 de dezembro de 2006. Modifica a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 28 dez. 2006b.

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**. 11 dez. 2015.

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**. 16 nov. 2016.

BAHIA. Decreto nº 17.523, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 23 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. 20 dez. 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Diário Oficial da União. 24 jan. 1967.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento aos estudantes do ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 12 jul. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 13 jan. 2005.

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**. 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**. 13 dez. 2007b.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do Artigo 428 da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do Artigo 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Artigo 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 26 set. 2008.

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

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**. 29 dez. 2010 b.

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**. 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**. 25 jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**. 28 abr. 2016a.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Alter 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 de União**. 28 dez. 2016b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - Diretrizes para elaboração. **SAPIENS/DESUP/SESU/MEC**. dez. 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 196/2002, de 18 de junho de 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. Salvador: Conselho Universitário, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 468/2007, de 16 de agosto de 2007**. Aprova a reformulação no sistema de reservas de vagas para negros e indígenas e dá outras providências. Salvador: Conselho Universitário, 2007a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Programa de ações afirmativas**: a construção da igualdade racial em uma nova cultura universitária. Salvador: UNEB, 2007b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 605/2008, de 10 de setembro de 2008**. Inclui o parágrafo 3º, no artigo 4º da Resolução do CONSU/UNEB nº 468/2007 (D.O. de 16/08/2007). Salvador: Conselho Universitário, 2008a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 659/2008, de 12 de dezembro de 2008**. Aprova a criação do Projeto Bolsa-auxílio para estudantes de graduação da UNEB. Salvador: Conselho Universitário, 2008b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 701/2009, de 1 de julho de 2009**. Aprova a implantação do Programa de Assistência Estudantil (PAE) para estudantes de graduação da UNEB. Salvador: Conselho Universitário, 2009a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 710/2009, de 1 de agosto de 2002**. Altera as alíneas “a” e “b” do Artigo 4º da Resolução CONSU nº 468/2007 (D.O.E. de 16-08-2007). Salvador: Conselho Universitário, 2009b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 711/2009, de 6 de agosto de 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. Salvador: Conselho Universitário, 2009c.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 733/2009, de 1 de dezembro de 2009**. Aprova a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES). Salvador: Conselho Universitário, 2009d.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 822/2011, de 7 de abril de 2011**. Autoriza a concessão de bolsas conforme modalidades específicas e reajusta os valores do Programa de Bolsa-auxílio. Salvador: Conselho Universitário, 2011a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 847/2011, de 19 de agosto de 2011**. Altera o Artigo 2º da Resolução CONSU nº 468/2007 (D.O.E. de 16-08-2007), na forma em que indica. Salvador: Conselho Universitário, 2011b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 937/2012, de 23 de outubro de 2012**. Cria e autoriza o funcionamento do Curso de Graduação em Educação do Campo: docência multidisciplinar nas áreas de Linguagens e Códigos ou nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática. DEDC/Campus XIII - Itaberaba. Salvador: Conselho Universitário, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.006/2013, de 19 de agosto de 2013**. Aprova o Regimento Interno das Pró-Reitorias e Unidade de Desenvolvimento Organizacional (UDO) da UNEB. Salvador: Conselho Universitário, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.023/2014, de 26 de março de 2014**. Aprova a criação e implantação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) da UNEB. Salvador: Conselho Universitário, 2014a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.040/2014, de 26 de março de 2014**. Autoriza a concessão de bolsas conforme modalidades específicas do Programa de Bolsa-auxílio. Salvador: Conselho Universitário, 2014b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.049/2014, de 6 de maio de 2014**. Cria e autoriza a concessão de Bolsa Auxílio-permanência para o Programa Educação do Campo e dá outras providências. Salvador: Conselho Universitário, 2014c.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.094/2014, de 16 de dezembro de 2014**. Aprova a utilização do nome social para reconhecimento da identidade de gênero no âmbito da UNEB. Salvador: Conselho Universitário, 2014d.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) -** A cultura da igualdade como uma poética da diversidade (Projeto/Proposta). Salvador: UNEB, 2014e.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.109/2015, de 6 de março de 2015**. Autoriza a concessão de Bolsa Auxílio-permanência

para o Programa de Educação Escolar Indígenas, e dá outras providências. Serrinha: Conselho Universitário, 2015a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.114/2015, de 13 de abril de 2015**. Autoriza a concessão de bolsas, conforme modalidades específicas do Programa de Bolsa-auxílio. Salvador: Conselho Universitário, 2015b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017 UNEB**. Salvador: UNEB/PROPLAN, 2015c.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.214/2016, de 15 de junho de 2016**. Aprova o Programa de Bolsas de Pesquisa e Extensão para estudantes cotistas – AFIRMATIVA, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador: Conselho Universitário, 2016a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.244/2016, de 2 de dezembro de 2016**. Amplia o número de Bolsas do Programa AFIRMATIVA/UNEB, aprovado pela Resolução CONSU nº 1.214/2016. Salvador: Conselho Universitário, 2016b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.257/2017, de 21 de fevereiro de 2017**. Amplia o número de Bolsas do Programa AFIRMATIVA/UNEB, aprovado pela Resolução CONSU nº 1.214/2016. Salvador: Conselho Universitário, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.316/2018, de 28 de março de 2018**. Altera a Resolução CONSU nº 1.114/2015, que autoriza a concessão de bolsas do Programa de Bolsa-auxílio para discentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador: Conselho Universitário, 2018a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.339/2018, de 28 de julho de 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. Salvador: Conselho Universitário, 2018b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Relatório de Atividades Janeiro/Abril de 2018**. Salvador: UNEB, 2018c.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Relatório de Atividades Maio/Agosto de 2018**. Salvador: UNEB, 2018d.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.366/2019, de 17 de julho de 2019**. Aprova o Regimento Geral das Casas de Estudantes da UNEB. Salvador: Conselho Universitário, 2019a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.375/2019, de 1 de agosto de 2019**. Aprova a reformulação do Programa de Fomento à Pesquisa e Extensão para Estudantes cotistas da Graduação - AFIRMATIVA/UNEB, de que trata a Resolução CONSU nº 1.214/2016. Salvador: Conselho Universitário, 2019b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.397/2019, de 17 de julho de 2019**. Aprova a reestruturação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) da UNEB. Salvador: Conselho Universitário, 2019c.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Relatório de Autoavaliação Institucional**. Salvador: UNEB, 2019d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Uma proposta de política de ação afirmativa para a Universidade Estadual de Feira de Santana**: inclusão de grupos sociais historicamente excluídos. Feira de Santana: UEFS, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Universitário. **Resolução nº 034/2006, de 20 de julho de 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. Feira de Santana: Conselho Universitário, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Portaria nº 0960/2007, de 19 de julho de 2007. Normatiza o Programa Institucional de Bolsa Alimentação. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 19 jul. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Programa de ações afirmativas da UEFS**: políticas de acesso, permanência e pós permanência. Feira de Santana: UEFS, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 083/2013, de 10 de julho de 2013**. Regulamenta os estágios obrigatórios dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana, a oferta de campos de estágio na instituição e dá outras providências. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 015/2015, de 23 de março de 2015**. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis na Universidade Estadual de Feira de Santana e dá providências correlatas. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 086/2017, de 10 de agosto de 2017**. Altera o Regimento do CONSEPE. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2017a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 087/2017, de 10 de agosto de 2017**. Estabelece a composição provisória da Câmara de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2017b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Instrução normativa nº 0001/2007. Estabelece as normas e procedimentos necessários para a realização de Evento Cultural no Campus da Universidade Estadual de Feira de Santana. **Gabinete da Reitoria**. 10 mar. 2017c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 050/2018, de 18 de abril de 2018**. Dispõe sobre o

Programa de Assistência Estudantil da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2018a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Universitário. **Resolução nº 025/2018, de 28 de maio de 2018**. Aprova o Regimento Interno da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis/UEFS. Feira de Santana: Conselho Universitário, 2018b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Relatório da política de ações afirmativas da UEFS**: o sistema de reserva de vagas 2007-2017. Feira de Santana: UEFS, 2018c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Relatório de Atividades 2018**. Feira de Santana: UEFS, 2018d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 087/2019, de 30 de julho de 2019**. Dispõe sobre a criação do Auxílio Residente em substituição à Bolsa Auxílio Especial da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2019a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 088/2019, de 30 de julho de 2019**. Aprova o Regimento de Acesso e Funcionamento da Residência Universitária da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2019b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Universitário. **Resolução nº 010/2019, de 7 de novembro de 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. Feira de Santana: Conselho Universitário, 2019c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2021 UEFS**. Feira de Santana: UEFS/ASPLAN, 2019d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Relatório de Atividades da PROPAAE - 2019**. Feira de Santana: UEFS, 2019e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Instrução normativa conjunta PROGRAD/PROPAAE nº 0001/2019. Estabelece orientações aos colegiados de curso de graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana quanto aos estágios obrigatórios e não obrigatórios. **PROGRAD/PROPAAE**. 10 maio 2019 f.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n 007/2020, de 10 de janeiro de 2020**. Aprova o Regimento de Acesso e Funcionamento da Residência Universitária Indígena da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Universitário. **Resolução nº 005/2020, de 5 de maio de 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. Feira de Santana: Conselho Universitário, 2020b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 64/2006, de 21 de dezembro de 2006**. Institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC e dá outras providências. Ilhéus: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 90/2007, de 25 de setembro de 2007**. Altera a Resolução CONSEPE nº 64/2006. Ilhéus: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 122/2012, de 31 de outubro de 2012**. Altera o Regulamento de Formatura e Outorga de graus na UESC. Ilhéus: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 80/2014, de 28 de novembro de 2014**. Cria e regulamenta o Programa de Mobilidade Estudantil (PME) na UESC, incluindo procedimentos de seleção de candidatos e registros acadêmicos de estudantes de graduação e pós-graduação em intercâmbio nacional e internacional. Ilhéus: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Conselho Universitário. **Resolução nº 09/2015, de 25 de junho**. Normatiza a inclusão do nome social de estudantes travestis, transexuais e não-binários nos registros e tratamentos acadêmicos da instituição. Ilhéus: Conselho Universitário, 2015a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 UESC**. Ilhéus: UESC/ASPLAN, 2015b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Relatório da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da reserva de vagas da UESC**. Ilhéus: UESC, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Relatório anual de atividades 2017**. Ilhéus: UESC, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Relatório anual de atividades 2018**. Ilhéus: UESC, 2019a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Relatório anual de atividades 2019**. Ilhéus: UESC, 2019b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 36/2008, de 14 de julho de 2008**. Dispõe sobre o estabelecimento do Programa de Ações Afirmativas da UESB, define seus princípios, objetivos e dá outras providências. Vitória da Conquista: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2008a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 37/2008, de 14 de julho de 2008**. Dispõe sobre o sistema

de reserva de vagas e quotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da UESB e dá outras providências. Vitória da Conquista: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2008b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 06/2008, de 18 de setembro de 2008**. Aprova o Regimento da Residência Universitária. Vitória da Conquista: Conselho Universitário, 2008c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 11/2008, de 17 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o estabelecimento do Programa de Assistência Estudantil no âmbito da UESB e dá outras providências. Vitória da Conquista: Conselho Universitário, 2008d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 021/2010, de 19 de abril de 2008**. Altera a Resolução CONSEPE nº 37/2008. Vitória da Conquista: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2010a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 67/2010, de 23 de setembro de 2010**. Altera a Resolução CONSEPE nº 37/2008. Vitória da Conquista: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2010b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017 UESB**. Vitória da Conquista: UESB/ASPLAN, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 83/2014, de 28 de outubro de 2014**. Normatiza a inclusão do nome social de estudantes travestis e transexuais nos registros acadêmicos da instituição. Vitória da Conquista: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2014a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 83/2014, de 28 de outubro de 2014**. Normatiza a inclusão do nome social de estudantes travestis e transexuais nos registros acadêmicos da instituição. Vitória da Conquista: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2014b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 52/2016, de 2 de setembro de 2016**. Altera a Resolução CONSEPE nº 37/2008, que dispões 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. Vitória da Conquista: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 11/2017, de 23 de fevereiro de 2017**. Altera a Resolução CONSEPE nº 37/2008. Vitória da Conquista: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2017a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Relatório 2016 - Gerência de Assistência e Assuntos Estudantis (GAE)**. Vitória da Conquista: UESB, 2017b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Anuário estatístico da UESB 2019**. Vitória da Conquista: UESB, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Portaria nº 033/2020, de 20 de janeiro de 2020. Divulga as normas para concessão dos auxílios dos subprogramas permanência e desempenho acadêmico oferecidos pelo Programa de Assistência Estudantil - PRAE/UESB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 20 jan. 2020.

APÊNDICE

A institucionalização das ações afirmativas e da permanência estudantil em documentos das UEBA

UNEB
Plano de Desenvolvimento Institucional
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2013-2017
Reserva de vagas
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.
Resolução CONSU nº. 468/2007 – Aprova a reformulação no sistema de reserva de vagas para negros e indígenas e dá outras providências
Resolução CONSU nº. 605/2008 – Inclui o parágrafo 3º, no artigo 4º da Resolução do CONSU/UNEB nº 468/2007
Resolução CONSU nº. 710/2009 – Altera as alíneas "a" e "b" do Artigo 4º da Resolução CONSU nº 468/2007
Resolução CONSU nº. 711/2009 – Revoga a Resolução CONSU nº 605/2008, alterando a redação do Artigo 4º da Resolução nº 468/2007
Resolução CONSU nº. 847/2011 – Altera o Artigo 2º da Resolução CONSU nº 468/2007, na forma em que indica
Resolução CONSU nº. 1.339/2018 – Aprova o sistema de reserva de vagas para negros e sobrevaga para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB, e dá outras providências
Nome Social
Resolução CONU nº. 1.094/2014 – Aprova a utilização do nome social para reconhecimento da identidade de gênero no âmbito da UNEB
Programa de Ações afirmativas ou de Permanência estudantil
Programa de ações afirmativas: a construção da igualdade em uma nova cultura universitária - 2007 (documento não aprovado em

Conselho)
Resolução CONSU nº 701/2009 – Aprova a implantação do Programa de Assistência Estudantil (PAE) para estudantes de graduação da UNEB
Resolução CONSU nº 659/2008 – Aprova a criação do Projeto Bolsa-auxílio para estudantes de graduação da UNEB
Resolução CONSU nº 822/2011 – Autoriza a concessão de bolsas conforme modalidades específicas e reajusta os valores do Programa de Bolsa-auxílio
Resolução CONSU nº 1040/2014 – Autoriza a concessão de bolsas, conforme modalidades específicas do Programa de Bolsa-auxílio
Resolução CONSU nº 1.114/2015 – Autoriza a concessão de bolsas, conforme modalidades específicas do Programa de Bolsa-auxílio
Resolução CONSU nº 1.316/2018 – Altera a Resolução CONSU nº 1.114/2015, que autoriza a concessão de bolsas do Programa de Bolsa-auxílio para discentes da UNEB
Resolução CONSU nº 1.366/2019 – Aprova o Regimento Geral das Casas de Estudantes da UNEB
Resolução CONSU nº 1.049/2014 – Cria e autoriza a concessão de bolsa auxílio-permanência para o Programa Educação do Campo e dá outras providências
Resolução CONSU nº 1.109/2015 – Autoriza a concessão de bolsa auxílio-permanência para o Programa de Educação Escolar Indígena e dá outras providências
Resolução CONSU nº 1.214/2016 – Aprova o Programa de Bolsas de Pesquisa e Extensão para estudantes cotistas – AFIRMATIVA, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Resolução CONSU nº 1.244/2016 – Amplia o número de Bolsas do Programa AFIRMATIVA/UNEB, aprovado pela Resolução CONSU nº 1.214/2016
Resolução CONSU nº 1.257/2017 – Amplia o número de Bolsas do Programa AFIRMATIVA/UNEB, aprovado pela Resolução CONSU nº 1.214/2016
Resolução CONSU nº 1.375/2019 – Aprova a reformulação do Programa de Fomento à Pesquisa e Extensão para estudantes cotistas da graduação – AFIRMATIVA/UNEB, de que trata a Resolução CONSU nº 1.214/2016
Pró-Reitorias

Resolução CONSU nº 733/2009 – Aprova a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES)
Resolução CONSU nº 1006/2013 – Aprova o Regimento Interno das Pró-reitorias e Unidade de Desenvolvimento Organizacional da UNEB (PRAES p. 25)
Projeto da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF): A cultura da igualdade como uma poética da diversidade – 2014
Resolução CONSU nº 1023/2014 – Aprova a criação e implantação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) da UNEB
Resolução CONSU nº 1.397/2019 – Aprova a restruturação e o Regimento Interno da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) da UNEB
Relatórios
Relatório de Atividades da UNEB - Janeiro/Abril de 2018
Relatório de Atividades da UNEB - Maio/Agosto de 2018
Relatório de Autoavaliação Institucional - Abril de 2019
UEFS
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2011-2016
Reserva de vagas
Resolução CONSU nº 034/06 – 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
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
Resolução CONSU nº 005/2020 – Altera o Artigo 5º da Resolução nº 010/2019
Nome Social

Resolução CONSEPE nº 015/2015 – Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis na Universidade Estadual de Feira de Santana e dá providências correlatas
Programa de Ações afirmativas ou de Permanência estudantil
Programa de ações afirmativas da UEFS: políticas de acesso, permanência e pós-permanência – 2009 (documento não aprovado em Conselho)
Resolução CONSEPE nº 086/2017 – Altera o Regimento do CONSEPE e cria a Câmara de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
Resolução CONSEPE nº 087/2017 – Estabelece a composição provisória da Câmara de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
Resolução CONSEPE nº 050/2018 – Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil da Universidade Estadual de Feira de Santana
Portaria nº 0960/2007 – Normatiza o Programa Institucional de Bolsa Alimentação
Resolução CONSEPE nº 088/2019 – Aprova o Regimento de Acesso e Funcionamento da Residência Universitária da UEFS
Resolução CONSEPE nº 007/2020 – Aprova o Regimento de Acesso e Funcionamento da Residência Universitária Indígena da UEFS
Resolução CONSEPE nº 087/2019 – Dispõe sobre a criação do Auxílio Residente em substituição à Bolsa Auxílio Especial
Lei Federal de Estágio nº 11.788/2008 – Dispõe sobre o estágio de estudantes
Resolução CONSEPE nº 083/2013 – Regulamenta os estágios obrigatórios e não obrigatórios dos cursos de graduação da UEFS, a oferta de campos de estágio na instituição e dá outras providências
Instrução normativa 001/2017 – Estabelece as normas e procedimentos necessários para a realização de Evento Cultural no Campus da UEFS
Instrução normativa 001/2019 – Estabelece orientações aos colegiados de curso de graduação da UEFS quanto aos Estágios obrigatórios e não obrigatórios
Pró-Reitoria
Resolução CONSU nº 025/2018 – Aprova o Regimento Interno da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
Relatórios
Relatório da política de ações afirmativas da UEFS: o sistema de reserva de vagas 2007-2017

Relatório Anual de Atividades da UEFS – 2018
Relatório de Atividades de PROPAAE – 2019
UESC
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2014-2018
Reserva de vagas
Resolução CONSEPE nº 64/2006 – Institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC e dá outras providências
Resolução CONSEPE nº 90/2007 – Retifica o parágrafo 3º, do inciso II, do Artigo 1º, da Resolução CONSEPE nº 64/2006
Nome Social
Resolução CONSU nº 09/2015 – Aprova as normas para inclusão do nome social de estudantes travestis, transexuais e não-binários nos registros e tratamentos acadêmicos da UESC, na forma disciplinada nesta Resolução
Relatórios
Relatório da Comissão de acompanhamento e avaliação da reserva de vagas da UESC – 2017
Relatório Anual de Atividades da UESC – 2018
Relatório Anual de Atividades da UESC – 2019
UESB
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2013-2017

Reserva de vagas
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 e dá outras providências
Resolução CONSEPE nº 021/2010 – Altera a Resolução nº 37/2008
Resolução CONSEPE nº 67/2010 - Altera a Resolução nº 37/2008
Resolução CONSEPE nº 52/2016 – Altera a Resolução nº 37/2008 e revoga as Resoluções CONSEPE nº 21/2010, 67/2010 e 39/2016
Resolução CONSEPE nº 11/2017 – Altera o Artigo 2º da Resolução nº 37/2008, com as alterações introduzidas pela Resolução nº 52/2016
Nome Social
Resolução CONSEPE nº 83/2014 – Normatiza a inclusão do nome social de estudantes travestis e transexuais nos registros acadêmicos da instituição
Programa de Ações afirmativas ou de Permanência estudantil
Resolução CONSU nº 06/2008 – Aprova o Regimento da Residência Universitária
Resolução CONSU nº 11/2008 – Dispõe sobre o estabelecimento do Programa de Assistência Estudantil da UESB e dá outras providências
Resolução CONSEPE nº 36/2008 – Dispõe sobre o estabelecimento do Programa de Ações Afirmativas da UESB, define seus princípios, objetivos e dá outras providências
Portaria nº 033/2020 – Normas para concessão dos auxílios do Programa de Assistência Estudantil – PRAE/UESB
Relatórios
Relatório da Gerência de Assistência e Assuntos Estudantis (GAE) – 2016
Anuário Estatístico da UESB – 2019