



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DYANE BRITO REIS SANTOS

PARA ALÉM DAS COTAS
A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS NO ENSINO SUPERIOR COMO
POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Salvador
2009

DYANE BRITO REIS SANTOS

PARA ALÉM DAS COTAS

A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS NO ENSINO SUPERIOR COMO
POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito
parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório

SALVADOR
2009

UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

S237 Santos, Dyane Brito Reis.

Para além das cotas : a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa / Dyane Brito Reis Santos. – 2009.
214 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

1. Programas de ação afirmativa. 2. Estudantes – Programas de assistência. 3. Estudantes - Auxílio financeiro. 4. Negros – Educação (Superior). I. Tenório, Robinson Moreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 379.26 – 22.ed.

...

TERMO DE APROVAÇÃO

DYANE BRITO REIS SANTOS

PARA ALÉM DAS COTAS: A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS NO ENSINO SUPERIOR COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Aprovada em 21 de dezembro de 2009 pela seguinte banca examinadora.

Robinson Moreira Tenório (Orientador) _____

Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP);
Pós-Doutorado, Université Paris VII - Université Denis Diderot, U.P. VII, França.
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Álamo Pimentel _____

Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Cláudio Orlando Costa do Nascimento _____

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

Rosângela Costa Araújo _____

Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Vilson Caetano De Souza Jr _____

Doutor em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Pós Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

*Os pés que andaram de chinelo na calçada
Os mesmo que encheram de calos na jornada
Os braços que ficaram fortes na remada
São povos que bailam felizes na nova senzala*

*Competência, garra e coragem tem de sobra
Ingressar na Universidade além das cotas
Não existem limites pra mente dessa gente
Os herdeiros de Steve Biko estão presentes*

*E raiou o sol da liberdade
É o sentimento que faz o sorriso do Ilê pela Cidade
E raiou a noite virou dia
Assim como o Ilê traduziu o mistério do negro em poesia*

Os olhos do mundo querem ver o grande quilombola Ilê Ayê

(O Grande Quilombola/Ilê Aiyê – Autores: Jamoliva, Silvio Almeida e Davizinha)

A minha irmã Dyone Brito Reis (*In memorian*) que sempre participou destes meus rituais acadêmicos com muita ânsia por saber e felicidade por participar. Sei que do *Orum* está assistindo a este momento e emitindo vibrações de felicidade.

AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas e tão importante as suas participações, que talvez este seja o momento mais difícil do trabalho. Algumas têm participação logo no início e outras são fundamentais nos momentos finais, quando tudo parece dar errado. No momento de agradecer, sempre nos perguntamos: será que nomeei a todas as pessoas? Será que fui injusta?

Bom, mas vou começar este difícil trabalho, pedindo desculpas, desde já, àqueles que por infortúnio esqueci de mencionar.

Em primeiro lugar vem a força, a garra e a coragem para continuar o trabalho, dia após dia. E a cada nascer do sol, este três elementos me eram repostos por *Oyá*, dona da minha cabeça e a quem eu devo todos os dias da minha vida. Em seguida, agradeço àqueles a quem os Orixás confiaram a minha vida, a minha educação e a minha equilibrada formação: Preciano Ferreira dos Reis (Santinho) e Amália Maria de Brito Reis, meus pais queridos e amados e que durante todo o ano de 2009 foram também os pais da minha filha. Era com eles que ela vivia, fazias os deveres, brincava e era criança enquanto eu “paria” esta tese de doutorado. Aos meus pais o meu muito obrigada!

Ao meu esposo amado, José Raimundo de Jesus Santos, com quem convivo há 08 anos, mas às vezes nós temos a impressão que são oito encarnações, dado o nosso amor e cumplicidade. Agradeço por tudo que você representa na minha vida e pelo apoio incondicional durante todo o meu doutorado e mais fortemente nos momentos finais de confecção desta tese. Do mesmo modo, agradeço a minha filha querida Maria Laura por sua compreensão (dentro do que é possível se compreender aos 7 anos de idade) e apoio. Lembro quando toda vez que chegava da casa dos seus avós ela me perguntava: “*e então mima, quantos capítulos escreveu?*”. Filha, você é o maior presente que recebi da vida.

Agradecimentos mais que especiais ao meu orientador Robinson Tenório. Por sua paciência, amizade, carinho e principalmente por suas contribuições em todas as fases deste trabalho. Com ele aprendi sobre ações afirmativas na prática.

À Eunice (Nice) Uzeda parceira fiel e que atuou como minha assistente de pesquisa. Seu trabalho e suas observações foram fundamentais nesta Tese.

Agradeço aos colegas que ingressaram comigo no Doutorado, as contribuições que fizeram nas disciplinas Projeto de Tese I e Projeto de Tese II foram fundamentais para chegarmos ao trabalho que temos hoje. Do mesmo modo agradeço as contribuições dos professores Robert Vehrine, Maria Couto, Dora Leal e Álamo Pimentel, nas disciplinas citadas.

Agradeço aos companheiros e companheiras do Grupo de Avaliação por todos os momentos de estudo e de lazer juntos, ao longo da nossa estada na FACED. Neste grupo fiz amigos importantíssimos a quem também sou grata neste trabalho: Marcos Vieira, Ana Décia, Betuca, Cris Brito, Cris Gentil, Lielson (Lyon), Uaçaí e os bolsistas maravilhosos, alguns dos quais tive o prazer de ter como aluno na FACED: Juninho, Regiane e Aíla. Meus sinceros agradecimentos.

Dentro do Grupo de Avaliação duas amigas são especiais: Riva Nunes, companheira de todos os dias e nos momentos mais complicados ela sempre tirava uma hora para me atender e Rose Murbarack, meu porto seguro e agora companheira de vida docente.

Aos meus alunos da disciplina Políticas Públicas de Ações Afirmativas que sempre atentos, me traziam dados, notícias e pessoas para eu conhecer. Em especial agradeço a Cicleide Limoeiro, Ieda Barbosa, Anderson Rios e Carol Contreiras pelo companheirismo e seriedade no trabalho.

Às funcionárias do Programa de Pós Graduação, sempre alegres e dispostas a nos ajudar, ofereço os meus mais sinceros agradecimentos.

Ao Professor Henrique Freitas e à Iranildes Aquino (Nide) (Conexões de Saberes), pela paciência e disponibilidade em me atender na coleta dos dados desta pesquisa e aos alunos do Programa Conexões de Saberes, com quem tive a oportunidade de passar algumas tardes e cuja contribuição foi essencial para a confecção deste trabalho.

À Marta Alencar e Zelinda (CEAFRO) pelos dados disponibilizados.

À Professora Lilia Costa (Dep de Estatística) que, gentilmente, nos forneceu dados referentes ao Programa de Ações Afirmativas da UFBA.

Ao Professor Álamo Pimentel e à Rejane Oliveira (PROAE) por suas gentilezas e contribuições á nossa pesquisa quando estive na PROAE ou quando inúmeras vezes escrevi pedindo alguma informação.

Agradeço ainda aos professores Ubiratan (Bira) Castro, Dant Galeffi, Vilson Caetano e Lourdinha Siqueira pelos comentários e observações feitos ao trabalho.

Ao amigo Sales Augusto dos Santos, apesar dos tantos anos em que não nos vemos pessoalmente, nosso contato virtual foi fortalecido nos últimos tempos e suas contribuições bibliográficas para esta tese foram imprescindíveis. À amiga Raquel Souza pelo apoio, compreensão e ajuda na confecção do abstract. À Isabel (Bel) Leão, amiga-irmã e cunhada pelo apoio e paciência em todas as fases deste trabalho e principalmente por sua minúcia em ajustar os pontos, as vírgulas e as palavras que ficavam mal ditas.

À família pela compreensão em minhas inúmeras ausências e em muitos momentos, se ocupou de levar minha filha para “um lazer na piscina”. Em especial agradeço as minhas primas Suzi e Virgínia (Vi) por tudo que fizeram por mim e por tudo o que representam na minha vida. À Clélia pela paciência e por seu zelo comigo e com os meus materiais de estudo. A minha amiga e comadre Maria Antônia Andrade, sempre imprescindível na minha vida.

Ofereço esta tese a todos os estudantes negros que encontram estratégias das mais criativas para permanecer estudando; à minha filha Maria Laura, aos meus sobrinhos Henrique, Felipe, Artur ou Vitória (este agente ainda não sabe) e todos os que ainda virão.

RESUMO

Esta Tese de Doutorado tem como principal objetivo, analisar como as Políticas Institucionais de Permanência têm sido elaboradas e/ou incorporadas pela Universidade Federal da Bahia e qual o significado material e simbólico desta permanência. A política de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras, como parte das Políticas Públicas de Ações Afirmativas, existe no país desde o ano de 2002, mas somente em 2005 - por força das pressões exercidas pelos movimentos estudantis e Movimento Negro - a Universidade Federal da Bahia altera a sua resolução que dispõe sobre o sistema vestibular e implementa a reserva de vagas em seus cursos superiores. As políticas de acesso ao ensino superior trouxeram a presença maciça de estudantes pretos e pobres a cursos que historicamente não se observava esta “nova presença”. Os estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas também encontraram inúmeras e agudas dificuldades para permanecer no curso superior, tanto a nível material (recursos financeiros) quanto ao nível simbólico, aqui entendido como as possibilidades de identificar-se com o grupo dos demais universitários, ser reconhecido e pertencer a ele. A partir das categorias analíticas de Kant e Lewis, definimos o conceito de permanência como o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Para atender aos objetivos da pesquisa e buscar possíveis respostas ao problema, foi realizada uma abordagem qualitativa com estudos quantitativos, na qual buscamos aplicar um instrumento com 100 estudantes autodeclarados negros, pretos ou pardos e em sua maioria ingressos pelo sistema de reserva de vagas. A pesquisa em profundidade foi realizada com nove estudantes de diversos cursos da UFBA, bem como técnicos e gestores dos programas institucionais de permanência. Os resultados encontrados na pesquisa empírica sustentam a nossa tese de que a permanência (material e simbólica) como política de ação afirmativa na UFBA é um processo em construção e pode ser descrita como alguns poucos projetos institucionais de permanência e uma gama de estratégias informais criadas pelos estudantes a fim de se manter na universidade. A identificação e compreensão destes projetos e destas práticas podem 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. A diversidade étnico-racial e social, hoje mais presente nas universidades públicas brasileiras é um fenômeno que enriquece a todos e o mapeamento da exclusão social, da discriminação e da desigualdade racial no ensino superior, interessa não somente à produção científica quanto à formulação de políticas públicas de boa qualidade.

Palavras Chave: Ações Afirmativas, Permanência Material, Permanência Simbólica, Cotas Raciais.

ABSTRACT

The main goal of this PhD Dissertation is to provide an analysis of how the Institutional Retention Policies have been elaborated and/or incorporated by the Federal University of Bahia. It also seeks to unveil the material and symbolic meaning of that retention. The policy of seat reservations at public Brazilian universities has been effective in the country since 2002, as part of Public Policies of Affirmative Action. However, only in 2005, due to the pressures exerted by student organizations and the Black movement, the Federal University of Bahia alters the resolution that regulates entrance exams (*vestibular*) and implements a system of reservation of seats in its higher education courses. Policies that aim at providing access to higher education have brought the massive presence of black and poor students to courses in which historically this “new presence” was not observed. The students who entered the university through a quota system also found numerous and severe difficulties in order to remain in higher education, both at a material level (financial resources) and the symbolic level, conceived here as the possibilities of identifying themselves with other peers (who did not enter through affirmative action policies), being recognized and belong to them. From the analytical categories of Kant and Lewis, we define the concept of retentions as the act of lasting that may enable not only the constancy of the individual, but also the possibility of transformation and existence. Retention has the character of existing in constant doing and therefore, always being transformation. In order to achieve the research goals and find possible answers for the problem, a combination of qualitative approach with quantitative studies was utilized. We sought to apply an questionnaire with 100 self-declared black or pardos (mixed race) students who in their majority entered the university through the system of seat reservations. The in depth research was carried with nine students from several UFBA courses, as well as technicians and managers of institutional retention programs. The empirical research results found sustain the initial premise that the retention (material and symbolic) as affirmative action policies at UFBA is a process in construction. The results also sustain the premise that such retention may be described as a few institutional projects of retention and a plethora of informal strategies created by the students in order to remain at the university. The identification and comprehension of these projects and these practices may, on one hand, provide contributions for the formulation of policies that contribute to a qualified retention and on the other, broaden the possibilities of insertion of these students in other social spheres in order to enable opportunities for social mobility. The ethno-racial and social diversity currently more present at Brazilian public universities is a phenomenon that enriches everyone. The mapping of social exclusion, discrimination and racial inequality in higher education is a subject of interest not only to scientific production, but also to the formulation of public policies of better quality.

Key Words: Affirmative Action, Material Permanence, Symbolic Permanence, Racial Quotas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa Conceitual	20
Tabela 1	Candidatos Inscritos no Processo Seletivo - Onde cursou o Ensino Médio - 1998-2005 (%)	96
Tabela 2	Candidatos Inscritos no Processo Seletivo – Cor/Raça - 1998-2005 (%)	97
Tabela 3	Candidatos Aprovados no Processo Seletivo – Cor/Raça - 1998-2005 (%)	97
Tabela 4	Candidatos classificados no processo seletivo - Onde cursou o Ensino Médio - 1998-2005 (%)	97
Tabela 5	Distribuição percentual de candidatos aprovados no processo seletivo em cursos de alto prestígio oriundos de escolas públicas	98
Gráfico 01	Distribuição por gênero dos entrevistados	111
Gráfico 02	Distribuição por autodeclaração de raça e cor	112
Gráfico 03	Condição de ingresso cor e gênero	114
Tabela 6	Distribuição por curso e forma de ingresso	115
Gráfico 04	Distribuição por idade e ano de ingresso	116
Gráfico 05	Condição de ingresso, ano de ingresso e idade	117
Tabela 7	Distribuição por local de moradia	118
Gráfico 06	Cor e renda familiar	142
Tabela 8	Renda familiar, área do conhecimento e cor	144
Tabela 9	Cor, raça e percentual de aprovados por ano	145
Tabela 10	Estratégias de aquisição de livros e textos para acompanhamento do curso	146
Tabela 11	Estratégias de manutenção diária na universidade	149
Tabela 12	Estratégias de manutenção diária na universidade por gênero	151
Tabela 13	Ajuda para manutenção na Universidade	154
Gráfico 07	Distribuição da evasão - beneficiados e não beneficiados pelo sistema de cotas	157
Gráfico 08	Expectativa acerca do curso superior – Cotista beneficiado	158
Tabela 14	Discriminação aos estudantes cotistas	160
Tabela 15	Percepção sobre quem discrimina	162
Tabela 16	Já se sentiu vítima de discriminação	163
Tabela 17	Percepção sobre o pertencimento ao curso	169
Tabela 18	Estudantes que buscam a cooperação como estratégia de permanência simbólica na Universidade	172
Tabela 19	Estudantes que adotam a invisibilidade como estratégia de permanência simbólica na Universidade	175
Tabela 20	Estudantes que adotam a polarização como estratégia de permanência simbólica na Universidade	177
Tabela 21	Estudantes que utilizam o desempenho acadêmico como estratégia de permanência simbólica na Universidade	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROAE	PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
PROPLAD	PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO
CONSUNI	CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFBA
RU	RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO
SESU	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ACC	ATIVIDADE CURRICULAR COMPLEMENTAR
SMURB	SERVIÇO MÉDICO UNIVERSITÁRIO RUBENS BRASIL
FCH	FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
SECAD	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE
CH	CARGA HORÁRIA
CEAO	CENTRO DE ESTUDOS AFRO ORIENTAIS
CEAFRO	EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA IGUALDADE RACIAL E DE GÊNERO
CPD	CENTRO DE PROCESSAMENTOS DE DADOS
FACOM	FACULDADE DE COMUNICAÇÃO
NENU	NÚCLEO DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS DA UFBA
PIBIC	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	OBJETIVO DA TESE	17
1.2	MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA	18
2	UMA HISTÓRIA DE DIFERENÇAS E DESIGUALDADES...	25
2.1	O NEGRO COMO OBJETO DA CIÊNCIA – UMA BREVE INCURSÃO SOBRE OS ESTUDOS RACIAIS NO SÉCULO XIX	27
2.2	ASCENSÃO E GOLPE NA DEMOCRACIA RACIAL: DE FREYRE AOS ESTUDOS DA UNESCO	30
2.3	AS DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO	38
2.3.1	A constatação	39
2.3.2	A luta política	43
2.3.3	O enfrentamento	46
3	A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO RACISMO/DISCRIMINAÇÃO	51
3.1	DEFININDO AS AÇÕES AFIRMATIVAS	53
3.2	O DEBATE EM TORNO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	56
3.3	CONSIDERAÇÕES	61
4	A PERMANÊNCIA COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA	66
4.1	O SIGNIFICADO DE PERMANÊNCIA	67
4.2	A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: UMA DIREÇÃO, DOIS SENTIDOS	69
4.3	A PERMANÊNCIA MATERIAL	71
4.4	A PERMANÊNCIA SIMBÓLICA	73
4.5	AINDA FALANDO EM PERMANÊNCIA...	77
5	O CAMPO DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	80

5.1	FUNDAÇÃO DA ESCOLA DE CIRURGIA DA BAHIA	82
5.2	A CRIAÇÃO DA FACULDADE DE MEDICINA DA BAHIA	84
5.3	A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS RACIAIS NA ESCOLA DE MEDICINA DA BAHIA	86
5.4	A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DA BAHIA E A TRANSFORMAÇÃO EM UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	87
5.5	<i>A UFBA NO SÉCULO XXI: TRANSFORMAÇÕES, POLÍTICA DE INCLUSÃO E PROPOSTA DE UMA NOVA UNIVERSIDADE</i>	90
5.6	POR UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO: DO DEBATE À IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS NA UFBA	93
5.7	O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFBA	99
6	CAMINHOS DA PESQUISA	103
6.1	A BUSCA DO MÉTODO A PARTIR DO OBJETO	104
6.2	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO	107
7	A PESQUISA DE CAMPO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS E NÃO INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE	109
7.1	A PERMANÊNCIA COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL DA UFBA	119
7.1.1	O Programa Permanecer	120
7.1.1.1	O perfil institucional do Programa Permanecer: metodologia, seleção e caracterização dos beneficiados	124
7.1.2	O Programa Conexões de Saberes: diálogos entre as Universidades e as comunidades populares.	129
7.1.2.1	O perfil do Programa Conexões de Saberes: metodologia, seleção e caracterização dos beneficiados	130
7.1.3	Projeto Qualificando a Permanência de Estudantes Cotistas na Ufba	135
7.1.3.1	O perfil do Programa Qualificando a Permanência de Estudantes Cotistas na UFBA: metodologia, seleção e caracterização dos beneficiados	136
7.2	CONECTADOS E QUALIFICADOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA DA UFBA	140

7.3	A UNIÃO FAZ A PERMANÊNCIA: NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE AS ESTRATÉGIAS INFORMAIS DE PERMANÊNCIA MATERIAL	141
7.3.1	Estratégias individuais de permanência material	143
7.3.2	Estratégias grupais de permanência material	153
7.4	<i>AGENTE NÃO QUER SÓ COMIDA: ALÉM DA PERMANÊNCIA MATERIAL, A PERMANÊNCIA SIMBÓLICA NA UFBA</i>	159
7.4.1	A discriminação na Universidade	160
7.4.2	O pertencimento	169
8	CONCLUSÃO	183
	REFERÊNCIAS	197
	APÊNDICE	209

1

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos do século XXI são marcados pela adoção, pelo Estado Brasileiro, de Políticas Públicas de Ações Afirmativas. É após a II Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata - realizada em 2001 na cidade de Durban, África do Sul – que a questão racial é incluída na pauta da agenda política nacional. A população brasileira ouviu, pela primeira vez, a discussão racial fazer parte do projeto político de todos os presidenciáveis àquele ano.

As lutas e pressões empreendidas pelos movimentos negros brasileiros, sobretudo a partir dos anos 80, por igualdade racial e fim do racismo, associadas à conjuntura internacional de luta anti-racista promovida pela conferência, fortaleceram em nosso país as discussões sobre a necessidade de ações afirmativas com recorte racial. No documento oficial brasileiro para a III Conferência é reconhecida a responsabilidade histórica do Estado pelo “escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos” (BRASIL; 2001).

Admitidas tais responsabilidades, foi construído e implementado um Plano de Ação do Estado Brasileiro para operacionalizar as resoluções de Durban, em especial aquelas voltadas para a Educação, entre as quais destacamos: acesso igual para todos e todas na lei e na prática; adoção e implementação de leis que proíbem a discriminação baseada na raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação formal ou informal e o estabelecimento de programas de assistência financeira, objetivando capacitar todos os estudantes, independente de raça, cor, descendência ou origem étnica ou nacional a frequentarem instituições de ensino superior (SECAD; 2006).

Em 2003, logo no início do seu mandato como Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva promulgou a Lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro Brasileira nos currículos escolares. Ainda nas primeiras ações do

mandato presidencial, é criada a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e o presidente reconhece oficialmente o Brasil como um país racista e que não ofereceu, ao longo dos anos, igualdade de oportunidades para todos os seus cidadãos e cidadãs.

Pouco mais de um ano depois, sob forte pressão dos movimentos sociais negros, o Presidente Lula enviou ao Congresso Nacional Brasileiro o Projeto que “institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências” (BRASIL, Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004). Trata-se das usualmente conhecidas “cotas” nas Universidades Públicas Brasileiras.

Nenhuma outra política de ação afirmativa gerou tanto debate na sociedade brasileira, quanto a política de cotas nas universidades. O debate travado sobre as ações afirmativas e em particular a política de reserva de vagas na Universidade, trouxe em seu cerne a questão sobre quem é sujeito de direito no Brasil. Este debate expôs o sistema hierárquico-social praticado no Brasil, fundado no que Guimarães (1997) denominou *dicotomia preto – branco*. Esta dicotomia serviu, desde o início da formação da sociedade brasileira, para demarcar a distância entre privilégios, direitos, deveres e privações.

Não se pode negar que parte do dissenso com relação ao desenvolvimento de políticas particularistas está no uso da categoria raça como critério classificatório, já que vai de encontro aos ideais de democracia racial. Também, não podemos deixar de lado os efeitos que esta discussão traz nas (re)atualizações deste mito, que não somente firmou raízes na nossa cultura como também foi articulado para a construção da nação. A democracia racial trouxe a crença de que a raça não tem importância para a definição de oportunidades. O anti-racismo que se desenvolveu no Brasil, por sua vez, consistia em não falar em raça para evitar qualquer problema racial. Sendo assim, denunciar o racismo e propor políticas sensíveis à raça é um grande desafio posto neste país.

No Brasil o termo ação afirmativa ainda é muito recente e desconhecido para grande parte dos brasileiros, tanto em termos de concepção, quanto em suas múltiplas formas de implementação. Embora as chamadas “políticas de ação afirmativa” envolvam uma série de medidas que visam neutralizar e compensar os efeitos negativos da discriminação racial, as cotas raciais (para pretos, pardos e índios) no vestibular de ingresso para as universidades públicas tomou o centro da discussão. Aliás, ação afirmativa ficou conhecida no país como sinônimo de cotas na universidade.

Sete anos se passaram, desde que a primeira Universidade Pública Brasileira (UERJ) implementou o sistema de cotas raciais para ingresso em seus cursos. Segundo dados de Laboratório de Políticas Públicas da UERJ (2007), atualmente 79 Universidades Públicas adotam algum tipo de inclusão em seu vestibular – segundo dados oficiais (INEP; 2008) o Brasil possui 236 instituições públicas de ensino superior sendo 93 federais, 82 estaduais e 61 municipais - cada uma destas universidades com variados critérios e normas para o processo de inclusão. Aquelas que adotaram o sistema de cotas étnico-raciais somam 54 Instituições, das quais, 34 possuem medidas afirmativas para negros. Destas 34 Instituições, 31 desenvolvem o sistema de cotas e 3 Instituições utilizam o sistema de bonificação por pontos (FERREIRA; 2007).

Na Bahia, decorreram quatro anos que foi alterada a resolução 01/02 que dispõe sobre o sistema vestibular e implementado o Programa de Ações Afirmativas como parte integrante da Política de Inclusão Social da Universidade Federal da Bahia. Ou seja, as cotas (raciais ou sociais) são uma realidade e faz-se necessário agora, ampliar as análises até então realizadas sobre as ações afirmativas em educação, incluindo ai uma discussão mais aprofundada sobre a permanência de estudantes negros no ensino superior.

1.1 - OBJETIVO DA TESE

A presente tese tem como objetivo analisar como as Políticas Institucionais e as Estratégias Informais de Permanência têm sido elaboradas e/ou incorporadas pela Universidade Federal

da Bahia e qual o significado material e simbólico desta permanência. Vale salientar que o nosso recorte é o ano de 2005 quando foi implementado o Programa de Ações Afirmativas da UFBA. Dois fatores são fundamentais e desafiam a permanência dos estudantes negros na Universidade. O primeiro está situado ao nível material e diz respeito às condições objetivas para se realizar um curso superior. Mesmo em uma instituição pública, é necessário ter condições financeiras para alimentação, transporte e materiais de estudo.

O segundo fator está situado ao nível simbólico e diz respeito ao significado da presença de estudantes negros em cursos que historicamente foram constituídos por brancos e as tensões e conflitos que foram ora mais, ora menos, acirrados por conta desta presença. Assim a nossa proposição de pesquisa é que a permanência (material e simbólica) como política de ação afirmativa na UFBA é um processo em construção e pode ser descrita como alguns poucos projetos institucionais de permanência e uma gama de estratégias informais criadas pelos estudantes a fim de se manter na universidade. A identificação e compreensão destes projetos e destas práticas podem 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.

1.2 - MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA

Antes de adentrarmos no mapa da pesquisa, julgamos necessários definir alguns conceitos assumidos neste trabalho. Assim, começamos por afirmar que adotamos aqui a perspectiva nominalista que considera a noção de raça como um *constructo social*. Portanto, o sentido atribuído ao termo raça não tem nenhuma base biológica, mas ganha sentido ao ser utilizado para orientar e compreender as classificações sociais hierarquizadas (ROSENBERG; 2008) e permanece vivo no senso comum.

Raça, portanto, não é uma realidade natural, não estabelece hierarquias naturais entre os seres humanos, bem como as características biológicas de um determinado ser humano não

determinam as suas características culturais, sociais, políticas e psicológicas/intelectuais, entre outras. Assim, conforme afirma Guimarães (1999; p. 22) não existem raças no plural, visto que a diversidade genética no interior dos grupos sociais não difere significativamente, em termos estatísticos, daquela encontrada em outros grupos distintos.

Importa-nos ressaltar que embora o conceito de raça não exista biologicamente – ele foi desconstruído no início do século XX pela mesma ciência que o criou – e na jurisdição brasileira não há nenhuma menção ao modo como deve ocorrer a prática da classificação racial, no plano social, as pessoas fazem uso de classificações sociais e raciais no seu dia-a-dia e utilizam-se para isso de critérios variados, tais como: cor, características fenotípicas, socioeconômicas e mesmo regionais

Talvez por isso mesmo, discutiu-se no país quem seriam os sujeitos beneficiários das ações afirmativas, uma vez que as categorias raciais nunca foram bem definidas no país.

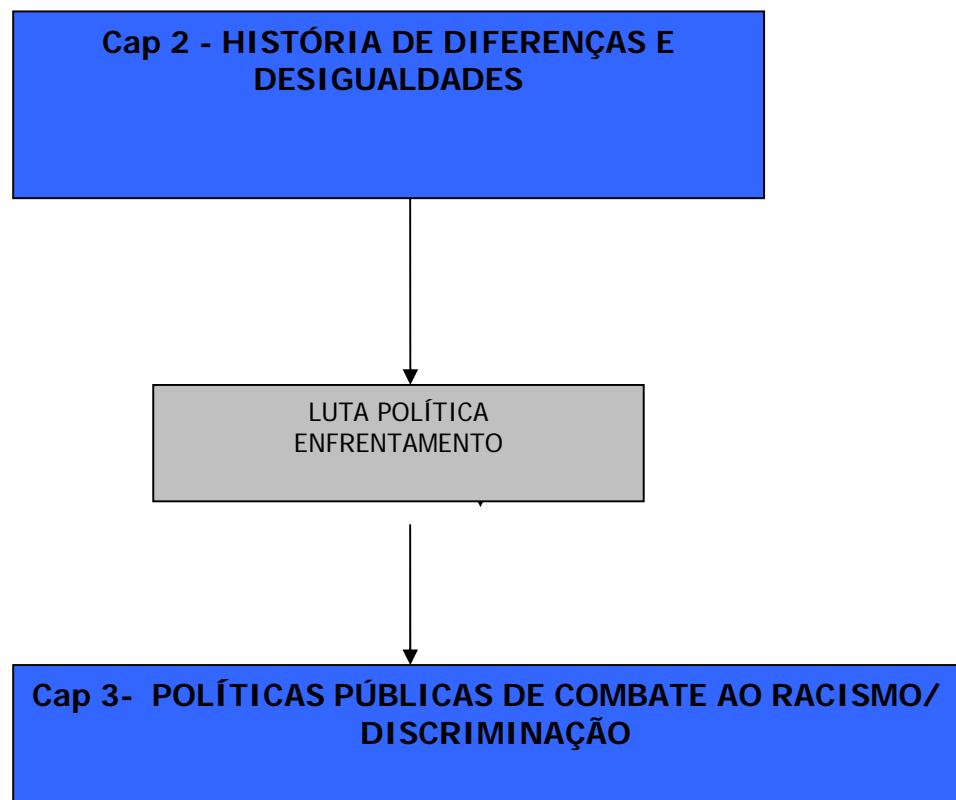
Para nós, nesta pesquisa, assim como para os órgãos oficiais não há diferença significativa em ser classificado como preto ou pardo no Brasil em termos de obtenção de bônus ou de ônus sociais. Ambos os grupos são discriminados racialmente com uma intensidade bem semelhante. Frente a esta assertiva, entendemos ser plausível agregar as categorias preto e pardo da classificação do quesito cor/raça estabelecida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), formando dessa forma a categoria racial “negros”.

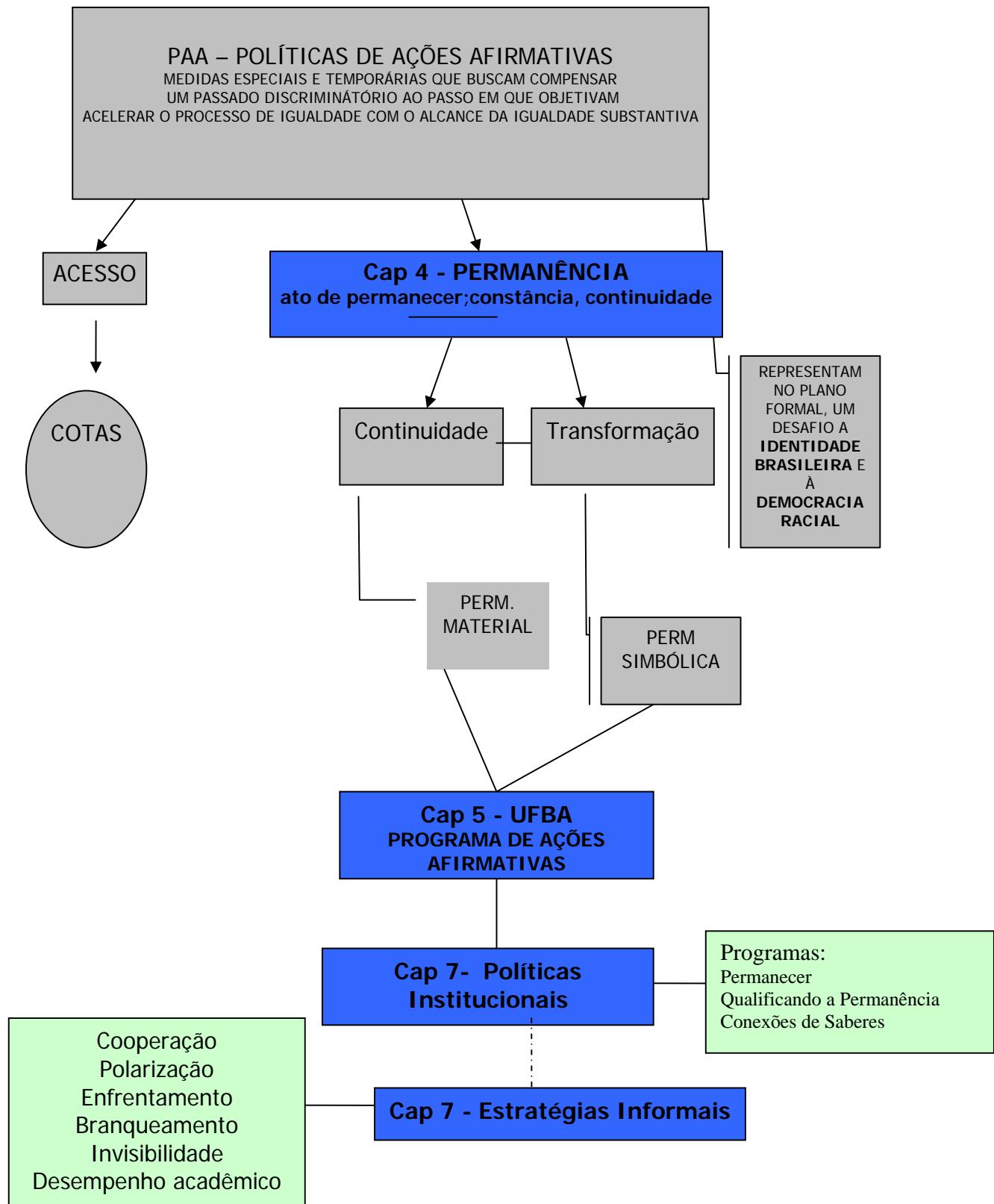
Já no que tange às políticas afirmativas, trabalhamos aqui com o conceito de ações afirmativas tal como preconizado pela Convenção Internacional sobre todas as formas de Discriminação Racial, qual seja a de que as ações afirmativas são medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo em que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva.

Pois bem, feitas estas considerações cumpre-nos apresentar o mapa conceitual da pesquisa, conforme Figura 1 na página seguinte. É importante observar que os quadros azuis representam os capítulos que compõem a tese; os quadros em tom de cinza correspondem

às categorias analíticas que ajudaram a construir a discussão dos capítulos e os quadros em tom de verde são os programas institucionais de permanência analisados, bem como os principais achados em campo, relativos às estratégias informais.

FIGURA 1 - MAPA CONCEITUAL





O primeiro quadro da figura diz respeito às diferenças entre brancos e negros ao longo da história do país. Esta temática está discutida no Capítulo 2 – **Uma História de Diferenças e Desigualdades** - onde buscamos mostrar como as diferenças raciais foram utilizadas para oferecer tratamentos desiguais que tiveram fortes repercussões na vida social, econômica e educacional do povo negro. Foram estes os pobres, os indigentes, os analfabetos e foram também os negros o objeto das pesquisas médico-científicas que tentaram mostrar ao mundo que existia naquela raça algo de inferior e sub-humano. Já nas primeiras décadas do século XX a imagem do negro é (re)feita, a fim de oferecer ao povo brasileiro uma *carteira de identidade*, tal identidade foi pautada na noção de mestiçagem, como forma de se pensar positivamente .

O quadro seguinte representa a discussão exposta no Capítulo 3 – **A Implementação de Políticas Públicas de Combate ao Racismo/Discriminação.** Neste buscamos resgatar os principais fatos históricos do começo do século XXI que vão culminar nas políticas afirmativas em educação, em que pese o fato de ter sido as “cotas para negros nas universidades” o debate que predominou de um modo geral na sociedade mais ampla e na imprensa brasileira e nos círculos acadêmicos, de forma particular. Ainda neste capítulo, buscamos definir as ações afirmativas e apresentar um panorama do debate que foi erigido a este respeito, tanto ao nível jurídico quanto sociológico. As políticas de ações afirmativas na educação superior tiveram forte caráter de inclusão social materializado pela via do acesso e buscamos trazer a discussão a necessidade de um programa de política afirmativa que esteja para além das cotas.

O capítulo 4 – **A Permanência como Política de Ação Afirmativa** – traz uma discussão teórica e filosófica em torno da proposição que sustenta a tese. Ou seja, a permanência como política de ação afirmativa na UFBA é um processo em construção e pode ser descrita como alguns poucos projetos institucionais de permanência e uma gama de estratégias informais criadas pelos estudantes a fim de assegurar a sua manutenção na universidade. A identificação e compreensão destes projetos e destas práticas podem fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas 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.

Para decifrar o significado da permanência, fomos buscar na filosofia as categorias de tempo e transformação em Kant e Lewis que nos ajudaram a formular o conceito de permanência como duração no tempo que permite uma transformação do indivíduo em nível pessoal e profissional. Permanecer, argumentamos, é diferente de persistir, uma vez que este último conceito está associado apenas à duração no tempo e não à transformação que, por sua vez é um outro modo de existência do mesmo indivíduo.

Discutimos ainda, neste capítulo, os dois tipos de permanência, qual seja: a permanência material caracterizada pelas condições objetivas de existência do estudante na universidade e a permanência simbólica que diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e, portanto, pertencer ao grupo.

O quadro posterior representa o capítulo 5 – **O Campo da Pesquisa** – no qual (re)visitamos a criação da Universidade Federal da Bahia desde o Colégio Médico Cirúrgico de 1808, passando pela Faculdade de Medicina da Bahia e a emergência dos estudos raciais empreendidos por Nina Rodrigues, até a transformação em Universidade Federal da Bahia no final dos anos 60. Em seguida, empreendemos uma discussão sobre a UFBA no século XXI, o debate e a implementação das políticas de ações afirmativas, apresentando não apenas o Programa que foi implementado pela Universidade, como também os primeiros resultados divulgados no meio acadêmico e na grande imprensa baiana.

O Capítulo 6 – **Os Caminhos da Pesquisa** - não está representado na figura porque entendemos que a metodologia perpassa todo o trabalho e por este motivo, preferimos não traduzi-la em um quadro. Neste capítulo fazemos uma discussão epistemológica a respeito do método adotado e das implicações da pesquisadora e apresentamos as técnicas de pesquisa utilizadas.

Finalmente o Capítulo 7 – **A Pesquisa de Campo** – apresenta os resultados encontrados em campo, a respeito da permanência material e simbólica destes estudantes. Foram analisados 3 Programas Institucionais de Permanência existentes na UFBA, buscando descrever os programas e identificar seus objetivos, metodologia de trabalho, seleção e caracterização dos entrevistados para em seguida analisar as contribuições do Programa no que tange à permanência material e simbólica dos estudantes e as principais lacunas a serem preenchidas. Como os Programas Institucionais não abarcam nem 10% do universo de estudantes cotistas, buscamos também ouvir os estudantes a partir da pesquisa semi estruturada e em profundidade e a partir das falas desses sujeitos realizamos uma interpretação de segunda mão, sobre a realidade da permanência de estudantes negros não assistidos pelos Programas institucionais e que lançam mão de estratégias informais para “sobreviver” na Universidade.

Esta pesquisa tem um caráter inovador ao extrapolar o objetivo imediato das ações afirmativas no ensino superior público, qual seja a inclusão de estudantes negros através das cotas e buscar entender a permanência como parte essencial dessa política. A presença de um maior contingente de estudantes negros, notadamente em cursos de maior demanda social, tem trazido efeitos ao universo acadêmico. Se conseguirmos entender as ambientes, as qualidades das relações entre os grupos, os conflitos e convergências em termos de classe e raça, bem como os fatores que vêm determinando a reprodução das desigualdades sociais e tomar a focalização como um instrumento de correção, talvez, em um futuro próximo, possamos pensar a diversidade na universidade não como um ideal a ser seguido , mas como resultado concreto de uma efetiva universalização do ensino.

2

UMA HISTÓRIA DE DIFERENÇAS E DESIGUALDADES...

Eu não me aproximo dos professores brancos. Minha relação com eles é ‘oi! oi’. Eu olho pro branco e vejo meu opressor. (Estudante do 2º semestre do curso de Direito)

A sociedade brasileira há longos anos, propaga e se orgulha de uma suposta democracia racial. Na maioria das vezes, este título é colocado em contraponto ao modelo racial americano. A identidade brasileira foi forjada em torno deste mito, pois se no século XIX a preocupação dos intelectuais com a mestiçagem e a degenerescência desembocava em uma perspectiva pessimista com relação ao futuro brasileiro, no início do século XX a teoria Freyriana vai entender o Brasil como grande caldeirão cultural já que segundo ele: “o alto grau de miscigenação ocorrido no país, em face da falta de preconceito racial do português corrigiu a distância social entre a *Casa Grande e a Senzala*, o que levou a uma democratização social no Brasil” (FREYRE; 1998). Apesar da manutenção da desigualdade entre senhores e escravos, a sociedade brasileira era vista como racialmente igualitária, sem preconceito, discriminação e ódio raciais, especialmente quando comparada com a sociedade americana, que ao contrário apresentava fortes antagonismos raciais.

Esse consenso sobre a democracia racial brasileira permeou os círculos acadêmicos até metade dos anos 50, quando o Projeto UNESCO¹, a partir das análises de Roger Bastide e Florestan Fernandes concluíram que após o julgo da escravidão, os negros foram marginalizados e uma carga de preconceito e discriminação recaiu sobre eles dificultando o acesso a diversos âmbitos tais como trabalho e educação. Apesar de contestarem a harmonia nas relações raciais, preconizada por Freyre, tanto Bastide quanto Fernandes afirmaram também que na nova ordem capitalista a discriminação é antes econômica e social, com base na cor, do que antes uma evidência do *preconceito de cor* propriamente

¹ No anos de 1951 e 52 a UNESCO patrocinou uma série de estudos sobre as relações raciais no Brasil. As pesquisas foram desenvolvidas no Nordeste e Sudeste e objetivou apresentar “ao mundo” a experiência das relações raciais julgadas singular e bem sucedidas.

dito. Como afirma Maio (1999), este programa de Estudos que se convencionou chamar de Projeto UNESCO “não apenas gerou um amplo e diversificado quadro das relações raciais no Brasil, mas também contribuiu para o surgimento de novas leituras acerca da sociedade brasileira em contexto de acelerado processo de modernização capitalista”.

Ao final dos anos 70, Carlos Hasenbalg (1979) demonstrou que passados quase um século da abolição da escravatura no Brasil, os negros ainda estavam em pior situação econômico-social e política que os brancos, indicando inclusive que a desigualdade racial no Brasil e a marginalização do povo negro era fruto do racismo e deveriam ser explicados pela condição racial desses indivíduos.

O consenso acadêmico científico sobre a democracia racial só começa, pois, a ser abalado no final dos anos 70. Associado a essa quebra de consenso, ressurge simultaneamente os movimentos sociais negros – falamos aqui em ressurgimento, pois as organizações formadas na década de 1970 não foram as primeiras na história do país. Logo depois da abolição, no final do século XIX, já circulavam jornais voltados para as populações negras, como o Treze de Maio, do Rio de Janeiro (1888), e O Exemplo, de Porto Alegre (1892). Em São Paulo, a chamada “imprensa negra paulista” denunciava, nos anos 1920, a discriminação racial. Dela surgiram alguns dos fundadores da Frente Negra Brasileira, em 1931, que chegou a se transformar em partido político em 1936, mas logo foi extinta, como os demais partidos, pelo Estado Novo no ano seguinte. Na década de 1940 foram fundadas várias entidades, como a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro – denunciando a discriminação e contestando a democracia racial e ainda, valorizando a cultura negra como eixo de constituição de uma identidade racial positiva.

É também no final dos anos 80 que o quesito cor é reintroduzido no censo demográfico brasileiro, em virtude das reivindicações do Movimento Social Negro. Tal ação permitiu a comprovação estatística das desigualdades raciais entre negros e brancos. Mais até aqui, por parte do Estado Brasileiro, ainda não há qualquer menção a implementação de políticas de ações afirmativas para negros, embora esta fosse uma aspiração de intelectuais e militantes ligados à questão racial.

Neste capítulo objetivamos fazer um apanhado histórico dessa discussão sobre as diferenças e desigualdades observadas entre brancos e negros, o modo como esta temática foi tratada no âmbito acadêmico-científico nos dois últimos séculos e por outro lado, mas não dissociado do primeiro, como que na vida social estas supostas desigualdades foram o argumento que balizou a criação de dois distintos mundos: *o mundo dos negros e o mundo dos brancos* conforme analisou Florestan Fernandes (1972) e que teve repercussões extremamente fortes no âmbito educacional. Mostraremos aqui ainda, como o anseio por educação formal esteve presente nas lutas negras desde o final da abolição até o século XX e os principais entraves encontrados para a consubstanciação destas lutas em Políticas Públicas voltadas para a população negra brasileira.

2.1 - O NEGRO COMO OBJETO DA CIÊNCIA – UMA BREVE INCURSÃO SOBRE OS ESTUDOS RACIAIS NO SÉCULO XIX

Inicialmente, no contexto intelectual do século XVIII, destacaram-se duas linhas de pensamento, por um lado, havia uma visão humanística herdeira da revolução francesa que naturalizava a igualdade humana e, por outro, havia uma reflexão ainda tímida sobre as diferenças básicas existentes entre os homens. Somente a partir do século seguinte é que toma corpo a idéia das *diferenças* e estabelecem-se relações entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais. Delineia-se desde então, uma investida aos pressupostos igualitários, o debate que surge traz em seu bojo o problema sobre as origens da humanidade, que embora fosse antigo, é no século XIX que ele toma uma forma mais definida.

Duas grandes vertentes enfrentaram o desafio de pensar a gênese humana: o monogenismo (dominante até meados do século XIX), cujos autores acreditavam na unicidade da origem do homem; e o poligenismo (contestação ao monogenismo, originada em meados do século XIX), baseado na idéia de várias *fontes de criação*.

Na versão monogenista a humanidade teria uma origem única e os diferentes tipos humanos eram explicados a partir do grau de perfeição do Éden. Este mesmo contexto propiciou o

surgimento de uma versão contrária, cujos pensadores acreditavam na existência de várias *fontes de criação* que corresponderiam às diferenças raciais observadas: O poligenismo.

A versão poligenista vai permitir o fortalecimento de uma interpretação biológica quando da análise dos comportamentos humanos, que passam a ser encarados como resultado imediato de leis biológicas e materiais (SCHWARCZ 1993:48). Desse modo, simultânea a esta corrente de pensamento (o poligenismo) surgem a frenologia e a antropometria, teorias e técnicas que passam a interpretar a capacidade humana, levando-se em conta o tamanho e a proporção do crânio. Estas medidas indicariam então, o grau de degeneração do indivíduo e, sobretudo, o potencial de criminalidade entre os mestiços.

É importante ressaltar que esse modelo determinista toma corpo no século XIX e vai se deter na observação da *natureza biológica do comportamento criminoso*, constituindo aí a chamada antropologia criminal, centrada na idéia de criminalidade enquanto fenômeno físico e hereditário. O maior expoente desta doutrina foi Cesare Lombroso, italiano que muito influenciou o pensamento brasileiro da época, e que entendia o crime a partir da análise do indivíduo, de seu tipo físico e da raça a qual pertencia.

A abordagem teórica da criminalidade e da delinqüência começa com as teorias centradas no indivíduo (antropologia criminal), para chegar àquelas que consideram tais elementos, como características do sistema social (tese da patologia social). Ao longo da evolução das ciências o interesse foi posto nas características individuais dos negros, vistos como sujeitos diferentes do normal.

A idéia do homem negro enquanto ser humano incompleto perdurava desde o início da escravidão, mais tarde o escravo liberto torna-se o negro, e mais, objeto da ciência. Acontece, porém que a ciência transmitiu à sociedade o que era, até então, uma opinião aceita pela maioria: a inferioridade do negro e de toda a sua expressão cultural, como conclusão científica (REIS; 2001).

A Escola Brasileira, por sua vez não se manteve incólume a este pensamento e é a análise de cunho racial que vai balizar as análises precursoras das Ciências Sociais em nosso país. Silvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues, por exemplo, são os pioneiros e dedicaram-se aos estudos das manifestações literárias, tradições africanas e movimentos messiânicos no Brasil. Tais estudos vão possibilitar o desenvolvimento de escolas posteriores, tais como a Escola de Antropologia Brasileira que se inicia com Nina Rodrigues e se configura definitivamente com Arthur Ramos.

Vale ressaltar que as origens do pensamento social, quais sejam: o positivismo de Comte; o Darwinismo Social e o Evolucionismo de Spencer elaborados na Europa em meados do século XIX vão marcar e impactar a *intelligentsia brasileira*. O Evolucionismo, por exemplo, se propunha a encontrar um nexo entre as sociedades humanas, aceitando o postulado de que o simples evolui para o mais complexo. Do ponto de vista político o evolucionismo vai possibilitar a elite europeia uma tomada de consciência do seu poderio que se consolida com a expansão mundial do capitalismo.

A importância de teorias como esta nos trazia a questão e o desafio de pensar a realidade brasileira frente a este quadro. Aceitar a história natural da humanidade, implicava em aceitar o nosso estágio civilizatório inferior e isso precisava ser explicado. Estava posto um grande dilema para os intelectuais brasileiros.

Para explicar o por quê do nosso atraso econômico era necessário completá-lo com outros argumentos que possibilassem o entendimento da especificidade social. O pensamento brasileiro vai encontrar estes argumentos nas idéias de meio e raça. Este é o fundamento epistemológico dos intelectuais brasileiros no final do século XIX e início do século XX. Posto isto, muito da literatura brasileira adquire sentido quando relacionada a estes conceitos chaves: Euclides da Cunha, por exemplo, divide a obra Os sertões (1902) em 3 grandes capítulos: A Terra; o Homem; a Luta que pode ser lido como o clima; a raça e o meio, respectivamente; Já Silvio Romero (1888); (1954) dividia a população brasileira em habitantes da mata; das praias, das margens do rio, dos sertões e da cidade e Nina Rodrigues (1894) em sua análise do Direito Penal Brasileiro tece considerações a respeito

da vinculação entre as características psíquicas do homem e sua relação com o meio (ORTIZ; 1994).

A história brasileira foi apreendida em termos deterministas: clima e raça explicando “a natureza indolente do brasileiro, as manifestações tibias e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato” (ORTIZ; 1994). A crença no determinismo provocado pelo meio ambiente desemboca numa perspectiva pessimista com relação às possibilidades brasileiras e os mestiços enquanto produto do cruzamento trazia, segundo os estudiosos da época, os defeitos e as taras transmitidos pela herança biológica. Sendo assim, entender o Brasil como um país de mestiços era, portanto, observar a nação como *infestada, inferiorizada*. Para resolver este problema do Brasil como nação, acreditavam os estudiosos, era necessária a Unidade Racial. Começa a tomar corpo entre nós, então, a idéia e as teses do branqueamento que no início do Século XX se consubstancia em prática através de políticas denominadas *saneadoras ou higienistas* (REIS; 2001).

2.2 – ASCENSÃO E GOLPE NA DEMOCRACIA RACIAL: DE FREYRE AOS ESTUDOS DA UNESCO.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por profundas mudanças no cenário nacional: o processo de urbanização e industrialização e o surgimento do proletariado urbano. A revolução de 30, por sua vez, orienta as mudanças políticas e o Estado busca o desenvolvimento social, isso faz com que as teorias raciológicas em voga até aqui, comecem a se tornar obsoletas. A nova realidade social impunha também um outro tipo de interpretação.

O sociólogo Carlos Mota na obra Ideologia e Cultura Brasileira (1977) elege 3 obras como marcantes nesse período. São elas: Evolução Política no Brasil de Caio Prado Jr. (1933); Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre (1933) e Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda (1936). Tanto Sérgio Buarque de Holanda quanto Caio Prado Jr situam-se em uma linha chamada acadêmica (vale lembrar que a Universidade é recente na história brasileira;

a USP é fundada nos anos 30), Gilberto Freyre por sua vez, é de uma outra linha e vai buscar (re)interpretar a problemática colocada pelos autores do século anterior. Neste trabalho nos centraremos na obra de Freyre, já que é esta quem vai trazer a *tese* que permeará todo o debate sobre as relações raciais em nosso país.

O pernambucano Gilberto Freyre foi orientando do Antropólogo Franz Boas² e vai abandonar o conceito de raça pelo conceito de cultura, conforme ele afirma:

“Foi o estudo de antropologia sob a orientação do Professor Franz Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor, separados dos traços da raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural”.(FREYRE, 1998, p.18).

As idéias preconizadas por Freyre *une a todos*, ou como afirma Ortiz (1994), “oferece uma carteira de identidade ao brasileiro” já que faz da mestiçagem uma questão de ordem geral. Afirma o antropólogo pernambucano: “*Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta do indígena e ou do negro*” (FREYRE, 1998, p. 283)

Conforme era esperado nesta época, as idéias de Freyre permitiram enfrentar a questão nacional em novos termos. Por um lado, o brasileiro pode se pensar positivamente, uma vez que até aqui ser mestiço era ser, portanto, inferior e degenerado. Freyre oferece a possibilidade de se pensar em uma riqueza cultural já que nós (a nação brasileira) éramos a única nação que conseguira misturar as culturas branca portuguesa, negra africana e indígena e transformá-la em uma cultura genuinamente brasileira. Tais idéias couberam perfeitamente nesta época já que a pedra fundamental do Estado Novo era o trabalho em oposição às idéias de preguiça e indolência.

² Franz Boas é representante da Escola culturalista norte americana, originada no século XX e cujos estudos enfatizavam a construção e identificação dos padrões culturais ou estilos de cultura. As principais características desta escola são: o método comparativo; a busca de leis no desenvolvimento das culturas e a relação entre cultura e personalidade.

Por outro lado, Freyre é responsável por expor em sua obra, sobretudo em *Casa Grande e Senzala* (1933) um modelo racial romantizado e de substituir a relação de exploração e violência de brancos contra negros por uma visão democrática e por que não dizer natural. A idéia Freyriana foi um mito fundador da nossa nacionalidade. O Brasil teria sido percebido historicamente como um país onde os brancos tinham uma fraca, ou quase nenhuma, consciência de raça (FREYRE, 1998); onde a miscigenação era, desde o período colonial, disseminada e moralmente consentida; onde os mestiços, desde que bem-educados, seriam regularmente incorporados às elites.

Todavia, nas primeiras décadas do século XX, particularmente entre os anos 20 e 40, devido às transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas no Brasil e à centralidade do debate intelectual acerca de uma versão definitiva da identidade nacional, houve a substituição da visão pessimista da contribuição das raças formadoras da sociedade brasileira por um enfoque positivo, no qual o intercurso racial transformou-se em indicador de tolerância e harmonia. A controvertida crença numa democracia racial à brasileira, que teve no sociólogo Gilberto Freyre a mais refinada interpretação, tornou-se assim um dos principais alicerces ideológicos da integração racial e do desenvolvimento do país e foi suficientemente substantiva para atrair a atenção internacional. (MAIO; 1999, p. 144).

Esta idéia de uma democracia racial, podemos dizer, (sobre)vive até hoje no imaginário brasileiro e sempre se recorre a ela para explicar porque não temos conflitos raciais declarados em nosso país. Aliás, a propalada *tese* da democracia racial brasileira chegou a outros países e estudos foram empreendidos, no sentido de relatar tal experiência, este foi por exemplo, o grande objetivo do projeto UNESCO no Brasil. Tal projeto era resultado do trabalho de Arthur Ramos que em finais de 1949 - dois meses após assumir um posto oficial junto à UNESCO - concebeu um plano de trabalho no qual estava previsto “o desenvolvimento de estudos sociais e etnológicos no Brasil”. O estudioso acreditava que seu país poderia oferecer “*a solução mais científica e mais humana para o problema tão agudo entre os povos, da mistura de raças e culturas.*”

Neste sentido, o Projeto Unesco foi um agente catalizador. Uma instituição internacional, criada logo após o Holocausto, momento de profunda crise da civilização ocidental, procura numa espécie de anti-Alemanha nazista, localizada na periferia do mundo capitalista, uma sociedade com reduzida taxa de tensões étnico-raciais, com a perspectiva de tornar universal o que se acreditava ser particular. (MAIO; 1999, P142)

Arthur Ramos, entretanto, morreu alguns meses antes da 5^a Conferência Geral da Unesco, que decidiu pela implementação da pesquisa sobre as relações raciais no Brasil. E embora Ramos não tivesse tido tempo de definir com mais detalhes o estudo que pretendia, é certo que as suas preocupações a respeito do Brasil estavam presentes tanto na versão final quanto nos resultados das diversas pesquisas realizadas (MAIO; 1999). A UNESCO estimulou em muito a produção do conhecimento científico a respeito do racismo abordando desde as motivações e os efeitos até as possíveis possibilidades de superação.

Vale dizer ainda que a UNESCO é criada após a segunda guerra mundial e seu objetivo era tornar inteligível o conflito internacional e suas consequências. EUA e África do Sul ainda mantinham o racismo e, além disso, aparece no cenário a Guerra fria e o processo de “descolonização africana e asiática”. Nesse contexto, o Brasil aparece como uma excelente escolha de um modelo racial harmônico ou como nos expõe Marcos Chor Maio (1999, p. 143):

No final dos anos 40, a luta da agência internacional contra a intolerância racial teve dois movimentos bastante significativos. Primeiro, a realização de uma reunião de especialistas, congregando predominantemente cientistas sociais, com o objetivo de debater o estatuto científico do conceito de raça. A 1^a Declaração sobre Raça (*Statement on race*), publicada em maio de 1950, por ocasião da 5^a Sessão da Conferência Geral da Unesco, foi o primeiro documento, com apoio de um órgão de ampla atuação internacional, que negou qualquer associação determinista entre características físicas, comportamentos sociais e atributos morais, ainda em voga nos anos 30 e 40. O segundo movimento foi a escolha do Brasil, nessa ocasião, para ser objeto de uma ampla pesquisa sobre os aspectos que influenciariam ou não a existência de um ambiente de relações cooperativas entre raças e grupos étnicos, com o objetivo de oferecer ao mundo uma nova consciência política que primasse pela harmonia entre as raças.

Essa imagem de um *paraíso racial* dominante no Brasil era muito mais forte quando contrastada com a turbulenta experiência americana e isso permitia que ficássemos, no Brasil, tranqüilos com relação ao nosso modelo.

Para o desenvolvimento da investigação foram contratados diversos especialistas, entre eles podemos citar: Charles Wagley; Thales de Azevedo; René Ribeiro; Costa Pinto; Roger Bastide; Oracy Nogueira; Florestan Fernandes, entre outros. Vale ressaltar que a pesquisa UNESCO foi realizada, não só na Bahia como era a intenção inicial, mas também em São Paulo e Rio de Janeiro e de parte da agência havia, conforme mencionamos, a expectativa de que os estudos apresentassem um “*elogio da mestiçagem*”, bem como houvesse uma ênfase na possibilidade de convívio harmonioso entre as raças, ou melhor, entre os diferentes grupos na sociedade moderna.

Muitos estudiosos afirmam, freqüentemente, que a pesquisa frustrou as expectativas iniciais da Instituição (ANDREWS, 1991, pp. 3 e 7; WINANT, 1994, p. 131; VIOTTI DA COSTA, 1985, p. 238; HASENBALG, 1996, pp. 238-239; SKIDMORE, 1993[1974], pp. 215-216) uma vez que na busca da superação do racismo vivido em diversos contextos internacionais, o que a UNESCO encontrou aqui no Brasil foi antes de tudo, um conjunto de dados sistematizados sobre a existência do preconceito e da discriminação racial. Diante da idéia da inexistência do racismo, o que se viu no Brasil foi um racismo velado contra o qual parecia difícil se organizar.

È certo que alguns estudiosos envolvidos no Projeto engajaram-se na ideologia da Instituição, qual seja a negação do racismo, mas outros realizaram uma revisão nesses modelos, como foi o caso das análises de Costa Pinto; Bastide e Fernandes. Conforme nos afirma Schwarcz (2007) estes intelectuais nomearam as faláncias do mito: *em vez de democracia surgiram indícios de discriminação, em lugar de harmonia, o preconceito.*

Florestan Fernandes, um dos intelectuais que fez parte da Comissão de pesquisadores da UNESCO, publica nos anos 60 a obra *o Negro no Mundo dos Brancos* em que de forma veemente contesta a tão propalada democracia racial, mostrando que a sociedade pós abolição não criou estruturas para absorver o “homem de cor” livre, à nova estrutura. A implantação da ordem social competitiva teve consequências profundas, principalmente para o desenvolvimento econômico e a orientação do capitalismo numa direção típica do mundo moderno e não se impôs por igual em todo o Brasil. De um lado, seu desenvolvimento rápido coincidiu com a expansão do café e com o surto urbano industrial do Sul. Ela beneficiou os círculos da “raça dominante” que ocupavam posições estratégicas na estrutura de poder econômico e político e, numa extensão um pouco menor, de início, os imigrantes europeus. (FERNANDES; 2007)

Fica claro que as análises empreendidas por Florestan Fernandes são as primeiras a apresentarem mais profundamente o chamado “Dilema Racial Brasileiro”, ao observar que os problemas de negros e mulatos foi gerado pela incapacidade da sociedade nacional em criar formas de absorção dos ex-escravos no mercado de trabalho e, que ao contrário, esta sociedade expulsou esse grupo para as margens da nova ordem social competitiva ou para aquilo que ele chamou de *estruturas semicoloniais ou coloniais herdadas do passado*.

A estrutura racial da sociedade brasileira, até agora, favorece o monopólio da riqueza, do prestígio e do poder pelos brancos. A supremacia branca é uma realidade no presente, quase tanto quanto o foi no passado. A organização da sociedade impele o negro e o mulato para a pobreza, o desemprego ou o subdesemprego, e para o “trabalho de negro”. (FERNANDES; 2007, P 90).

Fernandes critica ainda Gilberto Freyre e seu “mito da democracia racial”. Segundo aquele, existe uma “grande confusão entre os padrões de tolerância estritamente imperativos na esfera do decoro social, com a igualdade racial propriamente dita”. E para comprovar esta idéia o autor considera alguns dados da população brasileira no que se refere a cargos de trabalhos e níveis de instrução, separados por cor e por região do país. Mas antes de entrar neste assunto ainda nos compete dizer que Fernandes em suas análises vai operar grandes

mudanças no cenário intelectual sobre o “caso brasileiro”. Ao afirmar *o Preconceito de ter preconceito*, reinante no Brasil, o autor reflete sobre nosso padrão de relações raciais que permeado por um “ideal de fraternidade cristão-católico” não se admite a desigualdade racial e nem o preconceito, embora se saiba que ele existe e permeia as relações sociais. Assim os valores vinculados à ordem social tradicionalista são antes condenados no plano ideal que repelidos no plano da ação concreta e direta.

Tudo se passa como se o “branco” assumisse maior consciência parcial de sua responsabilidade na degradação do negro e do mulato como pessoa, mas ao mesmo tempo, encontrasse sérias dificuldades em vencer a si próprio e não recebesse nenhum incentivo bastante forte para obrigar-se a converter em realidade o ideal de fraternidade cristão-católico. O lado curioso dessa ambígua situação de transição aparece na saída espontânea que se deu a esse drama de consciência. Sem nenhuma espécie de farisaísmo consciente, tende-se a uma acomodação contraditória. O preconceito de cor é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima. (FERNANDES; 2007, P 41)

Para Fernandes as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira da abolição até aquele período – final dos anos 60 – não tiveram efeitos profundos ou tiveram efeitos parciais sobre a concentração da riqueza, do poder e do prestígio social. Na verdade para ele, tudo ocorre dentro de uma divisão do país em dois mundos: *o mundo dos negros e o mundo dos brancos*. E, embora o autor não tivesse indicadores objetivos já que o Censo dos anos 60 exclui os aspectos raciais da população brasileira, ele recorre aos dados do recenseamento de 50 e retira dali algumas informações úteis sobre educação e emprego. E desse modo relata Fernandes (2007, p. 94):

A condição econômica, social e cultural dos negros é o aspecto mais terrível de todo o quadro fornecido pelos dados do recenseamento. No Censo de 1950, os negros compreendiam quase 14 milhões (11% da população total), mas participavam de menos de 20 mil oportunidades como empregadores (0,9%), predominantemente em níveis modestos e apenas 6.794 (0,6%) e 448 (0,2%) tinham completado respectivamente, cursos em escolas secundárias e universidades. Uma situação como esta

envolve mais do que a desigualdade social e pobreza insidiosa. Pressupõe que os indivíduos afetados não estão incluídos como grupo racial na ordem social existente, como se não fossem seres humanos nem cidadãos normais.

Para Florestan Fernandes havia uma *Persistência do Passado* no sentido de que as relações estruturais entre brancos e negros eram as mesmas encontradas antes da abolição, qual seja; a supremacia branca e o paralelo subdesenvolvimento do povo negro, some-se a isto o fato de que se esperava de brancos, negros e mulatos que desempenhassem o papel de disfarçar ou mesmo negar o preconceito e a discriminação. O caminho aberto para a mudança seria a prosperidade gradativa dos negros e mulatos e caberia ao Estado, segundo Fernandes, suscitar alternativas de escolarização, emprego e deslocamento das populações. Estava posta uma proposta de ação afirmativa para o povo negro, que embora não fosse a primeira, gozou de muito respaldo nos meios intelectuais favoráveis a esta alternativa e, sobretudo nos Movimentos Negros na década de 70.

Após Fernandes e, não mais dentro do Projeto Unesco, Carlos Hasenbalg, a partir de dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) vai analisar a discriminação e as desigualdades raciais no Brasil (1979) e assim como seu antecessor, Hasenbalg viu a democracia racial como um poderoso mito, cuja função, como instrumento ideológico de controle social, é legitimar a estrutura vigente de desigualdades raciais e impedir que a situação real se transforme numa questão pública.

Até aqui pudemos observar como, parafraseando Schwarcz (2007), *raça sempre deu o que falar* e as diversas interpretações que essa questão assumiu na agenda das Ciências Sociais no Brasil. Tal abordagem é necessária para que possamos entender o panorama das discussões no país; as influências sofridas e, sobretudo o papel que estas discussões vão desempenhar na luta dos movimentos negros na busca por políticas públicas de promoção da equidade racial, em especial, na área da Educação.

2.3 - AS DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO

O acesso e a permanência desigual de determinados grupos sociais ao sistema de ensino é uma discussão que há décadas vem ocupando os círculos acadêmicos e os movimentos sociais. Hasenbalg (2005) chama atenção para o fato de que na experiência Européia, o princípio da educação primária para as classes “baixas” emergiu como subproduto do absolutismo esclarecido, mas esta experiência está longe da realidade brasileira *quer em ideologia quer na prática*. O caráter elitista do sistema educacional brasileiro, manifesto até os primeiros anos deste século em uma estrutura fechada de oportunidades educacionais, tem uma longa tradição.

Como aponta Santos (2007); Hasenbalg (2005); Schwarcz (2000) entre outros, o crescimento do sistema educacional começou com a criação de algumas escolas de Medicina e Direito quando a família real chegou ao Brasil no Século XIX. Entretanto, tal sistema educacional esteve distante do mundo prático, tendo como função principal a produção de símbolos de status.

Ainda segundo Hasenbalg (2005) no que tange às duas funções básicas do sistema educacional nas democracias liberais, quais sejam: o desenvolvimento de cidadãos politicamente competentes, socializados nos valores do sistema e a formação de agentes qualificados para ocupar os lugares do sistema produtivo, a primeira função foi historicamente atrofiada, enquanto que a segunda só ganha corpo com a aceleração da industrialização e a urbanização do país em décadas recentes.

A Universidade por sua vez, produziu dentro da tradição formalista, grupos de profissionais liberais que excediam as necessidades do sistema econômico. Mais recentemente, essas relações mudaram e o sistema econômico começou a exercer forte pressão sobre o sistema educacional e desse modo, o aumento das matrículas ocorreu como uma resposta à necessidade de ampliar a base de recrutamento.

2.3.1 – A Constatação

Na contramão da expansão do sistema educacional está a participação da população negra. Em acréscimo aos mecanismos de discriminação de classe do sistema educacional, cujos efeitos são especialmente sentidos por pretos e pardos, a cor da pele opera também como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola. No Brasil, o trajeto do estudante pelo sistema público de ensino está marcado por histórias de insucesso e este insucesso tem atingido, sobretudo os negros. É sobre estes que recai o peso da exclusão. (BARCELOS, 1992; HASENBALG, 1979; HENRIQUES, 2001)

Entendendo esta situação é que uma das principais reivindicações dos movimentos negros esteve associada à educação formal. Essa bandeira de luta é existente desde o pós-abolição e ganha muita força no início do século XX. É no início da década de 20, que aparecem os primeiros jornais do “meio negro” (Cf. FERNANDES, 1978), no Estado de São Paulo. Tais jornais tinham entre os seus objetivos discutir as condições sociais de existência dos negros no pós-abolição, bem como discutir problemas ligados à discriminação racial a que os afro-brasileiros estavam submetidos. Publicavam-se artigos sobre diversos assuntos, entre os quais a necessidade da educação formal para os negros visando à superação das dificuldades em que se encontravam ou, se quiser, tendo como finalidade a necessidade de ascensão social, política e econômica da população de ascendência africana.

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século [XX], no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas à entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos (GONÇALVES E SILVA, 2000: 140)

A educação era vista como caminho para a superação das desigualdades. Era ainda a única ou principal maneira pela qual o negro poderia obter as mesmas oportunidades que os brancos e deixaria de ser um “*estrangeiro indesejável*”. Recebendo educação, o negro poderia “evoluir”, integrar-se à vida nacional, combater a miséria em que vivia, os “vícios” e as doenças que o atormentavam (PINTO, 1993: 183-184).

Estava constatado que a educação não atendia de maneira equânime a todas as parcelas da população; um número grande de brasileiros percebia que havia um fosso entre o mito e o fato, ou seja, entre a idéia de uma democracia racial e a condição real dos negros no país. Em 1918, *O Alfinete* tornou-se o primeiro entre os jornais negros a sugerir que “a igualdade e a fraternização dos povos, preconizadas pelos princípios de 89 na França e que a República implantou como um símbolo da nossa democracia, com relação aos negros é uma ficção e uma mentira que até hoje não foram postas em prática” (apud SALES; 2007). Durante a década seguinte a maior parte dos jornais negros aceita esta análise; somente um, *O Clarim da Alvorada*, fiel à posição de que “*aqui [no Brasil] não precisa que eu diga: não existe preconceito algum para se combater. Vivemos em comunhão perfeita, não somente com os brasileiros brancos, como também com o próprio elemento estrangeiro*”.

Em 1930, no entanto, até mesmo *O Clarim* reconheceu o fato, relutantemente concordando que “no Brasil, a igualdade das raças é uma mentira”.(ANDREWS, 1998: 217).

Ainda nos anos 30, a Frente Negra Brasileira³, que tinha a educação entre as condições necessárias para a “ascensão moral e o progresso material dos negros” formalizou essa sua preocupação e valor em seu Estatuto, como pode ser visto no parágrafo único, artigo 3º de tal documento:

³ A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931 e durou até 1937, tornando-se partido político em 1936. Foi a mais importante entidade de afro-descendentes na primeira metade do século, no campo sócio-político.

Art. 3º - A Frente Negra Brasileira, como força social, visa à elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra. Parágrafo único – Para execução do art. 3º, **criará** cooperativas econômicas, **escolas técnicas e de ciências e artes**, e campos de esportes dentro de uma finalidade rigorosamente brasileira. (apud BARBOSA, 1998: 110).

E para cumprir esses objetivos havia as seguintes orientações no artigo 5º do Estatuto da Frente Negra Brasileira:

Art. 5º Todos os meios legais de organização necessários à consecução dos fins da Frente Negra Brasileira serão distribuídos em tantos departamentos de ação quantos forem precisos, constando de regulamento especial (apud BARBOSA, 1998: 110).

Segundo Santos (2007), foi para cumprir estes objetivos que a Frente Negra criou onze departamentos para a consecução dos seus fins (BARBOSA, 1998: 105). Entre esses departamentos havia o “Departamento de Instrução e Cultura”, que era responsável pela esfera da educação. E não ficou só nisso, houve também a criação da biblioteca escolar, pela professora do curso primário, “dona” Gersen Barbosa, (BARBOSA, 1998: 104), uma vez que se entendia que este seria um espaço a mais para estudo e capacitação dos estudantes negros, visto que os *frentenegrinos* já compreendiam naquele momento que a educação formal não podia se limitar somente à sala de aula escolar. Dessa forma, tendo a educação como primordial, a Frente Negra subvencionou cursos de alfabetização e vocacionais para adultos, fundando e montando um colégio elementar ou com curso primário em sua sede (Cf. ANDREWS, 1998) visto que a maioria dos negros era analfabeta e tinha dificuldades para freqüentar escolas, ante as suas precárias condições de vida. Num primeiro momento, essa escola funcionou extra-oficialmente, mas depois, em julho de 1934, foi reconhecida formalmente pelo estado de São Paulo, que, inclusive, nomeou professores para trabalharem nela (Cf. PINTO, 1993; SISS, 2003).

Esta atuação da Frente Negra é importante destacar, sobretudo mais tarde, quando discutirmos a questão da permanência simbólica dos estudantes negros. Pois bem, ao criar escolas para a população de cor, a Frente Negra estava dando os primeiros passos para a

implementação de uma política de ação afirmativa, embora ainda não se denominasse assim. Outro fato importante é a “solidariedade” que se estabelece entre os militantes quando os negros que estudavam e estavam, naquela época fazendo curso superior (tratava-se aqui de uma elite intelectual negra), propunham-se a dar aulas aos poucos alfabetizados e que tinham dificuldades para frequentar o sistema de ensino. Vale ressaltar a importância da alfabetização para a Frente Negra, que era, sobretudo, uma questão política, uma vez que alfabetizados estes negros poderiam tirar seu título de eleitor e tornar-se sujeito atuante na escolha do seu próprio destino.

Observe-se que a educação aqui está para além de saber ler e escrever. Trata-se de uma perspectiva de leitura de mundo; de empoderamento. Trata-se de uma educação comprometida, que, a exemplo da proposta de Paulo Freire (2000 e 1996), possibilitava “ler a realidade” sócio-racial a partir de uma consciência crítica, reflexiva, posicionada, entre outras características, visando à transformação das relações raciais brasileiras.

Infelizmente, quando a Frente Negra se lançou como partido político em 36, a fim de dar continuidade aos seus objetivos, o então presidente Getúlio Vargas fechou todos os partidos políticos e entre eles, claro, a Frente Negra Brasileira. Estava, portanto, interrompida mais uma tentativa dos negros brasileiros de incluírem-se através da escolarização e de colocar a questão racial na agenda pública do país, ou como nos afirma Santos (2007: p. 83-84).

Portanto, interrompia-se uma das primeiras tentativas de ação coletiva dos pretos e pardos, após a abolição, de lançarem-se como sujeitos da sua história na esfera pública brasileira, colocando a questão racial no mesmo nível das demais questões importantes da vida pública brasileira, sem as pressões dos partidos de direita, de centro ou esquerda, para o encobrimento da discussão sobre a questão racial no Brasil.

Como veremos daqui em diante, estava interrompida, mas apenas temporariamente a *luta negra* pela educação, pois a convenção do Negro de 46 vai retomar estas questões e trazer proposta de políticas públicas para os negros em diversas áreas, inclusive na educação.

2.3.2 - A luta política

Conforme nos afirma Hasenbalg (1995; 360) há um período de silenciamento da questão racial, inclusive no campo acadêmico. No auge da ditadura militar a questão racial passa a ser definida como questão de segurança nacional. Some-se a isso a falta de dados, uma vez que o quesito cor foi retirado do Censo Demográfico de 1970.

Mais tarde, no final dos anos 70, quando o panorama tornava-se propício, houve uma rearticulação do movimento social negro e a criação de entidades nacionais de caráter mais político. Falamos aqui em panorama propício porque dois fatores são importantes neste momento: 1- a luta dos afro-americanos pelos Direitos Civis e 2 – as lutas por independência ou libertação de vários países africanos de língua portuguesa contra o racismo colonial. Tais fatores terão grande impacto no cenário nacional e vão influenciar decisivamente os jovens negros brasileiros. Este também é um período em que cresce ou se delineia uma auto-estima negra, uma valorização da aparência e estética negras como política de afirmação, também muito influenciada pelos movimentos negros.

Neste panorama, os movimentos sociais negros voltam a se rebelar contra as injustiças e opressões sócio-raciais e muitas entidades aderem ao movimento nacional por liberdade, igualdade, justiça, democracia e cidadania, de fato, e nessa busca, entendem como importante à criação de uma organização de caráter político que não somente denunciasse o racismo, mas apresentasse propostas de superação. E assim, em junho de 78 várias entidades negras mobilizadas contra a discriminação racial vivida diariamente pelos afro-brasileiros fundam, em São Paulo, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que, em dezembro de 1979, no seu primeiro congresso, na cidade do Rio de Janeiro, simplificou o nome para Movimento Negro Unificado (MNU). A educação continua aqui sendo um tema prioritário e aparece no primeiro Programa de Ação do Movimento.

O *Programa de ação do MNU* continha dezenas de itens ou áreas prioritárias para ação política. Cada uma dessas áreas ou item continha

um texto fundamentando ou justificando a sua escolha, seguido de palavras de ordem e propostas para a eliminação da discriminação e da desigualdade raciais na respectiva área. Assim, o MNU escolheu as seguintes áreas ou itens para incluir no seu programa de ação: 1) Marginalização dos Negros; 2) Discriminação racial no trabalho; 3) Desemprego; 4) Condições de vida; 5) Direito e Violência; 6) Prisões; 7) O menor abandonado; 8) Cultura Negra; 9) **Educação**; 10) Mulher negra; 11) Imprensa negra; 12) Sindicatos; 13) Área Rural; 14) Posse de terras, doações e invasões; 15) Luta internacional contra o racismo; e 16) Transformação geral da Sociedade (Sales ; 2007) (Cf. Programa de Ação, discutido aprovado no III Congresso Nacional do MNU, Belo Horizonte, abril de 1982, mimeo). (grifo nosso)

No que diz respeito à educação, as reivindicações do MNU estavam pautadas nas melhorias das condições de acesso ao ensino; no combate à discriminação racial e à veiculação de idéias racistas nas escolas e na reformulação dos currículos escolares, contemplando a valorização da História e Cultura Africana e Afro Brasileira.⁴ A partir desse momento começa a tomar uma dimensão diferente a luta destes movimentos negros, uma vez que suas aspirações e lutas ganham eco em diversos Estados. Por outro lado, mas não menos importante essa “luta negra” começa a sofrer muitas críticas das classes dominantes que vêm o fato como uma espécie de *racismo às avessas*. O historiador George Andrews destacou muito bem esta situação, explicando a fonte das inquietações:

A primeira é que a mobilização dos negros forçosamente recorda aos brasileiros que o seu país não é uma democracia racial que declara ser; se fosse, os afro-brasileiros não teriam queixas especificamente raciais a fazer e não haveria campo para um movimento negro. Mas na verdade grande parte do discurso do movimento negro concentra-se em um quadro gráfico das mágoas e das injúrias que os afro-brasileiros suportaram no correr dos séculos nas mãos de seus concidadãos. Os brancos não gostam de ser confrontados com este passado racial, tanto devido à culpa que sua memória pode inspirar quanto devido ao seu medo do ressentimento e do desejo de vingança que se pode esperar os negros abriguem dentro de si após gerações desse tratamento. Isso por sua vez sugere a segunda fonte de inquietação dos brancos. Os brancos das classes média e alta do Brasil são muito conscientes de que estão sentados no topo de uma sociedade muito tensa, em que a maioria da

⁴ Este último item só será implementado definitivamente em 2003 através da **Lei Federal nº 10.639** que altera a LDB e insere as disciplinas História da África e Cultura Africana e Afro Brasileira nos Currículos Escolares.

população sofre as aflições diárias da pobreza e da raça. Estas tensões talvez não sejam tão grandes quanto aquelas de uma sociedade escrava, porque as desigualdades que as causam não são tão extremas quanto aquelas da escravidão. Apesar disso, durante os dias de escravidão, os brancos compartilhavam o pesadelo coletivo do que poderia acontecer se os pobres ou os negros atingissem um dia uma posição de poder a partir da qual pudessem vingar essas mágoas. Alguns argumentam que há pouca probabilidade disto algum dia acontecer, e que “se entre os negros há ressentimentos e mesmo hostilidade contra os brancos, não constituem estes sentimentos forças explosivas capazes de perturbar a vida do Estado”. Outros, no entanto, enxergam mais potencial para confrontação violenta e censuram publicamente esses militantes negros e acadêmicos brancos que, atacando o conceito de democracia racial, venham a “lançar as sementes capazes de mais cedo ou mais tarde ver o Brasil, já tão atormentado por problemas de solução tão difícil, às voltas com um [problema] ainda mais explosivo, que o nosso povo, instintivamente, marginalizou para seu orgulho” (ANDREWS, 1998: 287).

Mais uma vez, sem dúvida os debates afrontam o mito fundador da Identidade Brasileira, qual seja, o de que vivemos em uma Democracia Racial. Se, por um lado, essa nova fase dos Movimentos Sociais Negros fez emergirem antigas inquietações raciais na sociedade brasileira, bem como protestos da “classe dominante”, por outro lado, o caráter mais aguerrido implicou uma influência ou participação política maior desses movimentos na sociedade brasileira, se comparado com os avanços obtidos no passado (SANTOS; 2007). Mas, vale destacar que estes impactos causados pelo movimento negro na sociedade brasileira foram bastante positivos já que começa a exercer uma forte influência política, obrigando inclusive o Estado a dar respostas na área racial e esse é um momento histórico na conjuntura política do país.

Em vários Estados Brasileiros (São Paulo, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Bahia) foram criadas ou (re)organizadas Instituições Públcas para tratar de assuntos relacionados ao racismo, a discriminação e às desigualdades. Houve, por exemplo, a criação do *Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo*, do *Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul* (CODENE). Houve também nomeações de alguns secretários de Estado negros no Rio de Janeiro e no Espírito Santo (Cf. SANTOS, 2001; ANDREWS, 1991 e HASENBALG, 1987). Em nível federal, foi criada em 13 de maio de 1988 a Fundação

Cultural Palmares. Na década de 1990 houve a criação da *Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras* (Sedepron RJ - extinta em 1994); da *Coordenadoria Especial do Negro* (CEN – SP) que em 2005 passou a se chamar Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (CONE) (Cf. SILVA, 2003); da *Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra*, do Município de Belo Horizonte, criada em maio de 1998, mas extinta em dezembro de 2000 (TELLES, 2003, p. 81). No início do século XXI houve a criação da *Secretaria Extraordinária de Políticas para os Afro-descendentes* (SEAFRO), do Estado do Amapá e finalmente a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) criada pelo Governo Federal no dia 21 de março de 2003.

Entendemos o passo importante que foi dado ao criar estas Instituições Públcas e paralelamente reconhecer, no âmbito do Estado, as desigualdades raciais reinantes no país. Mas sabemos também que a criação destas Instituições não significou, e nem poderia significar de imediato, mudanças no cenário racial brasileiro. Também eram muitos aqueles que não “*enxergavam com bons olhos*” este tipo de política, pois mais uma vez o mito da Democracia Racial exerce forte influência no modo de pensar as relações raciais no país.

2.3.3 O enfrentamento

O enfrentamento à questão das desigualdades raciais na educação através de políticas públicas de ação afirmativa, já tramitava no Congresso desde a primeira metade do século XX, através de Projeto do Deputado Federal Abdiás do Nascimento⁵ que embora não contasse com uma “bancada afro brasileira” era a principal voz dos Movimentos Negros no

⁵ Este militante-intelectual do Movimento Negro Brasileiros havia retornado ao Brasil em 1981 do seu auto-exílio (Cf. Nascimento *apud* Contins, 2005; Semog e Nascimento, 2006). Ele se candidatou a uma vaga no parlamento brasileiro pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro, nas eleições de 1982. Concretamente, Abdiás foi eleito como suplente de Deputado Federal, mas como o então governador eleito do Estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, convocou alguns deputados federais do seu partido ou coligação para serem secretários de Estado, abriram-se vagas para alguns suplentes exercerem o mandato de deputado federal na legislatura de 1983-1986, da Câmara dos Deputados (Santos; 2007). Neste mesmo ano, também como suplente, foi eleito o Deputado Carlos Alberto Oliveira (Caó) que também ganhou assento na Câmara e foi autor da Lei 7.716 – primeira Lei Brasileira a prever expressamente o racismo como inafiançável e imprescritível (Reis; 1998 mimeo).

legislativo. È Abdias do Nascimento quem propõe em 1987 a implementação do que ele chamou de ações compensatórias para os negros na esfera da educação e vai além propondo que estas ações contemplem indígenas e mulheres (NASCIMENTO, 1985, p. 61). O Deputado define ainda o que seria, em seu entendimento as políticas de ações compensatórias.

Art. 12 – A expressão “medidas de ação compensatórias” compreende iniciativas destinadas a aumentar a proporção de negros em todos os escalões ocupacionais, incluindo, entre outras: I – a preferência pela admissão do candidato negro quando este demonstrar melhores ou as mesmas qualificações profissionais que o candidato branco; II – execução de programas de aprendizagem, treinamento ou aperfeiçoamento técnico para negros, a fim de aumentar o número de candidatos negros qualificados em escalões superiores profissionais; III – execução de programas de aprendizagem, treinamento ou aperfeiçoamento técnico, qualificando empregados negros para a promoção funcional; IV – reajustes de salários, no sentido de igualar a remuneração entre negros e brancos para trabalho equivalentes; V – Concessão de bolsas de estudo a estudantes negros a fim de aumentar sua qualificação profissional; VI – Assinatura de carteira profissional de empregados negros nas mesmas condições e proporções vigorantes no caso de empregados brancos; VII – outras medidas que venham a ser definidas pelos técnicos responsáveis dos programas de estudo, ensino e aperfeiçoamento técnico de medidas de ação compensatória estabelecidas pelo art. 4º desta lei; 155

VIII - outras medidas que venham a efetivar os resultados desejados, segundo comprovação do Ministério do Trabalho e conforme os artigos 2º, §2º e 3º, §2º desta lei. (NASCIMENTO, 1985, p. 161-164).

Esta foi, pode se afirmar, a primeira proposta de Ação Afirmativa que tramitou na Câmara e foi arquivada no final dos anos 80, sem que nenhuma política, de fato, fosse implementada. Como afirma o próprio Abdias:

“(...)talvez a mais importante medida do mandato [de 1983/1987] tenha sido a de abrir, no Congresso Nacional, o precedente da proposta de instituição de políticas públicas afirmativas, específicas para a população de origem africana, chamadas de ação compensatória na linguagem do Projeto de Lei nº 1.332, de 1983” (apud SANTOS 2007: 160).

De fato, o Deputado Abdias do Nascimento será uma referência para os intelectuais e ativistas que defendem as ações afirmativas no campo da Educação e desse modo, no início da década de 90 o Movimento Negro, através dos seus Encontros Regionais retoma a pauta da questão “Negro e Educação”. Ainda nesta década, deve se destacar aquele que talvez tenha sido o mais marcante evento desse período; a Marcha Zumbi dos Palmares que contou com cerca de 30 mil participantes. (Cf. SANTOS, 2006; CARDOSO, 2002; ENMZ, 1996).

Na Marcha os organizadores foram recebidos na sede do governo brasileiro, o Palácio do Planalto, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Mais uma vez as lideranças dos Movimentos Sociais Negros denunciaram ao governo brasileiro a discriminação racial, bem como condenaram o racismo contra os negros no Brasil e entregaram ao chefe de Estado brasileiro o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*⁶, que continha propostas de combate ao racismo e às suas consequências virulentas e entre elas destaca-se a questão educacional e as solicitações de:

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

⁶ Ver (Santos; 2007); *Executiva Nacional da Marcha Zumbi* (ENMZ), 1996

Somada ao enfrentamento da questão racial pelos Movimentos Negros havia também uma bancada formada por quatro (4) Parlamentares⁷ autodeclarados negros e que em seus mandatos vinham atuando dentro da Agenda Racial e que tramitaram e/ou aprovaram 25 Projetos de Lei contra o racismo no Brasil, entre 1995 e 1998 (CARDOSO, 1998: 79-89).

Após a Marcha Zumbi dos Palmares, o Governo Brasileiro criou por meio de Decreto, o *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra* (GTI). O GTI tinha “como expectativa, ao longo deste governo [Fernando Henrique Cardoso], inscrever definitivamente a questão do negro na agenda nacional. Isso significará conceder à questão racial do negro brasileiro a importância que lhe tem sido negada” (GTI, 1998: 39).

Algumas críticas foram dirigidas a este Grupo de Trabalho, que de fato, só foi instalado um ano depois, em 2006. Entre as críticas está o fato de que o GTI não era uma instituição executiva, mas sim uma instituição governamental de articulação intragovernamental. Visava-se com este grupo de trabalho estabelecer uma interlocução ou interação dos diversos ministérios e entes estatais, com vistas à promoção da igualdade racial por meio da discussão, elaboração e implementação de políticas públicas direcionadas à população negra. Mas o GTI não foi aparelhado para cumprir adequadamente os seus objetivos, visto que não tinha um corpo técnico suficiente para a realização de todas as suas funções. Também não dispunha de infra-estrutura adequada, menos ainda de orçamento próprio para seu funcionamento adequado (Cf. Santos, 2006a).

Outros grupos ainda foram criados no Governo FHC (1994-2001) como o *Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação* (GTEDEO). Mas se não surtiram efeito no plano material, concreto, ao menos a criação de tais grupos possibilitou o início da discussão da questão racial no interior da estrutura burocrático-administrativa brasileira e a admissão, por parte do Estado de que há desigualdades raciais no país, conforme fica explícito no discurso do Presidente:

⁷ A ex-deputada federal constituinte e ex-senadora, Benedita da Silva (PT – RJ); o ex-deputado federal e ex-senador Abdias do Nascimento (PDT – RJ); o Senador Paulo Paim (PT-RS) e o Deputado Federal Luiz Alberto (PT-BA).

Nós, no Brasil, de fato convivemos com a discriminação e convivemos com o preconceito (...), a discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes (CARDOSO, 1997:14-16).

Tal constatação, aliada à luta dos movimentos negros e ao enfrentamento da questão racial no país, fez o Governo Brasileiro, apontar, pela primeira vez na História, a possibilidade de implementação de Políticas de Ações Afirmativas. Mas, ainda não era neste Governo que se implementaria entre as Políticas de Ações afirmativas, a cotas para negros nas Universidades, aliás, foi pública e amplamente divulgada a resistência do Ministério da Educação (daquela época) á implementação deste tipo de política:

Não considero o projeto ideal [o sistema de cotas raciais] porque sempre entendi que o preenchimento das cotas nas universidades deveria ter como regra apenas o critério social (o de renda) uma vez que a diferenciação na educação brasileira se dá muito mais por critérios sociais do que raciais. Basta lembrarmos que 70% da população indígena recebe até três salários mínimos e que 68% da população negra e 72% dos pardos têm uma renda de até três salários mínimos, para percebermos que o critério de renda é mais abrangente e justo que o de raça. (Souza; 2001)

Estas e outras declarações do Ministro e do próprio Presidente da República naquela época, somada à resistência que se encontrava na sociedade á implementação de política com recorte racial, sobretudo no ensino superior, vão adiar para a década seguinte tal prática.

3

A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO RACISMO/DISCRIMINAÇÃO.

Eu lembro que uma professora falou que se a universidade é federal o direito é igual para todos. Ai eu peguei o giz e desenhei uma linha e disse a ela: vamos pensar professora que aqui é a linha da igualdade e se eu estou fora dessa linha, o Estado não tem que criar mecanismo para me botar pra dentro? Isso é que é igualdade!

Ela disse: ‘eu não penso assim’

(Estudante do 6º semestre de Letras)

Estes primeiros anos do século XXI têm sido marcados por diversos ganhos para a comunidade negra, na área educacional. As reivindicações históricas dos Movimentos Sociais Negros visando o aumento da quantidade de afro-brasileiros no ensino público superior têm obtido algumas respostas positivas nesta década, mesmo sob fortes pressões em sentido contrário, especialmente pressões da grande imprensa e de parte significativa da intelectualidade brasileira (SANTOS; 2007).

Sem dúvida, a *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada entre 30 de agosto a 7 de setembro de 2001, na cidade sul-africana de Durban, fortaleceu, no Brasil, a discussão sobre a necessidade de implementação de ações afirmativas para os negros terem acesso preferencial ao ensino superior público. Em função disso a questão racial brasileira passou a figurar na agenda política do país e em 2002 foi ponto de pauta dos candidatos à Presidência da República.

Após a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e, sob pressão dos movimentos negros foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)⁸. Em seu discurso oficial, Lula – assim como FHC – reconheceu que há discriminações e desigualdades raciais no país, rompendo com o antigo discurso da Democracia Racial. Entretanto, mais que o

⁸ Em 21 de março - *Dia Internacional de Combate à Discriminação Racial* - foi criada a SEPPIR. Três meses após a posse do Presidente eleito.

Governo anterior, este avança e envia ao Congresso Nacional Brasileiro o Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004, que “**institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior** e dá outras providências”⁹. A partir desse momento, insere-se no cenário nacional diversas discussões sobre a questão racial em números e proporções nunca antes vistos. Intelectuais, militantes, estudiosos e sociedade em geral passam a se posicionar frente às iniciativas do Governo Federal.

O tema que predominou na imprensa brasileira foi a criação de cotas para negros nas Universidades Públicas, inclusive, muitas vezes o debate sobre as ações afirmativas foi reduzido à esta discussão, como se uma fosse sinônimo exato da outra. Em agosto de 2001 o jornal *O Globo* fez o seguinte posicionamento:

Quanto à outra tese, não é fácil encontrar quem negue à comunidade negra o direito a compensação pelas injustiças. Por outro lado, não é ponto pacífico que essa reparação deva ser feita, como defendem muitos militantes, por vantagens artificiais, como um sistema de quotas no mercado de trabalho e na universidade. Garantir o caráter universal do direito à educação e a habilitação para o mercado de trabalho são caminhos custosos e complicados; por outro lado, eliminar deficiências será mais justo e eficaz do que fingir que elas não existem (*O GLOBO*, 2001, p. 06).

Também este não foi o único a se posicionar e muitos meios de comunicação trouxeram inclusive intelectuais de “*história no estudo das relações raciais*” para apresentarem o debate e até posicionamentos.

⁹ O PL nº 3627/2004 estabelece que: Art. 1º As instituições públicas federais de educação superior reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, cinqüenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Art. 2º Em cada instituição de educação superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Não é nosso objetivo nesta tese, estabelecer uma extensa discussão sobre ser ou não favorável às políticas de cotas, sobretudo porque elas já são uma realidade no cenário brasileiro. Sabemos, entretanto, que ela provocou uma “cisão” inclusive nos meios intelectuais e muitos debates foram travados em torno desta implementação - e de forma mais aguerrida, o debate girou em torno da implementação das cotas nas universidades públicas. Buscaremos neste capítulo definir o conceito de Ações Afirmativas e situar o debate em torno daqueles que consideramos os seus três eixos principais: i) as ações afirmativas como uma política que choca com o nosso ideal de povo mestiço e em consequência deste ideal ii) a impossibilidade de definição dos beneficiários de tal política em finalmente iii) a idéia de que as ações afirmativas rechaçam o mérito como direito ao ensino superior. Nosso maior objetivo aqui é mostrar que as ações afirmativas não podem e nem devem ser pensadas somente como sinônimo de cotas nas Universidades, mas ao contrário, como uma política que busca corrigir distorções sociais, garantindo a equidade de direitos a grupos social e historicamente discriminados.

3.1 - DEFININDO AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Como vimos no capítulo anterior, ao tratarmos as questões raciais no Brasil, são necessários alguns cuidados epistemológicos na análise dos seus contornos mais elementares, em suas particularidades, sem perder de vista o fato de que a desigualdade entre negros e brancos, em todas as esferas sociais, é resultado de um longo processo de opressão e discriminação. Baseado nestes fatos podemos verificar o que afirma Piovesan (2005), ou seja, é insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, abstrata, torna-se necessária a especificação do sujeito de direito que passa a ser visto em sua particularidade e peculiaridade. Determinados sujeitos de direito e/ou determinadas violações de direito, exigem uma resposta específica e diferenciada. Assim, a população afro-descendente, as mulheres, as crianças e os demais grupos devem ser vistos nas especificidades da sua condição social.

A Convenção Internacional dos Direitos Humanos de 1965 e ratificada no Brasil em 68 assinala que “qualquer doutrina de superioridade, baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável e socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial em teoria ou prática em lugar algum.”

Vale ressaltar o que foi assinalado por Piovesan (2005): a discriminação ocorre quando somos tratados iguais em situações diferentes e como diferentes em situações iguais. É necessário, portanto, combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Assim sendo, não basta, para assegurar a igualdade, proibir a discriminação é necessária à criação de estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Neste caminho, situam-se as ações afirmativas como instrumento de inclusão social.

No Brasil a discussão sobre ações afirmativas é muito recente e tem girado, basicamente, em torno de um dos seus pilares que é o sistema de cotas nas universidades, contudo faz-se necessário estabelecer algumas diferenças. Trabalhamos nesta tese como o conceito de ações afirmativas enquanto medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo em que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais.

As ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático que é assegurar a diversidade e a pluralidade social.
(PIOVESAN; 2005)

Assim sendo, pode se afirmar com segurança que as ações afirmativas constituem-se como medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Desse modo o artigo 1º da

convenção sobre todas as formas de discriminação racial prevê a possibilidade da chamada [*discriminação positiva*] ou ação afirmativa, mediante a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos com vistas a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com as demais. Vale observar que a convenção sobre a eliminação da discriminação, contra a mulher, contempla a possibilidade jurídica de uso das ações afirmativas, pelas quais os Estados podem adotar medidas especiais temporárias, com vistas a acelerar o processo de equalização de status entre homens e mulheres.

No âmbito racial, há de se destacar o documento oficial brasileiro apresentado à Conferência das Nações Unidas contra o racismo, ocorrida em Durban – África do Sul em 2001 e que defendeu a adoção de medidas de ações afirmativas para a população afro descendente nas áreas de educação e trabalho. Este documento propôs as ações afirmativas objetivando garantir um maior acesso de afro-descendentes às universidades públicas, bem como a utilização em licitações, de um critério de desempate que considere a presença de afro-descendentes, homossexuais e mulheres no quadro funcional das empresas concorrentes.

No Direito Brasileiro, como assinala Piovesan (2005), a Constituição Federal de 1988 estabelece importantes dispositivos que demarcam a busca de igualdades. Assim, o artigo 7º, inciso XX, trata da questão de gênero e mercado de trabalho, mediante incentivos específicos. O artigo 38º, inciso VII, por sua vez, determina que a lei reservará percentual de cargos e empregos públicos para pessoas portadoras de deficiência. E em 1995 a Lei 9100/95 obrigou que ao menos 20% dos cargos eletivos municipais fossem reservados às mulheres. É a chamada Lei das Cotas que deve ser somada aos Programas de Ações Afirmativas na Administração Pública Federal e à adoção de Cotas para Afro Descendentes nas Universidades.

Neste último aspecto, dados do IPEA (HENRIQUES; 2001) revelam que menos de 2% dos estudantes afro descendentes estão na Universidade Pública ou Privada, some-se a isto o

fato de 64% dos pobres serem afrodescendentes, 69% dos indigentes também serem afrodescendentes e o IDH da população afro descendente ocupar a 108^a posição.

No que tange ao mercado de trabalho, um documento elaborado pelo Instituto Sindical Interamericano pela igualdade racial, em parceria com o DIEESE (1995) demonstra que o trabalhador afro descendente convive mais intensamente com o desemprego, ocupa postos de trabalho mais precários ou vulneráveis, está mais instável no emprego, está mais presente na base de produção, apresenta níveis de instrução inferior ao dos brancos, além de ter uma jornada de trabalho maior que a do trabalhador branco.

Nesse quadro de complexa realidade brasileira, há um círculo vicioso, no qual a exclusão implica em discriminação e a discriminação implica em exclusão. Neste aspecto as ações afirmativas surgem como medidas urgentes e necessárias, já que constituem possibilidades de implementação do direito à igualdade. Entretanto, se as ações afirmativas encontram respaldo jurídico, seja na constituição, seja nos tratados internacionais ratificados pelo Brasil, no debate público ela encontra grandes barreiras e argumentos contrários á sua implementação. Situaremos então tal debate, destacando as discussões em torno do que se denomina mérito e também em torno do direito à educação.

3.2 – O DEBATE EM TORNO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Conforme mencionamos as ações afirmativas em educação erigiram um debate na sociedade brasileira. Mas deve-se salientar, este debate se deu muito mais em torno da implementação das cotas raciais em diversas áreas, mas principalmente no ensino superior. Não pretendemos retomar exaustivamente este debate, mas também não poderíamos deixar de dizer que ele mobilizou intelectuais e sociedade em torno da questão e os primeiros foram convidados a se posicionar diante do tema. Alguns chegaram a escrever pelo Direito a não ter um posicionamento, e mais tarde, por força da pressão acadêmica e midiática terminaram por dizer de que “lado estavam” ou ainda, “tomaram partido”.

Começaremos com a afirmação de que a política de ações afirmativas faz rever as crenças e pressupostos que desde sempre fundaram a “Identidade Nacional” do nosso povo. Ou como afirma Moelecke (2008) as ações afirmativas tensionam não apenas os marcos da tradição liberal universalista e sua noção de igualdade e mérito, mas também nossa noção de povo mestiço convivendo com uma harmonia racial. Foram muitos os trabalhos acadêmicos que buscaram sistematizar e/ou discutir os argumentos favoráveis e contrários a esta política (STEIL, 2006); (GUIMARÃES, 2003) (FRY e GUIMARÃES, 2009) (QUEIROZ e SANTOS, 2006); (FRY e MAGGIE, 2002) e analisar a sua consistência. Guimarães (1999, p. 176-177) chegou a definir um quadro que apresentava os argumentos esgrimidos no debate brasileiro, mas de um modo geral, podemos afirmar que a discussão tem três eixos principais, diretamente relacionados, mas que por uma questão metodológica analisaremos separadamente:

- i) as ações afirmativas como uma política que choca com o nosso ideal de povo mestiço

Em uma carta aberta publicada em 1968 (citado por GUIMARÃES; 1999) a escritora Rachel de Queiroz escreve ao então ministro Jarbas Passarinho. A carta é uma reação às análises feitas por técnicos daquele Ministério a uma reportagem sobre a discriminação no mercado de trabalho. Em suas análises, tais técnicos são favoráveis a uma Lei que poderia estabelecer cotas, em certas empresas, para “pessoas de cor”. A escritora Rachel de Queiroz manifesta seu pensamento da seguinte forma, em um trecho da carta.

Pois na verdade o que não se pode, Sr. Ministro, é pactuar com o crime, discutir com a discriminação, reconhecer a existência da discriminação. (...) E eu digo mais: é preferível que continue a haver discriminação encoberta e ilegal, mesmo em larga escala, do que vê-la reconhecida oficialmente pelo Governo – já que qualquer regulamentação importaria num reconhecimento. (1968 citado por GUIMARÃES; 1999).

Embora o pensamento acima citado tenha sido exposto no final dos anos 60, ainda hoje tal idéia é compartilhada por amplos setores da sociedade, inclusive os mais intelectualizados,

conforme observamos em artigo escrito 42 anos após a carta de Rachel de Queiroz, com relação à implementação de políticas com recorte racial:

Tentamos no Brasil, ao longo do século XX, construir uma sociedade na qual os indivíduos podiam transitar entre marcos ou até mesmo não se pensar a partir deles. O que essas políticas estão propondo é o fim dessa possibilidade e o início de uma marcação muito rígida de indivíduos que não poderão mais dizer que, tão somente pertencem à raça humana. (MAGGIE; 2006, p. 137)

Ora é sabido que raça não existe do ponto de vista biológico, mas sabemos, por outro lado que se trata de uma construção política criada para assegurar o poder a dominação de alguns grupos. È o racismo quem dá origem à idéia de raça e aos efeitos nefastos dessa construção. No Brasil, como já argumentamos em capítulo anterior, este racismo ocorre de forma velada e cordial e quase sempre sob a aparência da discriminação social puramente. È por este motivo que não cairemos, neste trabalho, na armadilha, de comparar as ações afirmativas no Brasil com o modelo americano. Por aqui a identidade nacional foi forjada na idéia de um povo mestiço e na harmonia e democracia das relações existentes, assim é que a identificação racial exigida por estas políticas de discriminação positiva se constituem em um choque, uma afronta. Afinal se somos todos mestiços no Brasil, não há por que fazer definições entre brancos e negros. Esta peça é fundamental para compreendermos o ponto seguinte.

ii) a impossibilidade de definição dos beneficiários de tal política

Este argumento tem acompanhado a discussão sobre a implementação das ações afirmativas no Brasil desde os seus primórdios. Em nosso pensamento ele não se sustenta por diversos motivos entre os quais podemos citar que a inexistência de fronteiras raciais bem definidas no Brasil, nunca se constituiu em impedimento à discriminação. Ou seja, embora alguns argumentem em prol da nossa mistura afirmando que somos todos brasileiros, são os mais pretos as vítimas potenciais das *blitz* policiais; da discriminação no mercado de trabalho; também são os mais pretos os que lotam as prisões e as casas de

acolhimento à indigentes, são os mais pretos os que estão situados abaixo da linha de pobreza e os que estão em maior número, fora das universidades públicas brasileiras, notadamente nos cursos de alta demanda. Acreditamos ainda que a explicação para esse fenômeno não está situada unicamente na perspectiva econômica.

Embora assistamos a tudo isso, a mídia e a academia brasileira ainda propala a idéia de que para a inclusão através de políticas particularistas o critério racial não funciona em nosso país. Sobre este assunto, Guimarães (1999) nos expõe o seguinte:

Uma política compensatória só tem razão de ser se a população beneficiária compensa por meio dela uma situação, mais geral, de desvantagem e desprestígio. Tal política compensatória, porque tem um âmbito limitado de validade, não anula a situação desprivilegiada que visa corrigir pontualmente: quem gostaria de ser negro toda a vida para se beneficiar de regras privilegiadas de ingresso a universidades?

Neste sentido, o critério da auto classificação racial para o acesso a tais políticas são a maneira mais interessante de se trabalhar a questão e em alguns casos este critério tem sido associado a outros objetivamente verificáveis (tais como a situação de carência social ou de formação escolar na rede pública, no caso das cotas para o acesso ao ensino superior). Para além do fantasma da fraude dos “afro-oportunistas”, ou seja, aqueles que se declaram pretos, pardos ou afro descendentes apenas para ter acesso a uma “cota”, o que está em jogo é uma questão cara aos movimentos anti racistas, qual seja a de que “os de cor” assumam sua condição.

Sendo assim podemos pensar de forma inversa este ponto de discussão, ou seja, ao invés de entender que é impossível no Brasil definir os beneficiários das políticas com recorte racial, poderemos pensar que as políticas com recorte racial podem promover uma (re)definição dos seus beneficiários. Pode promover, portanto, uma discussão em torno de quem é de fato, preto ou branco no país.

iii) a idéia de que as ações afirmativas rechaçam o mérito como direito ao ensino superior.

Este último ponto é alvo de intensos debates na sociedade brasileira. Convém, entretanto, começarmos questionando o que significa mérito.

Michel Young na obra “The rise of meritocracy” (1958) reconstrói as principais características do que considera ser uma sociedade liberal, meritocrática e ideal. Young situa a origem da meritocracia por volta dos anos de 1870 quando a patronagem e o clientelismo foram abolidos do serviço público e a competitividade tornou-se a regra na Inglaterra. O mérito individual passou a ser um instrumento de combate à discriminação, privilégios e outras práticas.

No Brasil, em um dos poucos estudos sobre meritocracia, Lívia Barbosa (1999) acredita que nosso país não possui uma ideologia meritocrática. O que existe, na verdade, segundo a autora “é uma permanente tensão entre o critério meritocrático e as relações pessoais e/ou a antiguidade, com predomínio evidente das duas últimas” (1999, p. 56). Somos influenciados por idéias de mérito, competitividade e individualidade, mas o que parece existir, ao fim e ao cabo em nosso país, são antes sistemas meritocráticos que uma ideologia propriamente dita, onde a universidade é um caso particular.

Nestas [Universidades Públicas], os vestibulares têm funcionado como símbolo de um sistema aberto ao talento, cuja qualidade do ensino está garantida na “seleção dos melhores”, contudo os mecanismo de ingresso utilizados, não têm [ou pelo menos não tinham] conseguido oferecer uma igualdade de condições de acesso às Instituições de ensino superior. As diferenças nas chances de acesso entre os estudantes – ricos ou pobres, de escola pública ou privada, branco ou negro, homem ou mulher – levaram então à necessidade de adoção de medidas como o sistema de cotas e consequentemente à discussão do mérito.

Reitero que não estamos aqui nos posicionando contra o mérito, mas estamos questionando o que ele significa em uma sociedade que oferece condições desiguais de ensino e/ou de acesso a um bem público. Estamos questionando o que é uma pessoa melhor qualificada e como determinar, sem sombras de dúvida, tal qualificação. Analisemos então o caso do indivíduo A, cuja família dispôs de condições materiais suficientes para investir em sua educação, enquanto o indivíduo B, sempre precisou trabalhar e nunca pode se dedicar aos estudos. Em um processo seletivo [como é o caso do vestibular] A e B competem igualmente, mas claro, por suas histórias de vida, em condições desiguais. Na situação 1, A ingressa em um curso enquanto B não consegue atingir a nota necessária, diremos então que A teve mais mérito? Ou na situação 2, A e B ingressam no curso desejado, poderíamos dizer quem teve mais mérito?

Em uma metáfora, Carvalho (2002) analisa esse tipo de situação do seguinte modo:

Como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse de barco a motor em alta velocidade e ao chegarem à outra margem suas capacidades pessoais fossem calculadas apenas pela diferença de tempo gasto na tarefa.

Analizado deste modo, a idéia de mérito passa a ser equivocada, pois o que está em jogo são as diferenças de condições. Além disso, o sistema de cotas não nos parece que retira o mérito daqueles que tiveram condições materiais de investir na educação dos seus filhos, o que ocorre, entretanto é que eles competem entre seus iguais, enquanto aqueles que não dispuseram das mesmas oportunidades competem com seus pares, de outro lado. Esta sim, nos parece uma competição mais justa e neste caso, meritocrática.

3.3 - CONSIDERAÇÕES

(...) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre

as crianças das diferentes classes sociais, ou seja, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção ás desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU; 1998, p. 53)

A discussão sobre as ações afirmativas nos leva á discussão - seja no campo jurídico ou no campo educacional – da idéia ou do princípio da igualdade. A Constituição Brasileira, em seu artigo 5º, estabelece o princípio da igualdade segundo a qual: “todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza”. Entendemos que esta igualdade é aspirada porque, de fato, estamos diante de uma realidade de desigualdades. A igualdade dos cidadãos, proclamada na Constituição deve ser compreendida basicamente sob dois pontos de vista distintos: o da igualdade material e o da igualdade formal.

Trabalhamos aqui com a noção de igualdade material enquanto tratamento equânime, uniformizado, bem como, com a sua equiparação no que diz respeito ás possibilidades de concessão de oportunidades, isto porque para que se alcance a igualdade material, entende-se que as chances/oportunidades devam ser oferecidas de forma igualitária.

Voltando-nos mais uma vez para a Constituição Federal (1988) podemos encontrar vários textos que estabelecem normas, cujo objetivo é nivelar ou diminuir as desigualdades, como por exemplo, o artigo 205 que trata da Democratização do Ensino:

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

Ou seja, em vários enunciados a Constituição Brasileira preconiza o nivelamento ou eliminação das desigualdades materiais, entretanto, a observação das desigualdades no mundo real nos mostra a não observância deste princípio.

Já no que tange á igualdade formal, novamente a CF/88 prescreve a “igualdade de todos perante a Lei”. Trata-se aqui dos Direitos e Deveres concedidos ao cidadão através dos textos legais. De acordo com alguns juristas “o princípio da igualdade encontra-se diretamente ancorado na dignidade da pessoa humana, não sendo por outro motivo que a Declaração Universal da ONU consagrou que todos os seres humanos são iguais em dignidade e Direitos” (SILVA; 2003)

A chamada Doutrina Tradicional preconizou que o conteúdo de tal preceito seria o de dar tratamento diverso a pessoas desiguais, todavia, não determinou em que situação isto seria constitucionalmente admissível. Esta idéia é paralela á máxima aristotélica, para a qual *o princípio da igualdade consistiria em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida em que eles se desigualam.* (apud SILVA, 2003, p.14)

De um modo geral, podemos observar uma tênue linha entre a igualdade material e a igualdade formal, visto que a igualdade perante a lei não basta para resolver as contradições criadas pela sociedade capitalista, o essencial é igual oportunidades, para a qual é preciso iguais condições, do contrário essa igualdade é profundamente seletiva e deixa intocadas diferenças, sobretudo as de propriedade, mas também as de raça e do sexo que mais tarde vão ser objetos centrais das lutas igualitárias (SANTOS, 1997). A forma concreta de se aplicar à igualdade seria, por conseguinte, tomar por ponto de partida a desigualdade.

Notamos ainda, que o princípio da igualdade ou isonomia não é apenas um princípio do Estado de Direito, mas de um Estado Social e sua interpretação pelos juristas deve levar em consideração a existência, muitas vezes histórica de desigualdades e injustiças. Ao nosso ver, o Estado, a medida em que, justificadamente, erige tratamento desigual á algumas categorias sociais, corrige distorções e busca a equalização. Assim sendo, a política de ação afirmativa encontra seu fundamento, ao contrário do que se pensa ou prega, na reiteração do mérito individual e da igualdade de oportunidades como valores supremos. A desigualdade no acesso e tratamento justifica-se como forma de restituir a igualdade de oportunidades, e por isso mesmo, deve ser temporária em sua utilização.

É imprescindível observar que a realidade das políticas afirmativas no Brasil, com vistas à inclusão de negros no ensino superior e no mercado de trabalho, é uma conquista dos movimentos sociais negros em uma articulação política, local, nacional e internacional e o grande fio condutor destas articulações é o princípio da igualdade de condições e oportunidades.

Não poderíamos também concluir este capítulo sem recorrermos aos registros históricos para mostrar que, embora a discussão sobre as ações afirmativas seja recente, a prática de políticas compensatórias no Brasil vem de longas datas. Em 1931, por exemplo, houve a adoção da Lei 5.452/1943 (CLT) conhecida como a Consolidação das Leis Trabalhistas. Esta requeria que pelo menos dois terços dos empregos nas áreas comerciais e industriais fossem ocupados por trabalhadores nacionais. Vale lembrar que na época estes setores eram dominados por trabalhadores estrangeiros.

Outra ocasião ocorre quando a Frente Negra Brasileira (já citada neste trabalho) logrou êxito em uma petição enviada ao Presidente da República, solicitando que a Guarda Civil de São Paulo fosse desagregada. Até o começo da década de 1930 a Guarda civil empregava preferencialmente estrangeiros ou seus descendentes. O resultado disso é que, segundo fontes secundárias (BARBOSA; 1998), 200 recrutas negros foram incorporados e em 1930 mais quinhentos passaram a integrar o quadro desta repartição.

Uma terceira ocasião ocorre em 1968, fase áurea do regime militar, quando o Governo Brasileiro decretou a Lei 5.465/1968, também conhecida como Lei do Boi. Tal lei estabelecia que as escolas agrícolas secundárias e de ensino superior nas áreas de agricultura e veterinária deveriam reservar 50% das vagas para os **filhos de fazendeiros** [grifo nosso] ou trabalhadores rurais desde que estes residissem em áreas rurais. A Lei também estabelecia que 31% das vagas fossem alocadas para trabalhadores rurais e proprietários cujos filhos residissem em vilas e cidades sem escolas secundárias. Ainda em 68, o então Ministro do Trabalho Jarbas Passarinho consultou à Confederação das Indústrias sobre a possibilidade de reserva de 10% a 20% das vagas para negros, de acordo com a demanda de cada indústria (GUIMARÃES; 1999) (BENEDITO; 2007). A

Confederação respondeu positivamente, mas tal pleito não foi efetivado, por razões desconhecidas.

No contexto atual, são também políticas afirmativas de reserva de vagas, mas sem recorte racial as Leis 8.112/90; 8.213/91 e 8.666/93 que reservam vagas para pessoas com deficiência nos serviços públicos, privados e associações filantrópicas. Do mesmo modo a Lei 9.504/1997 que reserva vagas para mulheres em candidaturas político-partidárias. Finalmente devemos citar a Lei 10.678/2003 que criou a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial).

Cada uma dessas Leis refletem as especificidades do grupo beneficiado e o momento histórico no qual elas foram implementadas. É fato que as Leis com recorte racial não gozam de grande simpatia em nossa sociedade, mas não podemos perder de vista o fato de que elas são, sem dúvida, um meio necessário para se atingir a equidade. Atualmente, o amadurecimento destas discussões sobre ações afirmativas levam-nos a pensar para além das cotas, ou seja, a permanência, com qualidade, de estudantes negros no ensino superior; a universalização do ensino público e um efetivo investimento para a qualidade da educação e, em um futuro imediato, o ingresso no mercado de trabalho.

4

A PERMANÊNCIA COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA.

(...) assim, o universo buscou desde sua origem, agregar semelhanças, compartilhando relações, produzindo sistemas diferenciados, por uma tendência generalizadora chamada permanência.” (MACHADO; 2005, p. 78).

Como já dissemos até aqui, em nosso entendimento as Políticas de Ações Afirmativas no ensino superior público brasileiro devem extrapolar o seu objetivo imediato, qual seja, a inclusão de estudantes negros nos cursos universitários. Tais políticas, *para além das cotas*, têm um potencial transformador muito maior que a sua função manifesta, na medida em que mostra para a sociedade brasileira, como um todo, que é possível não só redistribuir políticas públicas de boa qualidade, como também questionar profundamente a ideologia racial brasileira.

As políticas afirmativas possibilitam ainda que possamos aspirar à mudanças na composição das elites dirigentes brasileiras. Daí a nossa tese, conforme foi exposto no início do trabalho, é a de que **a permanência (material e simbólica) como política de ação afirmativa na UFBA (nossa campo de estudo) é um processo em construção e pode ser descrita como alguns poucos projetos institucionais de permanência e uma gama de estratégias informais criadas pelos estudantes a fim de se manter na universidade.** A identificação e compreensão destes projetos e destas práticas podem 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.

Como derivação desta tese, sustentamos ainda que a presença de um maior contingente de estudantes negros, notadamente em cursos de maior demanda social, tem trazido efeitos ao

universo acadêmico. Tais efeitos podem apresentar implicações no que concerne à permanência na universidade; às suas ambiências; à qualidade das interações entre os grupos (estudantes-estudantes; estudantes-professores; estudantes-funcionários) e possibilidades de novas convergências ou conflitos ora mais, ora menos definidos em termos de classe e raça.

Deste modo, neste capítulo, nos propomos a apresentar as categorias que irão subsidiar o conceito de permanência e mais especificamente o da permanência na universidade, identificando nesta última as suas dimensões e os seus tipos. Nossa objetivo aqui é refletir, em uma perspectiva filosófica e sócio-antropológica, sobre o(s) significado(s) - material e simbólico - da permanência; sua qualidade e os desafios enfrentados por estes estudantes e suas famílias ou comunidades. Além disso, parece-nos importante considerar aspectos tanto assistenciais (em termos econômicos e até jurídicos) quanto didático-pedagógicos em face da entrada de estudantes cotistas com distintas trajetórias sociais, educacionais e formativas.

4.1 - O SIGNIFICADO DE PERMANÊNCIA

Permanência, em seu significado, carrega um legado filosófico intrinsecamente vinculado ao sentido da essência do ser. O senso comum atribui à permanência uma noção de conservação ou *mesmice*. Assumimos aqui o risco, ao refletir uma concepção de permanência a partir da idéia de tempo (duração) e transformação, adotando como fundamentação teórica os conceitos de Lewis e Kant.

Na obra “The Plurality of Worlds”, David Lewis (1986) descreve a permanência do seguinte modo:

Uma coisa persiste se e somente se, existe ao longo do tempo, assumindo partes temporais diferentes ou estágios em tempos diferentes, ainda que nenhuma dessas partes esteja completamente presente em mais do que um momento temporal.

Observamos como para Lewis, a persistência [como ele denomina a permanência] está diretamente relacionada ao tempo, ou melhor, “a forma como uma peça dura no tempo”. Está posta aqui a idéia de transformação. O filósofo Kant, também ao falar em permanência a descreve como duração. Para ele o tempo existe de três modos: permanência, sucessão e simultaneidade. Na obra *A Crítica da Razão Pura*, Kant afirma que a **permanência** expressa em geral, o tempo como o correlativo constante de toda existência de fenômenos, de toda mudança e de toda simultaneidade. Deste modo, afirma ele:

A mudança que se opera não se refere ao tempo em si, mas só aos fenômenos no tempo (...) a mudança é, pois, um modo de existir que resulta, num outro modo de existir, do mesmo objeto. (Kant; 1788; p. 91)

De um modo geral, pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um.

Ao modo Weberiano, definimos um *tipo ideal* de permanência que traz em seu bojo essas duas idéias (tempo e transformação). Assim sendo, permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser *continum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras.

4.2 – A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: UMA DIREÇÃO, DOIS SENTIDOS

Para as famílias mais abastadas, ou familiarizadas com o meio acadêmico, a universidade pode representar somente mais uma etapa da vida escolar. Nestes casos o curso superior é dado como algo “certo”, ou pelo menos muito provável. No caso das famílias menos abastadas, e em geral negras, a universidade representa um grande feito, já que no seu imaginário ela estava ausente, distante, “pouco provável”. A entrada de um membro destas famílias no ensino superior e a sua permanência têm dois sentidos: um sentido que é individual e o outro que é grupal, uma vez que ser universitário ou universitária significa a possibilidade de alterações no seu futuro e no meio social em que este indivíduo circula. Sendo assim, a direção da permanência é única para qualquer destas famílias, qual seja, durar até o final do curso, mas para a segunda o sentido é duplo.

Interessa-nos aqui explicitar a permanência na universidade deste segundo grupo, pois é nele que estão inseridos os estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas. E buscando explorar um pouco mais esta permanência na universidade, identificamos três dimensões, para as quais utilizamos as denominações Kantianas de tempo, sucessão e simultaneidade:

- a) Permanência enquanto duração (tempo) - Esta dimensão está associada à duração do estudante no tempo do curso. Observaremos isso mais cuidadosamente no item permanência material, mas faz-se importante pontuar que durante o curso o estudante poderá contar com algum tipo de benefício (bolsa de programa de permanência, bolsas de pesquisa ou extensão) e neste caso, ter a oportunidade de manter-se somente estudando e vivenciando a universidade em sua plenitude ou, numa outra situação este estudante poderá permanecer o tempo do curso, mas com pouca participação na vida acadêmica por conta da necessidade de trabalhar para garantir o seu sustento e a própria permanência na Universidade. Ainda nesta dimensão pode haver uma transformação do estudante causada pelos conhecimentos adquiridos ao longo da vida acadêmica, das ambiências, dos círculos de amizade, etc. Vale salientar que no caso do estudante que vive inteiramente a universidade,

ou que pelo menos trabalha em sua área de formação, esta transformação é muito mais impactante.

- b) Simultaneidade na permanência – Esta dimensão torna-se muito interessante, à medida em que observamos o papel que não só a política de cotas tem para a entrada destes estudantes na universidade, mas também o papel que estes estudantes passam a desempenhar enquanto referência para outros jovens. Ao ingressar na universidade a trajetória deste jovem passa a ser “reconhecida” na sua comunidade familiar ou de moradia como um “caminho possível” e isto influencia positivamente outros jovens a almejarem o ingresso na Universidade. Há aqui uma simultaneidade da permanência, vez que “eu existo no outro” que também ingressou em um curso superior. Nesta dimensão há uma transformação do indivíduo e também no meio social em que ele circula.
- c) Sucessão ou Pós permanência – Esta última dimensão, diz respeito às possibilidades de permanência em outros graus acadêmicos. Assim, se a dimensão temporal do indivíduo tiver qualidade, ou seja, se ele conseguir concluir o curso podendo viver inteiramente a universidade, existem chances de uma pós permanência através dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, ou de forma mais ampla nos cursos de mestrado e doutorado. Temos plena consciência dos caminhos tortuosos por que passam as seleções de pós-graduação nos Programas das Universidades Brasileiras, sabemos ainda das limitações das linhas de pesquisa, mas entendemos também que uma permanência qualificada do estudante negro na graduação é um passo importante para a sua inserção nos estudos de pós-graduação *stricto sensu*.

Uma permanência qualificada na Universidade deve levar em conta estas três dimensões, mas, cumpre-nos questionar o que se faz necessário para garantir esta permanência? Obviamente são necessárias condições materiais que permitam a subsistência. É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lanchar, pagar o transporte, etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da auto-estima, os referenciais docentes, etc. Sendo assim, entendemos que a permanência na Universidade é de dois tipos. Uma permanência associada às condições materiais de existência na Universidade, denominada

por nós de Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas de existência na Universidade, a Permanência Simbólica. Antes vale dizer que entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele.

4.3 - A PERMANÊNCIA MATERIAL

(...) somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana é, portanto, de toda a história é que todos os homens devem estar em condições de viver para pode fazer história. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. (MARX e ENGELS, 2007, p. 53)

Segundo Marx e Engels o primeiro fato histórico é a produção dos meios que permitam a satisfação das necessidades primárias. A produção da vida material é, portanto um fato histórico e deve ser cumprida cotidianamente, conquanto é condição essencial da existência. Tal pressuposto é também aplicado à existência na Universidade. Embora o verbo Permanecer (por ser intransitivo) não peça um complemento, o ato de permanecer estudando precisa de um complemento material – que pode ser definido nas condições de subsistência.

Entendemos que o desafio da Permanência Material do estudante na Universidade – sobretudo na Instituição pública em que as lacunas infra-estruturais obrigam os estudantes a comprarem até mesmo parte dos equipamentos e materiais didáticos e operacionais - é algo que se põe a todo o corpo discente, marcadamente àquele mais pobre, sobretudo, no caso dos cursos em que se requerem a compra de equipamentos de alto custo (Odontologia, Medicina, Direito) além da dedicação exclusiva. Mas o recorte dado em nossa pesquisa, busca analisar estas condições entre os estudantes negros e cotistas por entender que estes sofrem uma dupla discriminação (social e racial) e portanto, o desafio para assegurar a sua permanência material e a formação de qualidade (participação em atividades de pesquisa e extensão) é muito maior. Em que pese o fato que o estudante pobre, mas que “não é de cor” só será identificado como cotista se revelar essa condição. Mas no caso do estudante negro

(notadamente em cursos de maior prestígio social), este será automaticamente identificado como cotista, mesmo que não o seja. Estes jovens quando chegam às universidades experimentam esse ambiente de forma similar no que diz respeito à sua permanência material e de forma diferenciada no que diz respeito à permanência simbólica.

Os jovens negros das classes populares ao passar no vestibular e, portanto antes mesmo do ingresso, já se preocupam com as despesas durante a vida universitária - e em muitos casos essa preocupação ocupa a vida das suas famílias – e buscam pensar em meios de viabilizar estes custos.

Diante da escassez de recursos da família, são criadas estratégias e estabelecidas práticas para garantir a “sobrevivência” na Universidade. Tais práticas podem ser institucionais, representadas pelos recursos que a Universidade disponibiliza (bolsas de monitoria e iniciação científica e se valem, constantemente, da biblioteca) ou informais, tais como a busca de ajuda material nas configurações em que estão inseridos.

Na busca por condições de permanecer materialmente na Universidade, alguns estudantes podem também, abrir mão de vivenciar a universidade em sua plenitude para poder trabalhar e essa escolha tem impactos na permanência simbólica, já que repercute de forma distinta sobre o desempenho e sobre a vida acadêmica. Aqueles envolvidos em atividades que lhe consomem grande parte do tempo e que não mantêm qualquer ligação com a área de estudos, enfrentam grande dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, pois o tempo para se dedicarem à leitura de textos e realização dos trabalhos acadêmicos é exíguo, o que contribui para alguns resultados insuficientes e atraso do curso.

Já nos casos em que a atividade desenvolvida relaciona-se à área de estudos (estágio, monitoria ou iniciação científica), as dificuldades são menores ou inexistem. Essas atividades possibilitam o financiamento dos estudos, enriquecem o histórico escolar e propiciam ainda o acesso a recursos como computador, Internet e impressora. Além disso, a monitoria e a iniciação científica ampliam o contato com o universo acadêmico, o que é rentável a trajetória acadêmica, mas essa não é a realidade da maioria dos estudantes, que

em geral, desempenham atividades laboriosas (parcial ou totalmente) distantes da sua área de formação.

Pode-se afirmar seguramente que estes estudantes-trabalhadores terminam excluídos; não pertencendo às inúmeras atividades que propiciam a imersão na nova cultura. Este cenário que caracteriza a permanência material e que começa a se desenhar nas Universidades Públicas Brasileiras pós-cotas e em particular na UFBA faz com que estudantes negras e negros aspirantes a um diploma universitário tenham que fazer frente á inúmeras e agudas dificuldades que não podem ser desprezadas nas pesquisas e, particularmente, é a análise que buscamos empreender. É necessário estudar as experiências e as estratégias adotadas pelos atores nas unidades de ensino em que estão inseridos, elemento que será exaustivamente analisado no capítulo da pesquisa de campo.

4.4 A PERMANÊNCIA SIMBÓLICA

Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído.(ELIAS, 2000, p.23)

Marx nos traz uma análise importante ao apontar para a distribuição desigual dos meios de produção e, portanto, para a distribuição desigual dos meios necessários à satisfação das necessidades materiais humanas. No item anterior trouxemos esta discussão em torno daquilo que chamamos de permanência material. Mas entendemos que as diferenças, inclusive de tratamento, nas estruturas sociais não devem ter suas análises restritas aos aspectos econômicos e por este motivo trazemos agora o conceito de permanência simbólica. E por que falarmos em permanência simbólica?

Os estudantes das classes populares que adentram à universidade, em geral o fazem de forma pioneira¹⁰ e os primeiros dias são de muito estranhamento àquele mundo distante e

¹⁰ A maior parte destes jovens, são os primeiros das suas famílias a ingressar em um curso superior.

distinto do seu. Esses jovens são como *Outsiders*, ou seja, não são membros da “boa sociedade”, estão fora dela. Já os “outros” são *estabelecidos*, possuem uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência e fundam o seu poder, no fato de serem um modelo moral para os outros (ELIAS; 2000, p. 7).

Não podemos esquecer que a sociedade estabelece os meios de classificar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais aos membros de cada categoria social. Nos ambientes sociais também são estabelecidas as categorias de pessoas que têm probabilidade de nela serem encontradas. A entrada de um “estrano” de um *outsider* então, faz prever a sua *identidade social* (GOFFMAN, 1975) e portanto as relações entre eles são tensas. Os recém chegados buscam tornar-se nativo, ao passo que os estabelecidos agem em prol da manutenção da estrutura e, portanto, dos diferenciais.

(...) os estabelecidos tratavam todos os recém chegados no grupo como “os de fora”. Esses próprios, recém chegados, depois de algum tempo pareciam aceitar, com uma espécie de resignação a perplexidade, a idéia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade, o que só se justificava, em termos de sua conduta efetiva, no caso de uma pequena minoria. (p.20)

Estigmatizar um grupo ou afixar-lhes um rótulo de inferioridade é uma tática largamente utilizada na disputa de poder, como forma de garantir a superioridade social. O Estigma¹¹ imposto pelo grupo mais poderoso ao penetrar na auto-imagem do grupo menos poderoso, consegue enfraquecê-lo e até desarmá-lo. No ambiente educacional - e, sobretudo na universidade - esta situação não tem sido diferente:

(...) o professor não se questiona por que todos os seus escassos alunos negros se sentam na última fileira das cadeiras; por que ele nunca “ouve direito” quando eles falam e os força a repetir suas observações; por que automaticamente conta que não entenderam bem a matéria e antecipa que

¹¹ Utilizamos aqui o conceito de estigma, tal como proposto por Erving Goffman (1975), ou seja, uma relação espacial entre atributo e estereótipo.

sua exposição não estará entre as melhores. E por que os colegas brancos do aluno também partem do mesmo princípio de que os negros não têm a mesma competência que eles? Assim surgem as fugas da sala de aula, as inadaptações, os mal entendidos, os climas de desconforto e as reações psicossomáticas comuns entre os estudantes negros universitários: voz baixa, mutismo, afasia, embaraço, dislexia freqüente, irritação excessiva... Um conjunto de sintomas que desembocam muitas vezes no trancamento de matérias, desistências e finalmente, em abandono de cursos. A tudo isso, os professores brancos assistem indiferentes; ou quando chegam a perceber algum caso particular, não têm elementos analíticos socializados para equacionar a crise do aluno negro.(CARVALHO, 2002, p.96)

É esta situação de inadaptação, de exclusão, de discriminação que impede a permanência simbólica dos estudantes recém ingressos na Universidade. Para reverter esta situação é necessário que as desigualdades de equilíbrio de poder sejam diminuídas e que o *outsider* se torne um *nativo*, ou um estabelecido. Como bem analisou Alain Coulon (2008) o estudante recém ingresso precisa adquirir o status de igual - o pertencimento - e para tal se faz necessário adquirir e decodificar alguns códigos dessa cultura universitária.

Entretanto, o autor questiona como adquirir tais códigos? Nós acrescentamos: como interpretar códigos que para alguns indivíduos são totalmente desconhecidos? Como estes códigos serão entendidos por estudantes que por sua história de vida e de família não tiveram ao capital cultural?

Perrenoud (1984), afirma que os códigos da cultura acadêmica são difusos e estão implicados na prática mais insignificante, na interação mais insignificante, no mais insignificante objeto, no mais insignificante aspecto da vida social. Deste modo, o estudante precisa participar de todas as atividades, interagir em todos os momentos, viver a universidade de forma plena a fim de adquirir estes códigos e então pertencer. Mas o que dizer então do estudante que só vive a universidade durante as aulas porque precisa trabalhar para garantir a sua subsistência e a sua permanência material? Como desvelar estes tais códigos?

Em suas análises, Carvalho (2002) nos explica que o estudante negro entra na estrutura acadêmica com uma dupla condição fragilizadora: a de irrelevância e a de carência. A primeira se deve ao fato de que grande parte dos saberes adquiridos até o vestibular perde importância, dado o caráter rarefeito do código acadêmico, avesso às convenções comunicativas próprias do vulgo “lá fora” (idem, 2002). Já a condição de carência se dá pela falta de um capital cultural incorporado (habilidades lingüísticas; postura, preferências e comportamentos ligados à cultura legítima) que serve como senha de acesso aos campos setorizados de privilégio e poder. Se o capital cultural incorporado não conta diretamente como critério de desempenho curricular, sem dúvida ele abre portas para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social e antes que alguém argumente que esta situação também independe da cor, mas antes de uma determinada condição de classe, contrapomos com a afirmação de que para os estudantes negros esta situação é muito mais difícil, por que a academia só se enxerga branca e esta é a formação dos seus quadros de professores, pesquisadores e dos estudantes escolhidos para assistentes de pesquisa.

Nossa academia, num país que quando interessa à elite é descrito como mestiço, se imagina européia. Tudo são imagens evocadoras do Ocidente Branco: as bibliotecas, os auditórios, as línguas de prestígio, os lugares mitificados das biografias dos grandes acadêmicos, etc. Para o universitário negro, ao stress de classe, soma-se o stress racial. (Carvalho, 2002, p. 95)

O que estamos apresentando aqui é o espaço acadêmico como um *Campo* ao estilo *bourdiesiano*. Ou seja, um espaço de posições sociais, no qual um bem é produzido, consumido e classificado, neste caso específico, o conhecimento. E como tal, em seu interior os indivíduos envolvidos passam a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos. Ou como nos afirma Nogueira (2006, p. 39):

[...] cada campo de produção simbólica seria palco de disputas, entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e

hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente das pessoas e instituições que o produzem.

Vale salientar que a luta no interior desse campo não é igualitária, ou seja, por sua história alguns indivíduos e instituições já ocupam as posições dominantes e tenderão, conscientes ou não, a adotar estratégias conservadoras que visam manter a estrutura atual do campo. Outros indivíduos e instituições ocupariam posições inferiores e, por sua vez, tenderiam a adotar duas estratégias: a primeira consistiria na aceitação da estrutura hierárquica presente no campo e consequentemente no reconhecimento da sua suposta inferioridade; a segunda estratégia refere-se às tentativas de contestação e subversão das estruturas vigentes no campo; é o que Bourdieu chamou de movimentos heréticos.

No ambiente Universitário isto não foi diferente e as *estratégias criativas* para permanecer foram criadas. Tais estratégias vão da pacificação ao enfrentamento. Dito de outro modo, ou estes estudantes manipulam suas imagens a fim de *parecer o menos cotista possível* e assim se integrar de algum modo aos grupos universitários ou se criam estratégias de enfrentamento a este racismo institucional. Não raramente estes estudantes reúnem-se em grupos chamados de “negros universitários” e reivindicam para si a possibilidade “fazer parte” de ter direito à experiência universitária em todos os seus âmbitos.

4.5 - AINDA FALANDO EM PERMANÊNCIA...

Portanto, entendendo a permanência como a possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso, preferencialmente com qualidade suficiente que lhes permita a transformação individual e do seu meio social e, com vistas aos estudos na pós graduação, nos parece óbvio que ela não pode ser resumida, meramente, ao assistencialismo. Também precisa ser pensada como uma política efetiva do Estado, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de alunas e alunos negros.

Gomes (2005) discute que as políticas de ações afirmativas já existentes apontam para o fato de que a trajetória acadêmica dos jovens na universidade, sem uma adequada política

de permanência, não é uma tarefa fácil. Isso reforça a demanda pela implementação das cotas raciais, em conjunto com programas e projetos de permanência. Não é suficiente, afirma Gomes, “abrir as portas dos cursos superiores para a juventude negra, é preciso também garantir as condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica”.

Um estudo publicado em 2004 pelo Observatório Universitário da Cândido Mendes revelou que “25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito” (PACHECO & RISTOFF, 2004, p. 9). Uma efetiva democratização da educação requer, certamente, políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Após a implementação do sistema de reserva de vagas nas Universidades Públicas Brasileiras, pôde-se observar um elevado número de estudantes negros, pobres e de origem escolar pública, que ultrapassaram as barreiras e ingressaram na Universidade. Grignon e Gruel (1999 apud ZAGO, 2006) apontam estudos que traçam um quadro bastante detalhado de vários aspectos da condição do estudante: financiamento dos estudos, moradia, transporte, alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura e lazer. Reconhecendo os limites da teoria da reprodução, argumentam os autores que uma pesquisa representativa do conjunto da população de estudantes permite observar diferentes dimensões do êxito e do fracasso, e os efeitos cumulativos da escolarização anterior.

Da mesma forma, outros pesquisadores (QUEIROZ: 2002; GUIMARÃES: 2003) vêm analisando as formas marginais de inserção de estudantes no ensino superior, reforçando a *tese dos excluídos do interior*, ou seja, das práticas mais brandas ou dissimuladas de exclusão (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2001).

Se não basta ter acesso ao ensino superior, é um equívoco considerar as políticas de ação afirmativa, dado o seu conceito, apenas como cotas na Universidade. Evidentemente cabe a

discussão sobre o acesso, incluindo aí as escolhas pelo tipo de curso, mas também as condições materiais para o estudo, quais sejam transporte, alimentação e aquisição de textos e livros (permanência material), bem como as condições de inserção ou de sobrevivência no sistema de ensino, que aqui denominamos permanência simbólica.

5

O CAMPO DA PESQUISA : A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Esta pesquisa se desenvolveu na Universidade Federal da Bahia, segunda Instituição Baiana a implementar o sistema de cotas. Tal implementação não se deu de forma pacífica, tampouco foi uma ação cujo nascedouro esteve ligado à administração da Universidade, mas ao contrário, o projeto nasce nos movimentos estudantis, é acolhido pela reitoria e passa a ser acompanhado por um dos seus órgãos suplementares. Entretanto, antes de passarmos à implementação das cotas na UFBA, vale revisitar a criação da nossa Universidade, cujas raízes estão fincadas no Colégio Médico Cirúrgico da Bahia, a mais antiga escola oficial de estudos superiores do País, criada pelo Príncipe Regente em 1808, que deu origem à atual Faculdade de Medicina.

Segundo fontes secundárias, em contraste com as demais colônias espanholas e inglesas nas Américas, que possuíam Universidades desde o século XVI, o Brasil somente três séculos mais tarde implantaria escolas de ensino superior. Em decorrência disso, havia uma escassez de físicos e cirurgiões no país que se tentava amenizar através da rápida instrução de profissionais.

Até 1808 – quando da implantação dos cursos médicos cirúrgicos – o atendimento na colônia era insuficiente e realizado de forma pouco profissional. A maior parte das atividades médicas eram realizadas por curandeiros herbalistas, segundo Schwarcz (2000) “herdeiros de conhecimentos africanos e indígenas ou por práticos que tinham suas atividades fiscalizadas até 1872 por cirurgiões moros do reino”. Tais práticos e “proto-médicos”, deve-se salientar, eram inciantes, na maioria mestiços e analfabetos e sua atuação não levava a qualquer posição de prestígio social.

A falta de profissionais no Brasil também não era aleatória, as dificuldades estavam pautadas no fato de que os livros franceses tinham entrada proibida em nosso país, e o

acesso à bibliografia médica em geral era muito difícil. Por outro lado, até 1800 a profissão era vedada aos brasileiros. È a partir de maio deste mesmo ano que o *Édito Real* passou a determinar que “Quatro estudantes designados pelo Município do Rio de Janeiro, dariam continuidade a seus estudos em Coimbra: Dois se especializariam em matemática; o terceiro em medicina e o último em cirurgia.” (SCHWARCZ, 2000).

O cenário dos serviços médicos no Brasil era este até 1808 com o desembarque da família real no Brasil. Com a chegada de boa parte da corte portuguesa, multiplicaram os problemas médicos e sanitários em que pese o fato de a Metrópole, ocupada pelas tropas napoleônicas encontrava-se impedida de despachar especialistas de Coimbra. A solução encontrada foi instalar escolas aptas a formar profissionais na própria colônia. É importante ressaltar que os novos centros criados proveriam a colônia apenas de cirurgiões, mas apenas Coimbra continuaria a diplomar em medicina mantendo o controle sobre os domínios e reinos de Portugal.

Assim, se os cursos jurídicos foram criados cinco anos após a Independência, só mesmo razões de força maior poderiam obrigar o governo do regente, composto por doutores e bacharéis em Leis, a estabelecer com tanta antecedência escolas de cirurgia na colônia americana. (SCHWARCZ, 2000)

As primeiras escolas cirúrgicas foram implantadas em Salvador e Rio de Janeiro, cidades brasileiras de maior expressão do país na época. No entanto, o ensino médico brasileiro em seu início, funcionou de forma bastante precária. Na Bahia era ainda mais precário que no Rio de Janeiro, recebendo menos recursos. Desde 1763, quando se deu à transferência da sede da capital da colônia da cidade de Salvador para a do Rio de Janeiro, a Bahia perdera o prestígio.

Mas, mesmo depois de criada a Escola de Cirurgia, a idéia de fundar uma Universidade na Bahia foi novamente ventilada a partir da petição de 29 de setembro de 1809 encaminhadas ao Príncipe-Regente D. João, por membros representativos da capitania baiana. Através

desta, eram oferecidas as rendas do subsídio literário da capitania e a contribuição pessoal de moradores incluindo entre eles comerciantes, membros do Exército, cônegos, brigadeiros e bacharéis, para a instalação da Universidade (TORRES, 1946).

Este capítulo objetiva reconstituir, brevemente a história da Ufba, desde a escola de cirurgia, passando pela criação da Faculdade de medicina, suas reformas e dando especial atenção à participação dos negros nesta Instituição – que se num primeiro momento abrigava em seus estratos a participação de mestres pardos e mestiços, num segundo momento estes últimos passaram a ser objeto de suas investigações que ajudaram a sustentar as teses do racismo científico. Já no Século XX, mas precisamente em 1946 foi criada a Universidade da Bahia que mais tarde passaria a compor o Sistema Federal de Ensino, vindo (em 1965) a ser denominada Universidade Federal da Bahia.

Ao longo destes anos muitas transformações foram vivenciadas pela UFBA. Da Escola de Cirurgia à Universidade Nova, podemos afirmar que o fato mais impactante, o que causou maior debate na comunidade em geral e nos círculo acadêmicos em particular, foi a implementação do sistema de cotas com recorte racial. È na perspectiva dessa reconstituição que apresentamos o capítulo que se segue.

5.1. - FUNDAÇÃO DA ESCOLA DE CIRURGIA DA BAHIA

A Escola de Cirurgia da Bahia foi criada a pedido de José Corrêa Picanço, pernambucano, cirurgião da Real Câmara, catedrático jubilado da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Como membro da corte portuguesa, Picanço retornou ao Brasil em 1808. Neste mesmo ano, o Príncipe-Regente D. João, atendendo a seu pedido, fundou a Escola de Cirurgia da Bahia na cidade de Salvador pela Carta Régia de 18 de fevereiro de 1808, expedida pelo Ministro do Reino D. Fernando José de Portugal, ao Capitão-general da Bahia Conde da Ponte (João Saldanha da Gama), na qual ressaltava:

"sobre a necessidade, que havia, de uma escola de cirurgia no Hospital Real desta cidade para instrução dos que se destinam ao exercício desta arte, tem cometido ao sobredito cirurgião-mor a escolha dos professores, que não ensinem a cirurgia propriamente dita, mas a anatomia como bem

essencial dela, e a arte obstétrica, tão útil como necessária" (Apud LOBO, 1964, p.12).

Nesta época, a referida Escola ficou sediada no Hospital Real Militar da Bahia, em Salvador, localizado no antigo prédio do Colégio dos Jesuítas, no Largo Terreiro de Jesus, depois Praça 15 de novembro. A escola tinha utilidades práticas e seu funcionamento foi assim explicitado por Schwarcz (1993):

"O curso seria realizado em quatro anos, as aulas teriam duração de uma hora e meia, as quintas feiras seriam dias feriados, o francês seria eliminatório para a entrada dos futuros candidatos."

Até 1815 o corpo da Escola era constituído basicamente por dois professores e um porteiro, obedecendo aos estatutos da Universidade de Coimbra. Somente no ano seguinte (1816) foi instituída a primeira reforma do ensino médico baiano, baseada no plano de autoria de Manoel Luiz Álvares de Carvalho, que já havia sido adotado desde 1813 pela Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro. Em março de 1816, a instituição baiana teve seu corpo de professores e número de cadeiras ampliados, instalando-se na Santa Casa da Misericórdia da Bahia, cujo Provedor era o Tenente-coronel Antônio da Silva Paranhos. Tal transformação implicou em maior institucionalização aos cursos médicos.

Devido à deficiência do ensino ministrado pela instituição, muitos dos seus alunos depois de graduados, entre 1808 e 1816, iam buscar uma complementação para seus estudos em cursos na Europa. Com a independência do Brasil do Reino de Portugal, a influência francesa se acentuou; os estudantes brasileiros ao invés de irem para a Universidade de Coimbra, começaram a se deslocar cada vez mais para a França em busca de formação cultural e científica. Entre 1808 e 1832, a escola médica baiana teria conferido carta de cirurgião a 13 alunos apenas (CARVALHO FILHO, 1909).

Não obstante às diversas melhorias as duas escolas (Bahia e Rio de Janeiro) continuavam em situações precárias. Na Bahia, além do problema de freqüência dos alunos o ensino era irregular e ineficiente.

(...) por ocasião da independência, por exemplo, as aulas foram interrompidas, e ainda em 1892 as lições eram ministradas nos corredores da Santa Casa. A escola baiana vivia numa pobreza franciscana, sem móveis nem utensílios para as aulas regulares. (SCHWARCZ; 1993, p.195)

A esta altura, obviamente muito se clamava por reformas das academias brasileiras.

5.2. - A CRIAÇÃO DA FACULDADE DE MEDICINA DA BAHIA

Em 1829 dá-se a Fundação da Sociedade de Medicina que teve como tarefa analisar as propostas de reforma do ensino médico em discussão na Câmara (SCHWARTZMAN; 1979). A partir desse grupo elaborou-se o projeto de reforma que em 1932 era aprovado como Lei. Tal projeto transformava as academias médico-cirúrgicas em Escolas ou Faculdades de Medicina e dava a estas o direito de conceder os títulos de Doutor em Medicina; Farmacêutico e Parteiro. Algumas reformas curriculares também foram efetuadas.

O curso foi dividido em três seções – ciências acessórias, medicina e cirurgia – num total de catorze cadeiras, cada uma com um regente e dois substitutos (...) Às Congregações foi garantida autonomia nas decisões e na elaboração de regras internas à faculdade. O curso foi estendido para seis anos; na matrícula dos candidatos exigia-se comprovação de conhecimentos em latim, francês, lógica, aritmética e geometria. Os

exames passavam a ser anuais e para obtenção do título o aluno deveria defender tese em português ou latim. (SCHWARCZ; op cit.:196)

Apesar destas modificações as faculdades ainda sofriam com a penúria e a desorganização. Segundo Santos Filho (1947) boa parte dos professores era mal preparada para lidar com as novas atribuições, em que pese o fato de terem sido transformados em Doutores pelo Decreto de 1832. Suas aulas eram monótonas e duramente criticadas pelos alunos, além disso, o critério de contratação era o da linhagem familiar, conforme observa Santos Filho:

O patronato em matéria de concurso tem estado de uma maneira que causa repugnância: os filhos sucedem aos pais, os cunhados, os sobrinhos e os tios; é o princípio da hereditariedade monárquica, única que o país conhece. (1947; 180)

No que tange ao perfil sócio econômico dos alunos, Schwarcz (1993) mostra que tendia a se alterar em proporção direta à valorização da profissão. E este fato, em particular, era o grande definidor da falta de respeito que os alunos guardavam aos “mestres” da faculdade, oriundos basicamente de estratos mais humildes da população e em sua maioria pardos e mestiços. Tais professores eram os antigos barbeiros e sangradores¹² ou parentes destes e que agora lecionavam como Doutores nessas Instituições.

Os primeiros quarenta anos da Faculdade de Medicina (incluindo a do Rio de Janeiro) foram caracterizados por um esforço de institucionalização. Até aqui vigorava a benevolência nos exames; pouca capacitação docente; falta de verbas e muito desrespeito por parte dos alunos em relação aos professores.

No final do século XIX modifica-se o perfil e a produção científica das escolas de medicina. São criados novos cursos e grupos de interesse começam a se aglutinar. O

¹² Barbeiros e sangradores eram pequenas especializações médicas, na época em que a prática não era autorizada no país. Trata-se de indivíduos que realizavam pequenas operações como sangrias, aplicações de sanguessugas, extrações de dentes e outras atividades cirúrgicas, entretanto não eram cirurgiões diplomados.

contexto histórico é bastante relevante para esta mudança, pois epidemias de cólera, febre amarela, varíola e outras chamam a atenção para a *missão higienista*. A guerra do Paraguai também traz uma leva de doentes e aleijados que demandavam atuação dos cirurgiões e o crescimento desordenado das cidades aumentavam os casos de embriaguez e criminalidade que no século XIX vai ocupar atenção dos médicos, em especial na Bahia. Por fim têm-se as doenças endêmicas entre a população de imigrantes, em particular os italianos e aumenta a apreensão médica diante desta situação. Tal cenário exigia uma redefinição da atuação médica no país. Neste momento há ainda o fortalecimento da figura do perito legal cujo olhar recaia sobre o criminoso, com suas taras e degenerações.

5.3 – A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS RACIAIS NA ESCOLA DE MEDICINA DA BAHIA

A partir de 1880 a produção baiana começa a surgir na Escola de medicina. Muitas delas ligadas à epidemiologia e em número também significativo de estudos com atenção à raça. Nestes últimos havia uma discussão que estabelecia vínculos, muitas vezes inusitados entre as doenças e as raças, entendidas como “fatores condicionantes” para diferentes moléstias.

A sífilis, por exemplo, era definida em artigo datado de 1894, como “mal degenerativo, digno de atenção dos que estudam tudo que se refere aos factores de desenvolvimento phisico e intellectual das raças”. A doença era apontada enquanto sinal da degenerescência mestiça, chegando-se à conclusão de que “a syphilis precisaria ser analisada no indivíduo e na raça.” (GMB, 1894:114 apud SCHWARCZ; 1993)

Raça começa a surgir entre os intelectuais brasileiros e em particular os baianos como um tema fundante em suas análises, considerações e diagnósticos sobre o destino da Nação. Entre os artigos que refletiam sobre o tema destacam-se: As raças e seus cheiros (1921); Raça e Civilização (1880), Raça e Degeneração (1887), O Cruzamento Racial (1891) e claro, os textos do baiano Nina Rodrigues que começam a ser publicados na Gazeta Médica e cujos estudos vão ganhar notoriedade no cenário brasileiro. Os argumentos de Nina Rodrigues e daqueles que representaram “sua escola” estarão fundados no estabelecimento

de diferenças entre as raças e a condenação da mestiçagem. Lançando mão de modelos sociais darwinistas, estes estudiosos farão uma leitura da realidade nacional apontando o cruzamento inter racial como nossa maior desgraça e responsável, inclusive, pelo nosso “atraso econômico” e nossa inferioridade como povo.

A escola baiana terá sua análise centrada em entender o cruzamento racial como nosso grande mal e ao mesmo tempo a “nossa suprema diferença”. O doente (a população) é que estava em questão, já que era a partir da miscigenação que se previa a loucura, se entendia a criminalidade e mais tarde (entre os anos 20 do Século XX) se previam programas eugênicos de limpeza social. Eram frequentes nas publicações médicas relatos médicos e dados estatísticos, além de imagens e/ou fotos que expunham de forma, muitas vezes cruel, as moléstias contagiosas na população mestiça brasileira.

Estava inaugurada então na Bahia a Escola de Estudos Raciais ou Escola Nina Rodrigues - muito influenciada pelos estudos italianos – e que cumprirá um papel fundamental na identificação das raças, na reflexão sobre o atraso econômico do país e na ponderação sobre a fragilidade dos cruzamentos.

5.4 – A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DA BAHIA E A TRANSFORMAÇÃO EM UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

É no ano de 1931 que o Decreto nº 19.851 de 11 de abril, assinado pelo Chefe do Governo Provisório Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, vai dispor sobre o ensino superior no Brasil que passaria a obedecer ao sistema universitário seguindo os dispositivos dos Estatutos das Universidades Brasileiras. Essa reforma de ensino ficou conhecida como Reforma Francisco Campos. No entanto, a criação oficial da Universidade da Bahia deu-se somente em 1946 pelo decreto-lei nº 9.155 de 8 de abril, assinado pelo Ministro da Educação Ernesto Sousa Campos e pelo Presidente da República General Eurico Gaspar Dutra.

Instalada em 2 de julho do mesmo ano, a Universidade da Bahia englobou a articulação de unidades isoladas de ensino superior preexistentes, públicas ou privadas. Mais tarde, foram criados e incorporados à Escola de Cirurgia os cursos de Farmácia, em 1832, e de Odontologia, em 1864. A atual Escola de Belas Artes também foi criada ainda no século XIX, em 1877, com o nome de Academia de Belas Artes da Bahia. À sua criação seguiram-se, ainda no século XIX, a da Faculdade de Direito (1891) e da Escola Politécnica da Bahia (1897). Já as Faculdades de Ciências Econômicas da Bahia e a de Filosofia, Ciências e Letras surgiram no século XX, em 1934 e 1941, respectivamente (UFBA; 2004).

Essas Unidades de Ensino Superior constituíram o núcleo inicial da Universidade da Bahia. Em que pese o Decreto-Lei de 1946, naquele momento ainda não se implantava uma verdadeira Universidade. Além de agrupar as antigas escolas, fazia-se necessário um amplo esforço de criação de novas unidades e órgãos complementares, para constituir “um efetivo sistema universitário, capaz de atender às necessidades culturais da sociedade baiana” (UFBA: 2005).

Em 1950, pela lei nº 1.254 de 4 de dezembro, a Universidade passou a compor o sistema Federal de Ensino Superior, sendo mantida diretamente pela União. A partir de 1965, de acordo com a lei nº 4.759 de 20 de agosto, recebeu o nome de Universidade Federal da Bahia, quando suas unidades em questão foram denominadas de Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Farmácia da Universidade Federal da Bahia e Faculdade de Odontologia da Universidade Federal da Bahia.

No Reitorado do Professor Edgard Santos observa-se um esforço de ampliação do espectro de cursos a serem oferecidos, registra-se a implantação da Escola de Enfermagem e do Hospital das Clínicas, hoje Hospital Universitário Professor Edgard Santos. Seguiu-se a instalação de um conjunto de Escolas de Arte – os Seminários Livres de Música, em 1955, origem da atual Escola de Música e as Escolas de Teatro e de Dança, em 1956 – o qual, agregando a secular Escola de Belas Artes, configura uma nova visão de Universidade, pela dimensão dada à produção artístico-cultural, o que marcou e até hoje marca a feição peculiar da Universidade Federal da Bahia no conjunto das Universidades Federais Brasileiras. A Faculdade de Arquitetura foi criada em 1959, com a autonomia do curso de

Arquitetura em relação à Escola de Belas Artes. Nesse mesmo ano, instala-se a Escola de Administração. Ainda articulada à ênfase na vertente cultural, registra-se a criação de diversos centros de intercâmbio com outros países, como o de Estudos Norte-Americanos, o de Cultura Hispânica, o de Estudos Portugueses, a Casa da França e o Centro de Estudos Afro-Orientais, esse último com especial relevo pela dimensão e liderança que exerceu na institucionalização das relações do País com a África.

Segundo Documento disponibilizado pela UFBA (2004) o Projeto de Universidade implementado por Edgard Santos acolheu e tirou vantagens da conjuntura e do ambiente cultural e artístico baianos, investindo na permeabilidade entre culturas intra e extra-universitárias. Convém registrar que o seu Reitorado se beneficiou ainda do vasto movimento a favor da redemocratização e do desenvolvimento, que mobilizaram o Brasil da época.

A Reforma Universitária, instituída pela Lei Federal 5.540/68¹³, promoveu uma profunda reestruturação e modernização acadêmica e administrativa das Universidades Brasileiras. Nessa época é instituída a atual denominação de Universidade Federal da Bahia, nela foram criados diversos órgãos centrais de gestão e implantados os novos Institutos de Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências e Ciências da Saúde, as Escolas de Biblioteconomia e Comunicação e de Nutrição e a Faculdade de Educação. A antiga Faculdade de Filosofia passou a se denominar Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, abrigando cursos já existentes e os novos cursos de Psicologia e Museologia. O aumento da oferta de cursos de graduação, nessa época, exigiu uma significativa expansão da infra-estrutura física da UFBA, com a implantação dos *campi* do Canela, Federação e Ondina.

¹³ A mobilização estudantil de 68 - cuja principal característica são os debates promovidos dentro das universidades e manifestações de rua - vai exigir do Governo a busca de soluções para os problemas educacionais mais agudos. Em resposta, houve a criação de um Grupo de Trabalho, a partir do Decreto 62.937 de 1968. Tal GT estava encarregado de estudar em caráter de urgência as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a crise da Universidade ou ainda de acordo com o decreto que o instituiu, o Grupo de Trabalho tinha por objetivo “(...) estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (FÁVERO; 2006). Pode afirmar seguramente que é em 68 que ganha sentido falar em uma legislação básica da reforma universitária. Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação.

A partir do início da década de 1970, foram implantados os primeiros cursos de pós-graduação – inicialmente em nível de Mestrado – dentro de uma política nacional de qualificação de docentes universitários, preparação de quadros profissionais avançados e incremento às atividades de pesquisa pura e aplicada. Assim, em 2004 a UFBA passa a dispor de 29 unidades de ensino e a oferecer 56 cursos de graduação, 43 cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização e atualização), 41 cursos de mestrado, 3 cursos de mestrado profissional e 17 cursos de doutorado, além de 26 especialidades de residência médica.

Ao longo dos seus 57 anos de existência, a UFBA conquistou o reconhecimento social como a mais importante instituição de ensino superior do Estado da Bahia, desempenhando papel fundamental na própria expansão desse nível de ensino, considerando-se que a grande maioria dos profissionais que atuam nas IES públicas e privadas no Estado é egressa dos seus cursos de graduação e de pós-graduação.

Em que pese o fato de que desde 2006 a UFBA não ser mais a única IFES no Estado, deve-se considerar que ela ainda se diferencia das demais, pelo nível de consolidação das funções de pesquisa e de extensão. Atualmente, a UFBA está empenhada também em expandir as vagas e o número de cursos regulares de graduação, como em diversificar a oferta, introduzindo cursos na modalidade de educação à distância, cursos seqüenciais de complementação de estudos e cursos de graduação fora da sede, com a perspectiva de contribuir para o fortalecimento e expansão do ensino superior público e de qualidade no Estado da Bahia (UFBA; 204).

5.5 – A UFBA NO SÉCULO XXI: TRANSFORMAÇÕES, POLÍTICA DE INCLUSÃO E PROPOSTA DE UMA NOVA UNIVERSIDADE

Boaventura de Souza Santos (1995); (2005) tem apontado as crises com as quais a Universidade tem se defrontado. Segundo ele há 3 crises, a primeira é a crise da hegemonia; resultado das contradições entre as funções tradicionais da Universidade e

aquelas que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. A Universidade estava dividida entre a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares científicos e humanísticos, necessários à formação das elites, função essa que vinha se ocupando desde a idade média e uma formação exigida pelo desenvolvimento capitalista que requeria a produção de padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais úteis na formação de uma mão de obra qualificada. Não sendo possível para a Universidade se adequar à funções tão contraditórias, o Estado e os agentes econômicos buscaram fora dela os meios para atingir esses objetivos. Estava posta então uma crise, na qual a Universidade deixa de ser hegemônica no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa.

A segunda Crise apontada por Santos (1995) é a Institucional, resultado da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a crescente pressão para submetê-la a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial.

A terceira e última crise é a da legitimidade, ocasionada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e credencial das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. (Santos; 1995).

Segundo o autor as 3 crises estão interligadas e só podem ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de ação gerados dentro e fora da Universidade. Nos últimos trinta anos a perda da prioridade do bem público universitário nas políticas públicas aprofundou a chamada crise institucional. Isso foi muito mais latente nos anos 80 quando o modelo de desenvolvimento econômico conhecido como neoliberalismo ou globalização neoliberal se impôs internacionalmente. Para as universidades públicas ele significou que os problemas ou debilidades institucionais ao invés de servirem de justificativa para uma ampla reforma, foram ao contrário declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a

abertura do bem público universitário à exploração comercial (SANTOS; 2005). Estava posta a idéia de que a universidade pública é irreformável, tal como o Estado, e que a verdadeira alternativa era a criação do mercado universitário.

No que tange à crise da hegemonia, Santos (2005) nos afirma que ao longo do século XX o conhecimento universitário foi um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades. São os investigadores quem determinam os problemas, a sua relevância e estabelecem as metodologias e os ritmos de pesquisa. Há uma distinção absoluta entre o conhecimento universitário e outros tipos de conhecimento e o primeiro após ser produzido era ou não aplicado, independente da sua relevância social. Nas últimas décadas se deram alterações que desestabilizaram este modelo que foi chamado por Boaventura Santos de Conhecimento Pluriversitário, ou seja, é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada e desse modo a determinação dos critérios da relevância destes, é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. Assim a “sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência”.

Finalmente no que tange à crise da legitimidade - e esta é ponto central das nossas discussões a partir de agora - observa-se que as Universidades precisaram se adequar para atender a esta reivindicação social de democratização no acesso. No Brasil desde 2002 o Projeto de Lei 3627 institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas Instituições Públicas Federais, tais vagas devem refletir a composição étnica de cada unidade da federação, cabendo às IES fixar o percentual das vagas a serem preenchidas por estudantes negros e indígenas. Também em consonância com o princípio da autonomia universitária, o projeto garante que cada instituição determine os critérios de distribuição e de seleção para o preenchimento das vagas reservadas a estudantes de baixa renda e grupos raciais subrepresentados no ensino superior.

Tal proposta representa um esforço do Estado, pressionado pela sociedade civil organizada, em combater o tradicional elitismo social da universidade pública, mas enfrentou e continua a enfrentar muita resistência e no caso da UFBA não foi diferente. O Plano de trabalho da Pró-Reitoria de Graduação da UFBA para o período de 2002 a 2006, teve em sua composição o Programa de Ações Afirmativas, parte integrante das Políticas de Inclusão Social da Universidade definidas pelo atual Reitorado. A UFBA figura entre as Instituições de Ensino Superior que adotou o sistema de cotas e em 2004 alterou a Resolução 01/02 que dispõe sobre o processo vestibular, a partir de uma pressão dos Movimentos Sociais e Entidades Estudantis e entendendo que, ainda que a *Universidade tenha ao longo dos últimos anos desenvolvido estudos e atividades que contribuem para a redução das vulnerabilidades sociais, essas iniciativas não são suficientes, em muitos casos são pontuais e nem sempre trazem grandes impactos sociais* (UFBA; 2004).

Por outro lado, o debate sobre a adoção de estratégias de ampliação e diversificação da inclusão social vinha sendo adiado nos últimos anos e duramente criticado pelas entidades estudantis; movimentos sociais e pela população em geral que observava o crescimento vertiginoso da concorrência no Vestibular da UFBA e em proporção direta, a elevação do grau de seletividade no acesso aos cursos, sobretudo aqueles de maior prestígio social. Segundo a Pró-Reitoria de Graduação, a concorrência no vestibular aumentou 130% nos últimos 10 anos enquanto a oferta de vagas cresceu apenas 9% no mesmo período¹⁴.

5.6 – POR UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO: DO DEBATE À IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS NA UFBA

Um colega me perguntou se eu não ia fazer vestibular pra UFBA. Ai eu falei: *velho* a Universidade Federal não é pra mim não. Lá só entra branquinho e eu não tenho dinheiro pra pagar particular. Tirei o 2º grau em

¹⁴ Em agosto de 2009. Quando estávamos na produção desta tese a UFBA anunciou 7.800 vagas para o vestibular 2009-2010 em mais de 105 opções de cursos, sendo mais de 1400 vagas nos Bacharelados Interdisciplinares (BI) e nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), para os quais não é exigido o pagamento de taxa de inscrição. É um aumento substancial nos últimos 10 anos. Vale salientar que este aumento inclui a oferta de vagas em cursos noturnos.

2001 e aí fiquei trabalhando. Aí veio as cotas em 2005 e eu fiz o vestibular, mas não passei. Eu fiz pra História, mas meu sonho mesmo era ser advogado. No ano seguinte eu fiz um cursinho aqui no bairro, o cursinho do conexões. Eu conheci uma professora lá de letras e ela me explicou o que era o curso de letras, me tirou todas as dúvidas e disse que se eu gostava de *rap* eu poderia fazer literatura. Fiz vestibular pra letras e passei. Fui logo absorvido pelo conexões¹⁵ em 2007.1, porque eu fui aluno do pré vestibular. Fui dar aula na comunidade que eu era aluno. Isso foi bom porque estimulou os colegas. O pessoal da comunidade passou a perceber que a distância entre agente e a universidade não é tão grande quanto agente imaginava (*SIC*). (Aluno do 6º semestre do curso de Letras)

A implementação da política de cotas na UFBA ocorre em um contexto marcado por discussões, invasões à reitoria e até mesmo o confronto entre estudantes e policiais, fato que foi amplamente divulgado pela imprensa baiana¹⁶. Duras críticas já haviam sido dirigidas à UFBA, em virtude do adiamento que a Universidade vinha fazendo no que tange ao debate sobre a adoção de estratégias de ampliação e diversificação da inclusão social. A população baiana assistia ao crescimento vertiginoso da concorrência no Vestibular e em proporção direta, a elevação do grau de seletividade no acesso aos cursos, sobretudo aqueles de maior prestígio social.

No ano de 2001 durante uma reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, quando se avaliavam mudanças propostas para o vestibular 2003, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) propôs que fosse incluída nas mudanças a adoção de 40% de cotas para negros. A partir desta proposição foi constituído um Grupo de Trabalho, mas o tema só voltaria à pauta um ano depois.

Em 2002 o CEAO/CEAFRO encaminhou à Reitoria da Universidade uma proposta proveniente da discussão em um grupo, que posteriormente foi intitulado *Comitê pro Cotas*, em seguida o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) aprovou a constituição de um Grupo de Trabalho, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação, com a atribuição de elaborar uma proposta de "estratégias de inclusão social". Em

¹⁵ O entrevistado se refere ao Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares.

¹⁶ Sobre este assunto ver Queiroz e Santos (2006)

novembro do mesmo ano, na oportunidade da realização, em Salvador, da Reunião Plenária da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES), a Reitoria da UFBA promoveu um seminário sobre Políticas de Ação afirmativa na Universidade, com a participação da Profª Nilcéa Freire, Reitora da UERJ - primeira Universidade a implantar o sistema de cotas raciais no Brasil; da Profª Ana Lúcia Gazzola, Reitora da UFMG, e do Prof. Carlos Lessa, então Reitor da UFRJ (SANTOS E QUEIROZ; 2006).

O referido Grupo de Trabalho iniciou imediatamente suas atividades e, a partir do final de 2002, começou a promover oportunidades diversas de discussão sistemática do problema, com vistas à formulação de propostas voltadas para a ampliação do acesso aos cursos de graduação de grupos sociais historicamente excluídos. Obviamente que o foco da discussão eram as cotas, portanto o acesso, contudo deveriam e foram observados também, temas como a Política Institucional de Permanência. Embora o Pro Reitor de Graduação, em entrevista, considerasse que “*a discussão deveria ser uma por vez*”, sob pena de “*atravancar a implantação do novo sistema*”, conforme trecho da entrevista abaixo:

Tiveram muitas manifestações, isso que os movimentos cobram de mudar o currículo, ter história da África, essas coisas de reconhecer cultura negra e tal, eu disse então vocês **vão requerer tudo e não vão conseguir nada**¹⁷, faz mais de 15 anos que eu quero mudar o currículo da minha Unidade e não consigo, quando parece que está tudo pronto vem alguém e discorda, então se vocês acham que pra inserir cotas tem que mudar currículo, mudar o espírito da Universidade, mudar inclusive a cabeça dos professores, você não vai ter nada. Se determinar que o racismo e a desigualdade acabou ai não adianta nada (*Sic*). Se naquele momento se discutisse que a Universidade não tinha condições de manter os estudantes a cota acabaria amanhã¹⁸.

O Grupo de Trabalho elaborou a proposta de ações afirmativas na UFBA e encaminhou ao CONSEPE, tendo sido aprovada em reunião do dia 13 de abril de 2004. A partir dessa data, o Reitor, o Pró-Reitor de Graduação e outros membros do GT participaram de vários debates nas unidades de ensino, para esclarecimentos sobre a proposta e subsídios à posição

¹⁷ Grifo meu

¹⁸ Entrevista realizada pela pesquisadora responsável em Julho de 2006

a ser levada pelos seus diretores para a decisão final do Conselho Universitário (UFBA: 2004). Vale ressaltar o amplo debate que ocorreu, espontaneamente, pela lista eletrônica da UFBA, envolvendo professores de diversas áreas e unidades de ensino, quando foram expressas livremente posições, as mais diversas, sobre o tema¹⁹.

Em 17 de maio de 2004 o Programa foi aprovado e implementado pela primeira vez no vestibular de 2005²⁰. Deste modo, a UFBA passou a figurar entre as Instituições de Ensino Superior que adotou o sistema de cotas para negros em seu processo seletivo e entendeu que, “ainda que a Universidade tenha ao longo dos últimos anos desenvolvido estudos e atividades que contribuem para a redução das vulnerabilidades sociais, essas iniciativas não são suficientes, em muitos casos são pontuais e nem sempre trazem grandes impactos sociais” (UFBA; 2004).

Segundo a PROGRAD²¹, no primeiro ano de vigência do sistema de cotas, dos estudantes ingressos pelo sistema, apenas 784 precisaram realmente deste sistema, outros 1.100 obtiveram a média necessária, o que significa dizer que passariam mesmo sem o sistema de reserva de vagas. Entretanto, a existência do sistema faz com que alguns indivíduos que antes nem se inscreviam no vestibular, tivessem confiança para prestar o exame. Os dados quantitativos da concorrência do vestibular com a adoção da reserva de vagas e do número de classificados provenientes de escolas públicas, afro-descendentes e índio-descendentes foi o seguinte:

TABELA 1 - Candidatos Inscritos no Processo Seletivo – Onde cursou o Ensino Médio- 1998-2005 (%)

Onde cursou o Ensino Médio	Total Geral Inscritos					
	1998	2001	2002	2003	2004	2005
Pública	39,2	39,1	45,4	41,8	49,8	49,1
Particular	60,5	42,5	48,9	51,3	45	49,7
Não respondeu	0,3	18,4	5,7	6,9	5,2	1,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: PROPLAD-Demandas Sociais

¹⁹ Sobre este assunto ver Queiroz e Santos (2004); (2006)

²⁰ Resolução 01/04

²¹ Entrevista realizada por mim em 2006 para a pesquisa Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior patrocinada pela UNESCO e MEC/SECAD (Reis; 2007)

TABELA 2 - Candidatos Inscritos no Processo Seletivo- COR/RAÇA - 1998-2005 (%)

Cor/Raça	Total Geral Inscritos					
	1998	2001	2002	2003	2004	2005
Branca	48,2	33,2	36,3	34,3	27,3	20,4
Parda	39,5	37,4	42,7	40,8	44,7	52,9
Preta	7	8,6	9,8	13,6	18,5	21
Amarela	2,1	2,1	2,7	2,7	2,5	2,3
Indígena	2,7	2,5	2,7	1,7	1,5	1,5
Não Respondeu	0,5	16,2	5,8	6,9	5,5	1,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: PROPLAD-Demanda Social

Podemos observar como no primeiro ano de implementação do sistema o número de negros (junção das categorias preto e pardo) responde por mais de 70% dos inscritos. Nas tabelas que se seguem, pode se identificar ainda duas características do perfil do candidato aprovado àquela época (raça e origem escolar):

TABELA 3 - Candidatos Aprovados no Processo Seletivo - COR/RAÇA - 1998-2005 (%)

Cor/Raça	Total Geral Aprovados					
	1998	2001	2002	2003	2004	2005
Branca	53,4	35,4	38,6	40	32,8	21,2
Parda	35,3	33,5	39,5	38,9	43,3	56,5
Preta	6,7	7,6	8,2	11,8	14,1	16,9
Amarela	1,7	1,8	2,3	2,2	2,4	1,8
Indígena	2,3	1,7	2	1,5	1,3	1,9
Não Respondeu	0,6	20	9,4	5,6	6,1	1,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: PROPLAD-Demanda Social

TABELA 4 - Candidatos Classificados no Processo Seletivo – Onde cursou o Ensino Médio - 1998-2005 (%)

Onde cursou o Ensino Médio	Total Geral Inscritos					
	1998	2001	2002	2003	2004	2005
Pública	29,7	30,9	37,7	33,2	31,7	50,4
Particular	70,1	47,5	52,8	61,2	62,4	48,5
Não respondeu	0,2	21,6	9,5	5,6	5,9	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: PROPLAD-Demanda Social

Ainda na junção pretos e pardos, podemos observar como esta categoria responde por mais de 70% dos estudantes aprovados e ainda se delineia um equilíbrio entre os egressos de escola pública (50,4%) e aqueles oriundos da rede privada de educação (48,5%). Em que pese o fato de que até antes da implementação do sistema, o percentual dos egressos da rede particular era significativamente maior. Observamos ainda, segundo os dados da tabela abaixo, qual a distribuição, no ano de 2005, dos candidatos oriundos de escolas públicas que passam a integrar o corpo discente das Faculdades nos cursos de maior demanda social:

TABELA 5 - Distribuição Percentual de Candidatos Aprovados no Processo Seletivo em Cursos de Alto Prestígio Oriundos de Escolas Públicas - UFBA (2003-2005)

	Aprovados		
	2003	2004	2005
Arquitetura e Urbanismo	30,3	10,68	43,7
Ciências da Computação	30,56	27,27	54,41
Engenharia Civil	31	25,18	44,62
Medicina	14,29	16,78	47,13
Nutrição	21,54	24,32	45,57
Odontologia	11,54	11,3	45,38
Administração	18,18	18,05	45,7
Direito	13,1	14,29	46,97
Comunicação - Jornalismo	12,5	8,93	49,15
Comunicação - Produção e Cultura	5,26	18,52	50,85

Fonte: SSOA/UFBA

O sistema de cotas da Universidade Federal da Bahia é um dos poucos no Brasil a associar cor e origem escolar e esta associação tem modificado substancialmente o perfil da Universidade. Após o acesso, entretanto, é necessária uma ampla discussão sobre a permanência, mas antes de passarmos a este ponto e à análise dos dados relativos à pesquisa de campo é interessante observar como se constitui o Programa de ações afirmativas da UFBA, no qual o sistema de cotas está inserido.

5.7 - O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFBA

As chamadas políticas de inclusão social da UFBA abarcam o Programa de Ações Afirmativas. Tal programa comporta ações que vão desde a melhoria da qualidade dos ensinos fundamental e médio, passando por atividades de preparação dos egressos de escola pública e *afro descendentes* ao vestibular e atividades de apoio à permanência e pós permanência.

Os objetivos do programa são: I)ampliar as possibilidades de acesso aos cursos de graduação da UFBA de candidatos oriundos de segmentos sociais historicamente marginalizados; II)estimular e apoiar a oferta de cursos pré-vestibulares noturnos, destinados a estudantes de escolas públicas e negros; III)favorecer a melhoria de desempenho de estudantes egressos de escolas públicas, por meio da oferta de componentes curriculares de complementação de estudos, voltados para a correção de deficiências na formação acadêmica anterior ao ingresso nos cursos da UFBA; IV)criar condições de permanência nos cursos de graduação dos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas adotado pela UFBA; V)aumentar o número de estudantes de escolas públicas, negros e indiodescendentes concluintes dos cursos de graduação da UFBA; VI)apoiar a preparação de estudantes pertencentes aos segmentos sociais contemplados com o sistema de cotas da UFBA, quando concluintes da graduação, para continuidade de estudos e(ou) para o trabalho profissional.

O programa tem como meta, segundo fontes secundárias, compor (até 2010) todos os cursos da UFBA com, no mínimo 40% de estudantes negros e de escolas públicas; aumentar o número de bolsas para estudantes de graduação a cada ano; preparar os estudantes de escola pública para o vestibular e produzir ao final de cada ano, um relatório de acompanhamento do desempenho dos estudantes cotistas e de avaliação de medidas adotadas com indicação de possíveis mudanças no programa (UFBA; 2004).

Para atingir a primeira meta existem atividades voltadas para fornecer informações sobre o processo vestibular, através de atividades tais como palestras, debates, oficinas, etc. bem

como apoio à preparação de candidatos carentes através de curso pré-vestibular e encontros periódicos com estudantes de escolas públicas para discutir temas de interesse para o processo seletivo. Já no concurso vestibular, propriamente dito, uma das maiores ações é a reserva de vagas segundo os seguintes critérios:

Art. 3º Haverá reserva de vagas em todos os cursos de graduação da UFBA, a serem preenchidas conforme estabelecido neste artigo:

I – 43% (quarenta e três por cento) [GRIFO NOSSO] das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte ordem de prioridade:

- a) estudantes que tenham cursado todo o ensino médio e pelo menos uma série entre a quinta e a oitava do ensino fundamental na escola pública, sendo que, desses, pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) de estudantes que se declarem pretos ou pardos;
- b) no caso de não preenchimento dos 43% (quarenta e três por cento) de vagas reservadas em conformidade com os critérios estabelecidos na alínea antecedente, as vagas remanescentes desse percentual serão preenchidas por estudantes provenientes das escolas particulares que se declarem pretos ou pardos;
- c) havendo, ainda, vagas remanescentes daquele percentual, as mesmas serão destinadas aos demais candidatos. (RESOLUÇÃO 01/04; CONSEPE)

Podemos observar como a prioridade é para estudante de escola pública auto declarados preto ou pardo. Chama a atenção ainda o fato de que no caso de não preenchimento destas vagas, o critério cor passa a ser o definidor em potencial dos beneficiários da política, agora de modo independente da sua origem escolar. Dito de outra forma, esses 43% das vagas reservadas são distribuídas do seguinte modo: categoria A (36,55%): candidatos de escola pública que se declararam pretos ou pardos; categoria B (6,45%): candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor e categoria C²²: candidatos de Escola Particular que se declarem pretos ou pardos.

²² Não sendo preenchidas todas as vagas das Categorias A e B, elas são prioritariamente preenchidas por *candidatos de escola particular que se declararam pretos ou pardos* (inscrição de Categoria C). Permanecendo vagas abertas, elas são preenchidas por candidatos com inscrição da Categoria E.

Tendo em vista a composição étnico-racial do nosso Estado, a UFBA reserva ainda 2% de vagas a índio-descendentes e/ou quilombolas (Categoria D) conforme os seguintes critérios:

II - 2% (dois por cento) [GRIFO NOSSO] das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte ordem de prioridade:

- a) estudantes que se declarem índios descendentes e que tenham cursado desde a quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio na escola pública;
- b) no caso de não preenchimento dos 2% (dois por cento) de vagas reservadas por aqueles, as vagas remanescentes desse percentual serão destinadas aos demais candidatos.

III - Em cada curso, serão admitidos até 02 (dois) estudantes além do número de vagas estabelecido para o curso, desde que índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos, que tenham cursado da quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio integralmente em escolas públicas e que obtenham pontuação superior ao ponto de corte na primeira fase do Vestibular e não sejam eliminados na segunda fase. (RESOLUÇÃO 01/04; CONSEPE)

É importante salientar que o sistema de reserva de vagas na UFBA é aplicado nas duas fases do vestibular e ainda nas listas subsequentes e faz as seguintes ressalvas:

§ 1º A reserva de vagas será aplicada nas duas fases do Vestibular, na seleção para os dois semestres, quando pertinente, e nas eventuais chamadas subsequentes à matrícula dos candidatos convocados em primeira chamada, nos casos em que, por qualquer motivo, essa matrícula não tenha se efetivado.

§ 2º Nos cursos em que, para qualquer das fases ou semestres, independentemente do processo de reserva de vagas estabelecido no caput deste artigo, haja uma porcentagem de classificados dos grupos sociais objeto da reserva igual ou superior às porcentagens ali estabelecidas, o processo seletivo do Vestibular não levará em conta o percentual aqui constante de reserva de vagas. (RESOLUÇÃO 01/04; CONSEPE)

Os outros 55% referentes às vagas não reservadas, bem como as vagas reservadas eventualmente não preenchidas são ocupadas por candidatos de qualquer etnia e

procedência escolar (categoria E), selecionados, exclusivamente, pelo critério de desempenho acadêmico nas provas do Vestibular. Segundo a metodologia divulgada pelo Serviço de Seleção Orientação e Avaliação (SSOA) da Universidade:

As categorias de inscrição não são mutuamente exclusivas. A é subconjunto de B, que, por sua vez, é subconjunto de E. Assim, um candidato com inscrição de Categoria A, se não selecionado, continua concorrendo na Categoria B e, se não selecionado, ainda concorre na Categoria E. Obviamente, ele concorre em igualdade de condições (exclusivamente pelo desempenho acadêmico) com todos os candidatos da categoria de inscrição na qual está efetivamente concorrendo. (RESOLUÇÃO CONSEPE/UFBA n.01/2004).

Ainda segundo esta metodologia, os inscritos cujo perfil inscreve-se nas categorias A, B e D – estudantes de escola pública, auto declarado pretos ou pardos e/ou índio-descendentes - mas que obtiveram classificação geral suficiente para adentrar a universidade na categoria E (sistema tradicional), esse será o procedimento adotado. Para tais candidatos, o sistema de cotas não foi o responsável pelo ingresso, ele seria selecionado de qualquer modo. Mas vale salientar que o sistema foi necessário, já que muitas vezes funciona como motivador para a inscrição no vestibular.

É sabido que o acesso ao ensino superior não é a única aspiração dos movimentos sociais, dos estudantes e de outros segmentos. Há de se considerar a permanência de qualidade para os estudantes cotistas. Daí ações são projetadas e algumas implementadas, na tentativa de garantir esta permanência e quando as estratégias formais não são suficientes, entram em cena as chamadas “redes de solidariedade”, a “ajuda mútua”, o “se virar” e outros tantos conceitos que neste trabalho estão denominados de Estratégias de Permanência Material e Permanência Simbólica da população negra no ensino superior e que serão apresentadas e discutida no capítulo seguinte.

6

CAMINHOS DA PESQUISA

Vale a pena notar que a palavra ‘teoria’ origina-se da mesma raiz grega que a palavra ‘teatro’. Ela significa, basicamente, olhar fixamente para contemplar (...) ambos, artista e cientista, são movidos pelo desejo de entender, de interpretar e de comunicar sua compreensão para o resto do mundo. (NISBET; 1970)

Devemos começar este capítulo abordando a relação entre pesquisador e objeto pesquisado, aliás, este tipo de relação é um tema que há anos vem ocupando as produções acadêmicas em metodologia. Algumas questões são cruciais neste debate: Qual a relação entre os valores do pesquisador e a produção do conhecimento? Qual o método mais adequado?

Segundo Michel Lowy (1978; p.15), o método de observação adequado às ciências sociais e à pesquisa social deve reconhecer que seu objeto de estudo possui um caráter histórico e, portanto, suscetível de transformação pela ação humana. O objeto de estudo do pesquisador social se apresenta como parte atuante de sua vida, levando-o a perceber que a análise empreendida não é apenas do objeto em si, mas de sua relação com o objeto por um lado e dos dois (pesquisador-objeto) com a sociedade. Pode-se afirmar seguramente que a atividade científica não é uma esfera dissociada do restante da atividade social, afinal os problemas vividos pelo cientista nas várias determinações de sua existência influenciam na maneira como ele analisa e comprehende o seu objeto.

O positivismo clássico adotou uma postura de *homogeneidade epistemológica* entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais e isto custou caro a esta última. Os objetos de ambas as ciências foram concebidos como se possuíssem as mesmas características. Mais tarde, a sociologia comprensiva de Max Weber superou os autores positivistas ao considerar a necessidade de uma metodologia própria às Ciências Sociais, já que os fenômenos sociais tinham (têm) características diversas. Weber vai reconhecer ainda que os valores do observador desempenham um papel destacado na seleção do objeto da pesquisa

científica – escolha com relação a valor - mas ele refuta qualquer valoração nas respostas fornecidas pela pesquisa. A análise e a exposição do objeto devem ser, segundo Weber, o mais livre possível de *Juízos de Valor*, já que o papel do cientista não é o de “mudar os rumos do mundo”, isso é atributo do sujeito político, vai dizer a compreensão Weberiana (LOWY; 1978)

A negação da neutralidade axiológica – neutralidade esta pretendida por Weber, mas também pelos positivistas – traz a tona à necessidade de se conceber um modelo de objetividade na análise social que leve em consideração a constatação de que todo conhecimento sobre o social é relativo a uma certa perspectiva e em um momento histórico determinado. Esta é a posição defendida por Lowy e é a orientação adotada por nós neste trabalho de Tese.

6.1 – A BUSCA DO MÉTODO A PARTIR DO OBJETO

Na epígrafe que abre este capítulo há uma comparação entre o modo como o artista e o cientista observam os seus objetos. Para ambas atividades (a do cientista e a do artista), é crucial o ponto de observação daquilo que será examinado ou retratado. Entretanto, apenas o ponto de observação ou a posição do mirante não será capaz de garantir um retrato pleno da paisagem, daí o método apresenta-se como determinante.

Inicialmente vale apresentar algumas definições: Trabalho aqui com o conceito de método como um conjunto de princípios, definidos pelo objeto, que orientam a formação dos conceitos apropriados e das hipóteses. Segundo Descartes (citado por LAVILLE e DIONNE; 1999, p. 11)

O método são regras precisas e fáceis, a partir da observação exata das quais se terá certeza de nunca tomar um erro por uma verdade, e, sem aí desperdiçar inutilmente as forças de sua mente, mas ampliando o seu saber por meio de um contínuo progresso, chegar ao conhecimento verdadeiro de tudo que se é capaz.

Todo método é um caminho para chegar a algum lugar de uma maneira considerada correta. A metodologia por sua vez, define-se como um estudo dos princípios e dos métodos de pesquisa (LAVILLE e DIONNE; 1999, p. 13) e está interligada com o enquadramento teórico global. Portanto é algo mais que uma técnica ou um conjunto delas. As técnicas de investigação são os procedimentos operativos e os instrumentos para produzir dados (i.e.: questionários, histórias de vida, inquéritos, entrevistas, etc.). Esses dados servem para compreender os fenômenos, para captar as relações entre estes e a intencionalidade das ações sem permanecer na parte exterior, ou seja, somente na descrição de fenômenos.

Empreendemos nesta pesquisa uma abordagem predominantemente qualitativa, com estudos quantitativos. Conforme nos afirma Galeffi (2009; p.20),

Não se trata de contrapor métodos e fazer a apologia de um deles, e sim investigar radicalmente a natureza do conhecimento humano, o que nunca pode garantir nenhum alcance definitivo, porque é uma produção humana e o ser humano encontra-se sempre perspectivado e enraizado no passado mais distante, a perder de vista, assim como também se acha sempre em uma condição já dada que o projeta em possibilidades ainda não dadas.

Ambos os métodos (quantitativos e qualitativos) não são incompatíveis, ao contrário, estão bastante imbricados e dada a complexidade de alguns fenômenos, como é o caso dos fenômenos sociais e educacionais, há demandas que não podem ser alcançadas por um único paradigma. Acreditamos ainda, que adotar os dois métodos nos possibilita uma maior riqueza na abordagem do fenômeno pesquisado.

Dentro da abordagem qualitativa, a estratégia de pesquisa adotada foi o estudo de caso. Tal estratégia possibilita que o investigador tenha um contato direto, profundo e exaustivo com o objeto em estudo, considerando relevante o contexto no qual o objeto está inserido e as diferentes vozes dos sujeitos a ele relacionados. Neste sentido, os discursos captados e

analisados das experiências dos sujeitos possibilitam o desenvolvimento de conceitos sensíveis e descrição das realidades múltiplas e suas representações.

Desse modo, a nossa pesquisa buscou, por um lado, quantificar dados relativos à permanência dos estudantes na universidade e por outro dialogar com estes sujeitos, dar voz àqueles que vivenciam esta história e entender como foi construída a sua entrada na universidade e como sua permanência está sendo administrada, vivida.

Para nós é significativa a percepção dos sujeitos, o que nos permitiu compartilhar as compreensões e interpretações. Conforme nos afirma Macedo:

“Ao se perceber um fenômeno, tem se que há um correlato e que a percepção não se dá num vazio, mas em um estar-com-o-percebido. Ir-às-coisas-mesmas é a experiência fundante do pensar e do pesquisar fenomenológico, faz parte do seu rigor”.
(2004; 47/48)

Assim foi que buscamos realizar um esforço para entender o mais “autenticamente possível” o fenômeno da permanência na universidade, dialogando sempre com o *pré-reflexivo*, ou seja, com as experiências acumuladas ao longo do processo. Nossa trajetória nas ciências sociais, a experiência como pesquisadora, a nossa atuação em sala de aula como docente, enfim tudo esteve presente no fazer da tese. Este foi o nosso mirante; ou seja, falamos de um lugar, qual seja o de uma mulher negra, estudante, pesquisadora e professora (ainda que temporária)²³ de uma universidade pública e que em muitos momentos também precisou negociar com estas identidades.

Algumas correntes advogam que o envolvimento subjetivo do pesquisador pode colocar em risco a objetividade do conhecimento produzido. Entretanto, há uma outra linha de pensamento que acredita que o pesquisador pode sim, distanciar-se do seu objeto para “ver

²³ Fui contratada em outubro de 2006 como professora substituta e neste período lecionei as disciplinas: sociologia da educação; Sociedade e Educação e a optativa Políticas Públicas de Ações Afirmativas.

com outros olhos aquilo que se naturalizou na sua experiência pessoal, bem como na experiência dos outros com os quais compartilha seu campo de investigação” (PIMENTEL; 2009, p. 129). E ao realizar este processo de *ser um* e ao mesmo tempo *ser o outro*; estar implicando com o campo e ser pesquisador neste mesmo espaço, confere uma unidade conceitual e metodológica ao conhecimento. Vale resgatar que não se advoga aqui a neutralidade do pesquisador, mas o estranhamento, a possibilidade de “olhar diferente” aquilo que nos é familiar.

Voltando a metáfora do artista e do cientista, podemos pensar no que une estes dois fazeres e seguramente encontramos o desejo de entender, de interpretar e de comunicar sua compreensão ao mundo (NISBET; 1970). O objeto - seja ele a paisagem pintada pelo artista ou a realidade estudada pelo cientista- é uma desocultação do que se dá na esfera da construção intersubjetiva do real (Macedo; 2004). Busca-se então captar a essência do fenômeno, entendendo que esta não é pura, última e nem definitivamente dada, mas buscada através da investigação, da participação e do diálogo com o outro.

6.2 - PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO.

A pesquisa de campo foi realizada entre os anos de 2007 a 2009 e consistiu em 3 momentos distintos e inter-relacionados. O primeiro momento foi o da busca por documentos indispensáveis ao entendimento do Programa de Ações Afirmativas na UFBA. Colhemos artigos, dados relativos à distribuição de bolsas por modalidade de apoio, além é claro, do Programa definido e aprovado pela Universidade no que tange às ações afirmativas; as Resoluções; os dados relativos ao programas institucionais de permanência e a evolução destes números na Universidade a partir do ano de 2005 (ano de implementação do Programa de Ações afirmativas) até 2009. Este foi o nosso recorte.

O segundo momento da pesquisa foram as entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores dos Programas Institucionais de Permanência – Conexões de Saberes e Permanecer e a aplicação do questionário (apêndice) com 100 alunos da Universidade Federal da Bahia, entre eles, beneficiários dos Programas citados. Nesta etapa de aplicação

do instrumento, contamos com a colaboração de uma aluna do curso de pedagogia (2º semestre), auto-declarada negra e cotista. A participação desta discente na aplicação dos questionários foi importantíssima, já que em muitos momentos os estudantes se sentiam mais à vontade para responder e conversar com uma outra estudante do que com a pesquisadora.

O terceiro e último momento da pesquisa de campo foi a entrevista aberta com nove (9) estudantes cotistas partícipes da fase acima mencionada. Estes entrevistados eram três (3) do gênero masculino e seis (6) do gênero feminino; todos auto declarados negros e estudantes dos seguintes cursos: Pedagogia, Ciências Sociais, Direito, Economia e Letras.

Nesta etapa, buscamos reconstruir as trajetórias destes jovens a partir: a) da sua relação com a família; b) das questões raciais na infância; adolescência e atualmente na vida adulta; c) como as questões raciais foram (se foram) trabalhadas/discutidas no seio familiar; d) a vida escolar e as questões raciais; e) a fase pré vestibular e os determinantes para a escolha da Universidade e do curso; f) o ingresso na Universidade; g) a participação nas atividades acadêmicas e de lazer promovidas pelo curso; h) as relações construídas dentro da Universidade; i) o significado da sua presença no curso e j) as estratégias desenvolvidas e utilizadas por estes jovens para assegurar a sua permanência material e simbólica. Conforme nos afirma Bourdieu (1999) para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o pesquisado relembré parte de sua vida. Para tanto, o pesquisador pode muito bem ir suscitando a memória do pesquisado, foi o que buscamos fazer aqui.

Neste terceiro momento da pesquisa, em particular, buscamos dar voz a estes jovens para que pudesse expressar o modo como vêm a sua história de vida e a sua permanência na Universidade, para em seguida fazermos uma análise científica, antropológica, ou como queria Geertz, uma *interpretação de segunda mão*.

7

A PESQUISA DE CAMPO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS E NÃO INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Nos escritos etnográficos acabados, inclusive os aqui selecionados, esse fato – de que o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem – está obscurecido, pois a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma idéia, ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente. (GEERTZ, 1989, p.7)

Neste capítulo apresentaremos - com base nas entrevistas realizadas e nos questionários aplicados - um panorama da permanência na Universidade Federal da Bahia. No primeiro momento serão apresentados e discutidos os três principais Programas Institucionais de Permanência, quais sejam: O Programa Permanecer (PROAE); O Programa Conexões de Saberes (PROEXT) e o Projeto Qualificando a Permanência na UFBA (CEAO) e, uma vez que estes Programas juntos não atingem, como é de se esperar, a totalidade dos estudantes negros, cotistas ou em vulnerabilidade sócio-econômica na Universidade, descreveremos e analisaremos também as estratégias não institucionais (ou informais) empreendidas pelos estudantes, a fim de garantir a permanência no curso. Buscaremos aqui realizar uma *descrição densa* dessa realidade. Antes, entretanto, faz-se necessário apresentar o perfil dos estudantes que compuseram a amostra desta pesquisa.

Nossa pesquisa quantitativa dispõe, conforme aludimos, de uma amostra de 100 estudantes. Justifica-se ressaltar que a abordagem aos estudantes ocorreu informalmente nos corredores, lanchonetes, salas de informática e entrada das bibliotecas. Por meio de uma conversa preliminar, expúnhamos os objetivos da pesquisa. Na maioria dos casos a abordagem ocorreu com base nas características fenotípicas de negros e pardos, outras

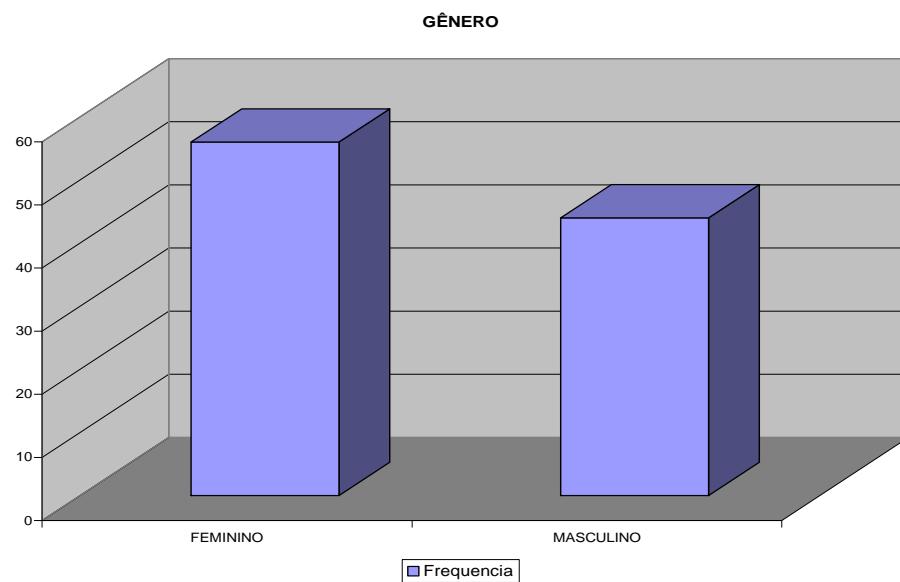
vezes o estudante curioso, por ter visto a nossa conversa com algum colega, é que nos abordava, questionava o objetivo da pesquisa e, em geral, se dispunha a participar. Houve ainda casos em que o estudante se negava a conceder a entrevista por discordar do tema da nossa investigação.

A amostra foi composta ainda por 78 estudantes ingressos pelo sistema de cotas (cotistas) e 22 não cotistas. Neste aspecto gostaríamos de observar que o critério utilizado para saber se o estudante é ou não ingresso pelo sistema de cotas foi a autodeclaração, uma vez que a universidade não torna pública esta informação.

Do mesmo modo, vale observar que muitos estudantes podem ter se identificado como cotistas, mas não ter utilizado as cotas para o ingresso e, de modo contrário, o estudante pode não ter se identificado como tal e de fato utilizado o sistema. Como apresentamos no capítulo quinto, um estudante dentro do perfil de cotista pode ter obtido um excelente desempenho no vestibular e ingressado pelo sistema tradicional e muitas vezes eles não se dão conta disso. Já no segundo caso, alguns motivos podem levar a não identificação como cotista, entre os quais apontamos o fato de que muitos estudantes na UFBA desconhecem o sistema de cotas e mencionam que não optaram pelo sistema no momento da inscrição. Entretanto, esta “opção” não existe, o que existe é tão somente a auto declaração e a origem escolar, estes itens associados ao desempenho nas provas do vestibular definem o ingresso, ou não, pelo sistema. Observamos ainda que muitos estudantes ficam “encabulados” ou com vergonha em dizer que utilizou as cotas, como se isto fosse demérito no ingresso.

No que tange ao gênero a amostra foi distribuída entre 56 estudantes do gênero feminino e 44 do gênero masculino, conforme gráfico.

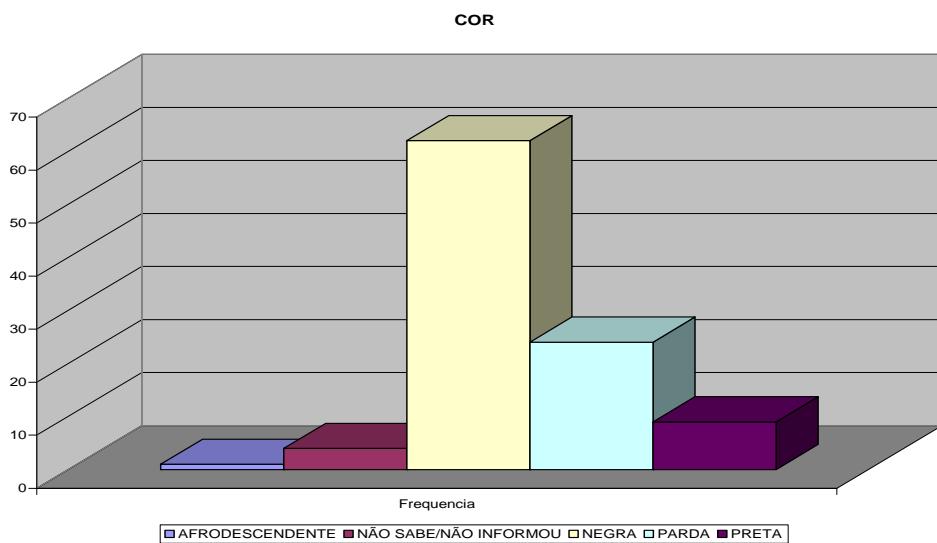
GRÁFICO 01 – Distribuição por Gênero dos Entrevistados



Fonte: pesquisa de campo

Quanto à cor dos entrevistados, utilizamos o mesmo procedimento adotado pela universidade, qual seja o da autodeclaração, entretanto, mantivemos a questão aberta a fim de identificar como estes estudantes observavam a categoria cor e como se percebiam. E, deste modo, obtivemos entre os 100 estudantes respondentes ao questionário, os seguintes resultados:

GRÁFICO 02 – Distribuição por Autodeclaração de Raça e Cor



Fonte: pesquisa de campo

Os quatro estudantes que não souberam ou não informaram sua cor, foram identificados pela pesquisadora como pretos, mas foi respeitado o critério da auto-declaração. É interessante notar ainda que nenhum estudante se auto-identificou como branco, mas é significativo o número de pardos e mais interessante ainda, se observarmos que a categoria “negra” está ligada à raça e não a cor, mas esta foi a resposta dada pela maioria absoluta dos entrevistados (62%).

Sabemos que a identidade étnico-racial está ligada ao sentimento de pertencimento a um grupo (racial ou étnico) e é decorrente de uma construção social, cultural e política. Em outras palavras, este sentimento de pertença tem a ver com a história de vida, a socialização, a educação e a consciência adquirida diante das prescrições racistas ou não de uma dada cultura. Ser negro ou ser preto no Brasil, não é uma tarefa fácil, ao contrário, principalmente se considerarmos que os modelos *positivos* e de *sucesso* são muito pouco (ou quase nada) divulgados. Nos espaços acadêmicos então, esta situação é desalentadora. O lugar do negro na academia brasileira é quase o da absoluta ausência e negação. È por este motivo que ressaltamos a importância destes jovens terem, em sua maioria, se auto

declarado negros e este número é ainda mais positivo se, assim como os órgãos oficiais, incluirmos entre os negros as categorias preto e pardo.

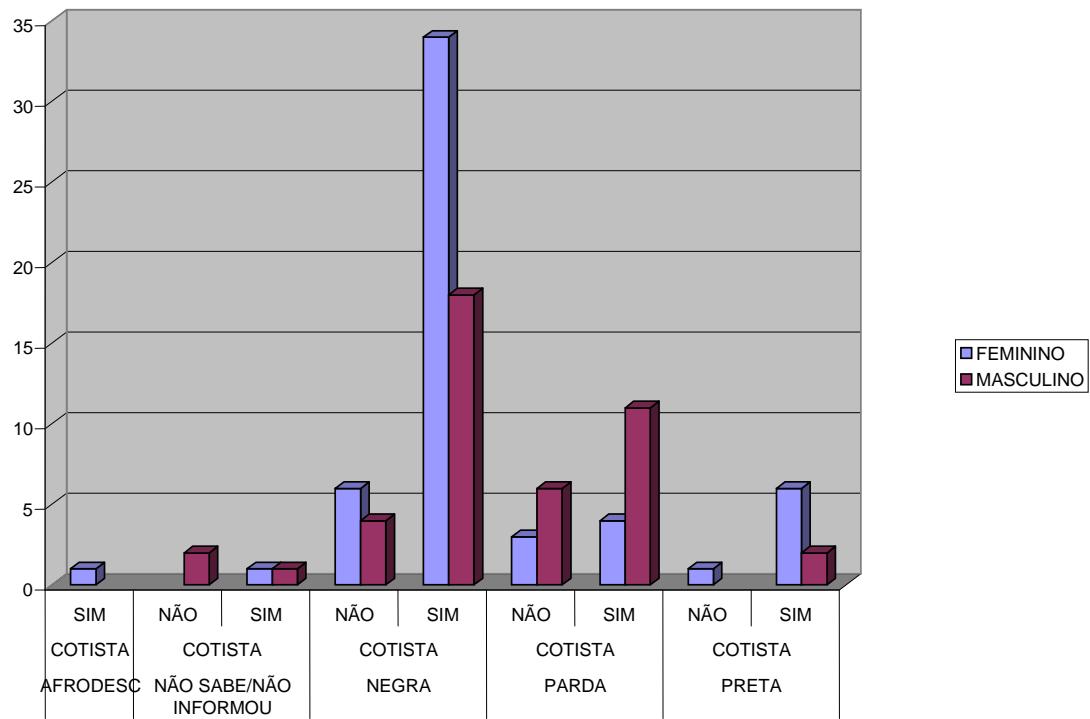
Para este resultado, levantamos a hipótese de que os programas de formação e as discussões relacionadas à raça - mais presentes hoje no cotidiano acadêmico, sobretudo através de alguns Programas de Permanência²⁴ - têm levado a uma maior identificação com a raça negra. Nestes cursos se enfatiza a identificação racial onde ser negro ou preto é um posicionamento político.

Há quem afirme que a partir do sistema de cotas aumentaram as chances dos pretos e pardos ingressarem na Universidade. Paralelo a isso houve um aumento dos que se auto identificaram nestas categorias, mas é importante salientar que, no caso da UFBA, a associação cor e origem escolar promove uma regulação do sistema. Dito de outro modo, esta associação não permite que indivíduos, cuja origem escolar não seja pública, se auto identifiquem como preto ou pardo apenas para obter o benefício das cotas. Caso o faça, suas possibilidades são pequenas, uma vez que a categoria “*candidatos auto declarados preto ou pardo de escola particular*” será beneficiada apenas se (e somente se) não forem preenchidas as vagas por pretos/pardos de escola pública e estudantes de escola pública de qualquer etnia ou cor.

Para termos um mapeamento mais detalhado destes estudantes, apresentamos a seguir o gráfico segundo condição de ingresso na Universidade (cotista ou não cotista), cor e gênero.

²⁴ Levamos em consideração ainda, o fato de que cerca de 30% dos estudantes pesquisados faziam parte de um programa institucional de permanência, no qual há uma carga horária específica para a formação em raça e gênero.

GRÁFICO 03 – Condição de Ingresso Cor e Gênero



Fonte: pesquisa de campo

Está entre as mulheres o maior número de auto-identificadas negras ou pretas e entre os homens o maior número de pardos, em ambos os casos, isto independe de estar ou não na condição de cotista. Também é de uma mulher a única identificação afrodescendente.

Nossa pesquisa empreendeu um esforço para contemplar todas as áreas do conhecimento, conferindo ênfase especial aos cursos de alta demanda, uma vez que historicamente estes cursos dispunham de um público não negro e oriundo de escolas particulares, buscamos então perceber em que proporção, tais cursos tiveram seu quadro de alunos modificado após o sistema de cotas; qual o significado desta nova presença e os impactos na permanência material e simbólica desses estudantes. Assim, nossa distribuição de questionários por curso foi a seguinte:

TABELA 6 - Distribuição por Curso e Forma de Ingresso

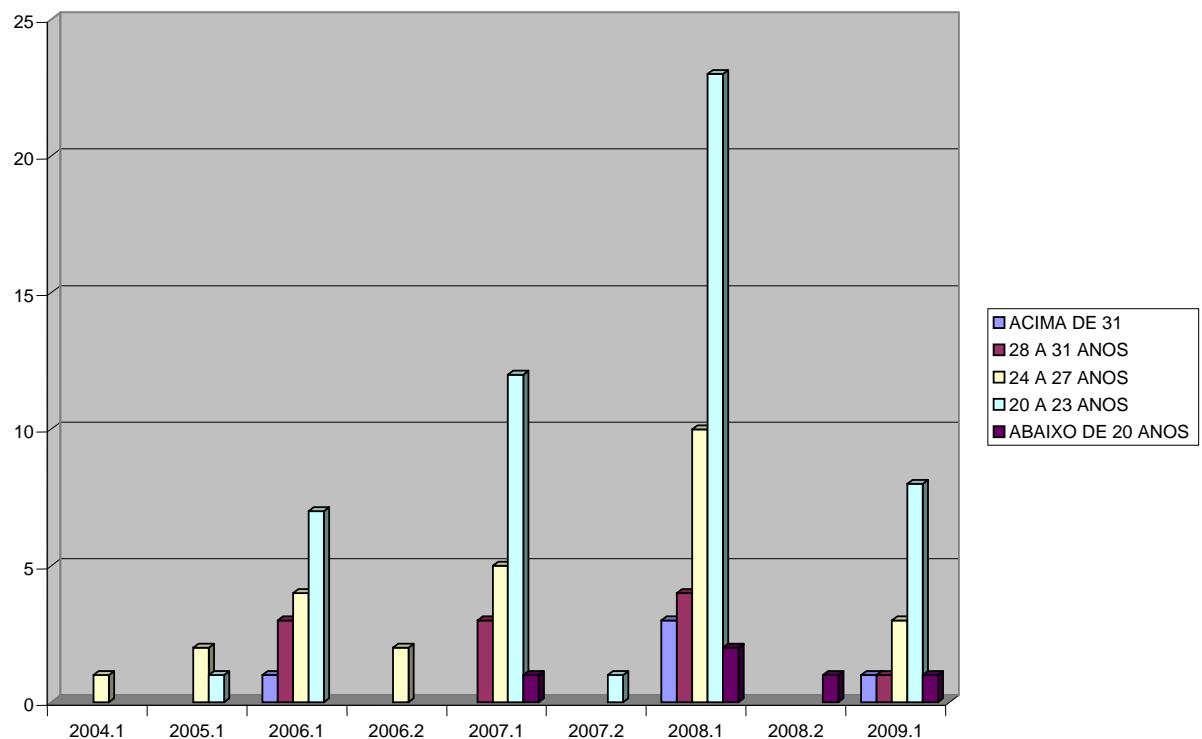
CURSO		COTISTA		Total
		NÃO	SIM	
ADM		2	12	14
ARQUITETURA		1	4	5
ARTES PLASTICAS		1	1	2
CIENCIAS CONTABEIS			1	1
CIENCIAS SOCIAS			3	3
COMUNICACAO JORNALISMO			2	2
COMUNICACAO PRODUCAO EM CULTURA			3	3
DANÇA			1	1
DESENHO E PLASTICA			2	2
DIREITO		3	1	4
ECONOMIA			2	2
EDUCACAO FISICA		1		1
ENFERMAGEM		1	3	4
ENGENHARIA AMBIENTAL			1	1
ENGENHARIA CIVIL			1	1
ENGENHARIA DE MINAS			1	1
ENGENHARIA ELETRICA			1	1
ENGENHARIA MECANICA		3	1	4
ENGENHARIA QUIMICA		2		2
ENHENHARIA MECANICA			1	1
ESTATISTICA			2	2
FONOAUDIOLOGIA		1		1
GEOGRAFIA			1	1
LETRAS			1	1
LETRAS VERNACULAS			7	7
MATEMATICA		1	1	2
MEDICINA		3	6	9
MUSEOLOGIA			5	5
NUTRICAO		1		1
PEDAGOGIA		1	5	6
PSICOLOGIA			2	2
QUIMICA			2	2
SECRETARIADO EXECUTIVO			1	1
TEATRO		1	2	3
TEATRO BACHARELADO EM DIRECAO			1	1
TEATRO BACHARELADO EM INTERPRETACAO			1	1
Total		22	78	100

Fonte: Pesquisa de campo

Os entrevistados nos cursos de maior prestígio social - Administração (14%); Arquitetura(5%); Comunicação Social²⁵ (5%); Direito(4%); Engenharias²⁶ (11%) e Medicina(9%) - perfizeram juntos um total de 48% da amostra. Nestes, o número de ingresso pelas cotas foi de 33 estudantes.

No que tange à idade, 52% dos estudantes da nossa pesquisa têm entre 20 e 23 anos; outros 27% têm idade entre 24 e 27 anos; seguidos de 11% que têm entre 28 e 31 anos. Aqueles maiores de 31 e menores de 20 anos somam 10% da amostra. A maioria destes estudantes (40%) ingressaram na Universidade em 2008.1; seguidos de 21% que ingressaram no primeiro semestre letivo do ano de 2007, conforme gráfico.

GRÁFICO 04 – Distribuição por Idade e Ano de Ingresso



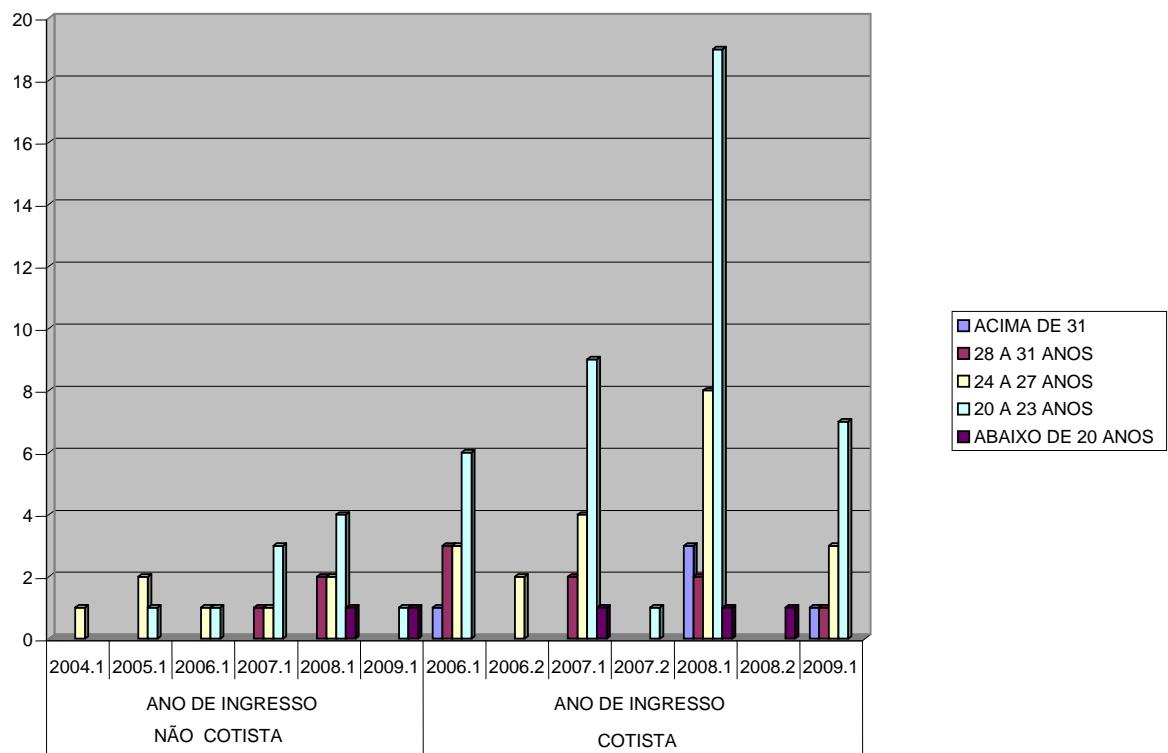
Fonte: pesquisa de campo

²⁵ Estão agrupados no curso de comunicação social as habilitações jornalismo e produção e cultura.

²⁶ Estão agrupadas as engenharias ambiental, civil, de minas, elétrica, mecânica e química.

No que tange a relação entre a idade e o ano de ingresso no ensino superior, vale observar que em pesquisa anterior - com estudantes ingressos na UFBA nos anos de 2005 e 2006- observamos que no início da implementação do sistema de cotas houve um número significativo de estudantes cotistas, cuja idade era superior á media de idade dos estudantes que ingressavam na Universidade pelo sistema tradicional (REIS; 2007). Nesta pesquisa, ao cruzarmos os dados de condição de ingresso, ano de ingresso e idade, obtivemos o seguinte resultado:

GRÁFICO 05 – Condição de Ingresso, Ano de Ingresso e Idade.



Fonte: Pesquisa de Campo

Podemos inferir, apriorísticamente, que passados quatro anos da implementação do sistema de cotas isso começa a se equilibrar. Notemos que o maior percentual de estudantes cotistas que ingressaram na universidade com idades entre 20 e 23 anos, está nos anos de 2007 e 2008, embora esta faixa etária seja a mais alta em todos os anos de 2006 a 2009. Notemos

também que os estudantes ingressos com idade superior a 31 anos aparecem entre os cotistas nos anos de 2006, 2008 e 2009 e está ausente entre os não cotistas.

Além disso, 58% dos nossos entrevistados eram os primeiros membros da família a ingressarem em uma Universidade. Dos 42% que já tinham algum familiar no ensino superior, 36 tinham apenas 1 ou 2 parentes cursando ou que cursaram uma faculdade, 5 entrevistados tinham entre 3 e 4 pessoas com este nível de instrução e apenas 1 entrevistado declarou ter 5 membros na família cursando alguma faculdade ou com nível superior completo.

Para finalizar o perfil dos entrevistados, apresentamos a seguir o quadro relativo aos locais onde moram estes estudantes.

TABELA 7 - Distribuição por Local de Moradia

BAIRROS	FREQUENCIA
ACUPE DE BROTAIS	1
AGUAS CLARAS	1
ALTO DO CABRITO	2
AMARALINA	2
BAIXA DOS SAPATEIROS	1
BARRA	1
BROTAS	4
CABULA	2
CAIXA D AGUA	1
CAJAZEIRAS 11	1
CAJAZEIRAS 8	1
CAMACARI	1
CAMPO GRANDE	1
CARDEAL	2
CASTELO BRANCO	1
CHAPADA DO RIO VERMELHO	1
COUTOS	1
CURUZU	1
ENGENHO VELHO DA FEDERACAO	1
ENGENHO VELHO DE BROTAIS	3
FAZENDA GRANDE DO RETIRO	1
FEDERACAO	2
GARIBALDI	6
IAPI	3
IMBUI	1
ITAIGARA	2
ITAPUA	1
TINGA	3
SANTO INACIO	2
LIBERDADE	1

MACAÚBAS	1
MARECHAL RONDON	3
MATA ESCURA	2
MUSSURUNGA	1
NAZARE	2
ONDINA	5
PARALELA	4
PARIPE	1
PERNAMBUES	1
PITUBA	3
PLATAFORMA	3
QUEIMADINHO	2
RESIDENCIA UNIVERSITARIA	2
RIBEIRA	2
RIO VERMELHO	1
SABOEIRO	3
SALVADOR	1
SANTA CRUZ	1
SANTA MONICA	1
SÃO CAETANO	1
SÃO GONCALO	1
SÃO MARCOS	3
SETE DE ABRIL	1
VALERIA	2
VERA CRUZ	1
VILA CANARIA	1
TOTAL	100

Fonte: Pesquisa de Campo

Observamos como há uma intensa distribuição pelos diversos bairros da cidade de Salvador, alguns dos quais bastante afastados dos locais onde estão situados os *campi* da UFBA e há ainda, 3 casos de estudantes que moram na Região Metropolitana de Salvador, nos municípios de Camaçari, Lauro de Freitas (Itinga) e Vera Cruz. Tais dados são bastante relevantes, pois observaremos a posteriori, como essa distância interfere na permanência destes estudantes.

7.1. - A PERMANÊNCIA COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL DA UFBA

O emprego de medidas de ação afirmativa na seleção de estudantes nas Instituições de Ensino Superior Públicas evidenciou a necessidade de políticas para a garantia da permanência destes jovens nas universidades, por um lado e por outro a inserção

qualificada dos mesmos nos demais campos sociais, a fim de possibilitar-lhes oportunidades de mobilidade social.

De um modo geral, o Estado Brasileiro, pressionado pelos movimentos sociais negros, empreendeu algumas ações no sentido da garantia das ações afirmativas em educação e alguns recursos foram investidos em programas de permanência.

A Universidade Federal da Bahia dispôs de alguns desses recursos e, em parceria com outras Instituições Públicas no âmbito Estadual e Municipal e ainda Organizações não Governamentais ou Fundações levou a cabo alguns programas de permanência. Três destes programas estão em curso na Universidade e, juntos assistem a mais de 600²⁷ estudantes anualmente²⁸.

Como discorremos anteriormente a permanência deve ser considerada tanto em seu aspecto econômico, quanto didático pedagógico e em alguns casos é necessária também a assistência jurídica e psicológica. Permanecer é, em nossa concepção e como já explicitamos anteriormente, o ato de persistir na continuação dos estudos que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de transformação e existência. É nesse sentido que analisaremos agora três Programas Institucionais de Permanência da UFBA.

7.1.1 – O Programa Permanecer.

Este Programa faz parte das ações da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFBA. O objetivo do Programa é assegurar a permanência bem sucedida de estudantes em vulnerabilidade sócio-econômica, por entender que estes têm maior probabilidade de ter que adiar ou mesmo interromper sua

²⁷ São 600 bolsas do Permanecer (PROAE); 84 do Conexões (PROEX) e 40 do Projeto Qualificando a Permanência (CEAO)

²⁸ O número de estudantes ingressos pelo regime de cotas no período de 2005 a 2009 é de 9.616 estudantes (Relatório Programa Permanecer; 2009).

trajetória acadêmica devido às condições desfavoráveis que interferem concretamente na sua presença no contexto universitário.

Antes de continuarmos descrevendo o Programa Permanecer, cumpre-nos fazer uma breve digressão e mostrar a criação do que se conhece hoje como Pró Reitoria de Assistência Estudantil.

O Grupo político que se manteve à frente da Administração Central na UFBA em 2006 buscou levar à frente as propostas de campanha. Entre estas propostas estavam a reestruturação acadêmica e administrativa da Universidade. Neste bojo incluía-se a criação de uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis que deveria ser estruturada em torno das políticas acadêmicas de atenção à comunidade estudantil (que até então vinha sendo desenvolvida pela Superintendência de Assistência Estudantil) e do Programa de Ações Afirmativas implantado na UFBA desde 2004.

Ao longo do segundo semestre de 2006 a equipe gestora responsável pela implantação do projeto da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis, assumiu a condução dos trabalhos da Superintendência Estudantil, mantendo o cumprimento das ações projetadas para o ano de 2006 e desenvolvendo estudos e interlocuções para a implantação definitiva da Pró-Reitoria na estrutura administrativa da UFBA ao final daquele ano (UFBA; 2008). Entretanto, mas uma vez a polêmica em torno das ações afirmativas e a idéia de que o problema no Brasil é tão somente de classe, fez com que a proposta tivesse o nome modificado para Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE).

Em entrevista o Pro Reitor define deste modo a mudança:

Tem um debate posto nacionalmente, principalmente nos movimentos sociais que faz uma divisão conceitual: de um lado o marxismo, vamos dizer assim, mais ortodoxo que não aceita discutir a questão étnico-racial e parte do pressuposto de que a discussão é de classe social. De outro lado, os movimentos que têm uma base mais conceitual histórico-antropológica que faz uma discussão étnico-racial, isso no cenário do Brasil. Aqui se reproduziu isso nas correntes partidárias ou políticas que estão no

Movimento Estudantil. Vários me diziam: “nós somos contra as ações afirmativas e assistência estudantil, nós queremos assistência estudantil” e eu dizia o que eu sempre digo em todos os encontros com eles (...) eu tenho um papel que é um papel de formação e eu tenho que defender conceitos. E o nosso conceito é de ações afirmativas. Porque a gente entende que isso é um trabalho que ultrapassa o conceito de ações afirmativas norte americano, não é? Lá eles pensaram as ações afirmativas a partir de um dispositivo legal, de cotas, aqui a gente tenta ampliar a discussão pro campo da diversidade. A gente tenta compreender que existe uma questão, existe um princípio que é étnico racial” (Pró-Reitor de Assistência Estudantil)²⁹

A discussão foi pro CONSUNI (Conselho Universitário) e foi derrotada a proposta de uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, como lamenta o Pró-Reitor:

Bom, nós ainda vamos insistir na mudança do nome da Pró-Reitoria né? Por que é simbólico, é extremamente importante e traduz uma concepção, uma visão de mundo. Então foi assim que foi criada a Pró-Reitoria. Naquele momento prevaleceu o conceito de assistência estudantil sob protesto, eu protesto ainda hoje. (...) então não dá para reformar o conceito, não dá para melhorar o conceito, não discordo do princípio da assistência, como um princípio de transição, como forma de garantir ao indivíduo condições mínimas para que ele possa chegar a um determinado caminho, mas penso que uma Pró-Reitoria, uma Secretaria de Governo, ela tem uma, uma vocação finalística, não é? O nome dela diz onde ela quer chegar e nós não queremos chegar à assistência, nós queremos através da assistência chegar a um estatuto de legitimação dos indivíduos dentro desse espaço. (Pró-Reitor de Assistência Estudantil)

Em que pesem as discussões que afrontam a nossa identidade enquanto povo mestiço e livre de todos os problemas que afetam os nossos “vizinhos do Norte”, a PROAE foi criada

²⁹ Entrevista concedida à pesquisadora em julho de 2009

e buscou aglutinar os Programas de Permanência que estavam pulverizados em vários setores e órgãos da Universidade. Do mesmo modo, a PROAE ficou responsável por equipamentos tais como Creche, Residência Universitária e Restaurante Universitário (RU) que atendem aos estudantes vindos do interior do Estado, ou mesmo de Salvador em suas demandas de permanência material. A missão da PROAE é coordenar a gestão das políticas de inclusão social, apoio estudantil e ações afirmativas, com a responsabilidade de gerir programas e operar os recursos necessários à sustentabilidade acadêmico-administrativa das ações institucionais voltadas para a comunidade estudantil da Universidade (UFBA; 2008).

A PROAE possui a seguinte estrutura interna: Coordenação de Apoio Psicossocial e Pedagógico; Gerência Administrativa e Financeira e a Coordenadoria de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade. Esta última é responsável pelo Programa Permanecer, objeto da nossa análise. A Coordenadoria de Ações Afirmativas e Diversidade tem como objetivo, assegurar a permanência bem sucedida de estudantes **em vulnerabilidade socioeconômica** [grifo nosso] na Universidade e isto torna-se objeto de muitas críticas dentro e fora do ambiente universitário.

Feitas estas observações, retornamos ao ponto inicial e cabe observar que o Programa Permanecer foi criado em 2007, no ano seguinte à implementação da PROAE, com recursos oriundos da política de descentralização orçamentária da SESU/MEC, cuja aplicação foi destinada a bolsas de permanência (UFBA; 2009). O Programa - criado para atender um dos eixos da Política de Ações Afirmativas da UFBA³⁰ - tem sua concepção pautada na garantia de permanência e integração na vida universitária de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Constitui-se em uma rede de ações no campo da extensão, atividades docentes e atividades institucionais, voltadas, principalmente, à formação e apoio social aos estudantes, bem como à consolidação de novas estruturas universitárias que possibilitem a sustentabilidade da política de acesso ao ensino superior (Diretrizes do Programa Permanecer; 2008).

³⁰ Conforme foi apontado no capítulo anterior, um dos eixos da Política de Ações Afirmativas da UFBA é a Permanência, entre as ações para sua garantia estão previstas: revisão da grade de horários com a abertura de cursos noturnos, implantação de tutoria e acompanhamento acadêmico, ampliação dos programas de apoio ao estudante na forma de bolsas de estudo, bolsas-residência e auxílio alimentação.

7.1.1.1 - O perfil institucional do programa permanecer: metodologia, seleção e caracterização dos beneficiados

O Programa Permanecer está em sua terceira edição. A primeira foi iniciada em maio de 2007 e finalizada em abril de 2008 e a segunda encerrou em junho deste ano. Em cada edição foram concedidas 600 bolsas, sendo 500 para o Campus de Salvador e as demais divididas entre o Campus Edgar Santos (Barreiras) e o Campus Anísio Teixeira (Vitória da Conquista).

Os projetos apresentados pelas unidades universitárias devem estar inseridos em um dos três eixos do Programa, quais sejam: 1) O eixo Extensão, caracterizado pelo desenvolvimento de ações educativas, culturais e/ou científicas que viabilizam a relação entre Universidade e Sociedade, a exemplo do Programa Atividade Curricular em Comunidade³¹ da UFBA (ACC); 2) O eixo Institucional que trata de projetos propostos para unidades administrativas ou órgãos complementares da universidade. Neles se enquadram: a) o desenvolvimento de atividades de natureza técnico-administrativas, como, por exemplo, apoio a laboratórios de informática e bibliotecas, desenvolvimento de softwares para os sistemas da UFBA, estágios docentes na creche, otimização da organização e usufruto do espaço da Universidade, organização e arquivamento de documentos no patrimônio cultural da UFBA, assistência ao setor de comunicação das unidades, atendimentos em hospitais ou no SMURB e b) os projetos artístico-culturais permanentes, como a orquestra sinfônica, madrigal, grupos de dança, teatro, etc. 3) já o eixo docência abriga projetos de monitoria nos componentes curriculares da graduação.

³¹ A ACC é desenvolvida por professores e estudantes da UFBA e busca articular o ensino, a pesquisa e a extensão. Como extensão, visa promover diálogos com a sociedade, para reelaborar e produzir conhecimento sobre a realidade, de forma compartilhada, para descoberta e experimentação de alternativas de resolução e encaminhamento de problemas. Como atividade pedagógica, é um componente curricular de natureza complementar, inserida nos currículos dos cursos de graduação, com 60 horas e 4 créditos. Como tal, tem características comuns às demais disciplinas: obrigatoriedade, carga horária, creditação e propósito acadêmico. Diferencia-se, entretanto, pela liberdade na escolha de temáticas, na definição de programas e na experimentação de procedimentos metodológicos, bem como pela possibilidade de assumir um caráter renovável a cada semestre, ou de comportar a continuidade da experiência por mais de um semestre.

Segundo dados que nos foram fornecidos pela PROAE através da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade, na primeira edição do Permanecer (2007-2008) a maioria dos Projetos estavam relacionados às atividades docentes. Foram 144 projetos somente nesta área e 221 bolsas; os eixos de ações institucionais e de extensão somaram 139 projetos e amealharam juntos 389 bolsas. Já na segunda edição cresceram os projetos de extensão (141 projetos) e foram concedidas 313 bolsas nesta categoria, enquanto as atividades docentes obtiveram 74 projetos e as ações institucionais 77 projetos. Nestes dois últimos foram distribuídas 121 e 166 bolsas respectivamente.

Ainda segundo a Coordenadoria, nas duas edições do Programa as áreas de Filosofia e Ciências Humanas (FCH), Ciências Biológicas e Profissões da Saúde foram contempladas com o maior número de bolsas. Foram 41% para FCH na primeira edição e 33% das bolsas para C. Biológicas e Saúde. Já na segunda edição foram distribuídas 36% e 35% bolsas para estas áreas, respectivamente.

Para se candidatar ao Programa o estudante de graduação, em qualquer semestre, precisa comprovar vulnerabilidade sócio-econômica, entendida pela PROAE como renda per capita de até um salário mínimo. O estudante também não pode ter vínculo empregatício ou receber bolsa remunerada de qualquer natureza no período de vigência do benefício no Programa, além de precisar dispor de 20h para as atividades do projeto e dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas. Tais critérios são eliminatórios. Como critério classificatório, o Programa estabelece que o estudante não possua outra graduação e tenha entrado na UFBA pelo Programa de Ações Afirmativas.

Ainda que o principal critério seja a renda, de acordo com os dados disponibilizados pela PROAE a maior parte dos estudantes atendidos nos dois últimos anos eram cotistas. Os percentuais foram de 74,1% em 2007/08 e 81,4% em 2008/09. A maior parte era também oriundos de escola pública – 81% em 2007/08 e 87% em 2008/09.

No que tange ao quesito cor, de maneira surpreendente 75,3% dos beneficiados pelo Programa na 1^a edição (07/08) e 80,6% dos beneficiados na 2^a edição (08/09) não

declararam a cor. Entre os que declararam, as denominações citadas foram pardo, moreno e preto, respectivamente. Lembremos, no entanto, que para ser cotista (que foi a maioria dos beneficiários do Programa) é preciso se auto declarar preto ou pardo e ter estudado em escola pública ou; ser de escola pública de qualquer etnia ou cor ou ainda; ser auto-declarado preto ou pardo de qualquer origem escolar³². O que aconteceu então? Os estudantes mantiveram a origem escolar, mas esqueceram os seus pertencimentos no decorrer do curso? Não há uma identificação racial neste grupo de beneficiários, embora esta identificação tenha ocorrido no momento da inscrição no vestibular?

Uma análise que poderíamos fazer é que o Programa não dispõe de formação na perspectiva étnico-racial. Sabemos que este não é objetivo explícito³³ do Programa, mas sabemos também que a PROAE e sua Coordenação de ações afirmativas têm o conhecimento de que a maior parte dos estudantes são negros (pretos e pardos ai incluídos) e que enfrentam dificuldades em sua permanência simbólica na Universidade. Talvez, atacar o problema quando este se mostra tão explicitamente seja uma via interessante e que permita trazer, aos poucos, a discussão étnico racial para os estudantes assistidos pela PROAE.

Acreditamos que a ausência dessa formação pode ser a responsável ainda pelo percentual tão baixo de estudantes auto-identificado negros ou pretos (beneficiários do permanecer) quando comparado com beneficiários de outros programas de permanência que têm este tipo de formação como meta. .

Observamos ainda em nossa pesquisa, conforme detalharemos mais adiante, que são muitos os estudantes negros (cotistas ou não) que sofrem com a discriminação em sala de aula, por parte de colegas, de professores, e em menor número de funcionários. Estes estudantes não têm hoje um espaço na Universidade para discutir e resolver tais questões. Entendemos que mesmo na perspectiva da Assistência, a PROAE, através da sua Coordenação de Apoio

³² Lembremos que esta categoria só é acatada no caso de não preenchimento dos 43% (quarenta e três por cento) de vagas reservadas.

³³ Utilizamos o termo explícito porque a discussão étnico-racial perpassa o discurso do Pro Reitor e é assunto também da preocupação dos técnicos da PROAE.

Psicossocial e Pedagógico poderia se transformar neste espaço legítimo para que as questões de discriminação de qualquer natureza, e em particular a discriminação racial, fossem tratadas.

Identificamos, através da entrevista na PROAE, que houve o desenho de uma proposta de criação de núcleos de apoio psico-pedagógico nas unidades de ensino, mas por questões institucionais a proposta (ainda) não se concretizou.

Avançando um pouco mais nas análises sobre o permanecer, entendemos o Programa como essencial para a garantia da continuidade dos estudantes na Universidade. Ao priorizar o aspecto sócio-econômico, o programa sofre algumas críticas, mas há de se analisar alguns aspectos:

1º) a criação de uma Pró-Reitoria de Assistência Estudantil em lugar de uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis foi uma decisão dos movimentos estudantis que entenderam naquele momento, a importância de uma política mais universalista; 2º) a política de cotas raciais da Universidade não permite a identificação dos estudantes. Sendo assim, um órgão institucional, que por sua vez não é específico para o público ingresso pelas cotas, não poderia estabelecer que os equipamentos e as políticas a ele vinculadas atendessem somente aos estudantes cotistas ou auto declarados negros; 3º) ainda assim, o recorte dado pela PROAE atende marjoriariamente aos estudantes cotistas e/ou aos estudantes negros, conforme dados disponibilizados. Vale salientar que há caso de estudantes negros, atendidos pelo Permanecer, que não são cotistas porque estudaram em pequenas escolas particulares de bairros populares ou mesmo em grandes escolas particulares com bolsa. Tais estudantes ingressaram na universidade pelo sistema tradicional, mas padecem com problemas relativos à permanência, problemas estes que são dirimidos com o acesso ao programa permanecer. Esta atuação, ao nosso ver, está para além das cotas e opera, do ponto de vista da permanência, como uma política de ação afirmativa.

Em nosso entendimento uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas teria papel fundamental, inclusive na discussão sobre a permanência simbólica destes alunos, mas a opção dos movimentos estudantis pela assistência inviabilizou a implementação de uma política com recorte mais racial.

Ainda no que diz respeito ás nossas analises relativas ao Programa Permanecer, identificamos na pesquisa, ao questionar se o estudante conhece algum tipo de Programa de Permanência, que o programa da PROAE foi o mais citado, com 63 ocorrências. Levamos em consideração inclusive, o fato do nome do Programa está muito mais ligado á permanência do que os demais, mas não podemos perder de vista o fato de que ele atende a muitos estudantes em suas necessidades materiais e de formação acadêmica. E se nem todos podem ser atendidos com vagas na creche, na residência ou bolsa alimentação, ao menos o recurso do permanecer atenua essas dificuldades, como é o caso dos estudantes da periferia urbana de Salvador que não têm direito à residência, salvo raríssimas exceções, e a capacidade do refeitório é mínima para se ampliar a bolsa alimentação. Ao dispor de R\$ 300,00 estes estudantes podem enfrentar com um pouco mais de tranqüilidade as condições adversas da permanência na universidade.

Finalmente devemos salientar o fato de que o Permanecer tem uma forte atuação na dimensão da extensão universitária, entendendo que esta é uma possibilidade de transformação da sociedade, através de atividades que promovem a aproximação entre universidade e sociedade; auxilia no combate a exclusão e muitas vezes, faz os estudantes atuarem em suas comunidades de origem. A perspectiva da PROAE e do Permanecer, mais especificamente, situa-se dentro do que Boaventura Santos chamou de uma *ecologia dos saberes*, ou seja, um tipo de atuação que vem de fora para dentro da universidade; consiste na promoção do diálogo entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e os saberes leigos que circulam na sociedade (SANTOS; 2005, P.77). Tais práticas promovem uma convivência ativa de saberes, baseado no pressuposto de que todos eles, inclusive o saber científico, podem se enriquecer nesse diálogo.

7.1.2 - O Programa Conexões de Saberes: diálogos entre as Universidades e as comunidades populares

O título do conexões evidencia seu objetivo. Ele representa o calcanhar de Aquiles da universidade. Ao meu ver o saber não tem sentido se se enclausura na universidade. Há um hiato histórico entre a produção do saber e a comunidade. Não há interesse da universidade em tocar em algumas questões e o grande esforço do conexões é esse. (Coordenador do Programa na UFBA)

Entre os programas mantidos pelo Governo Federal através da SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade) como parte do compromisso com as ações afirmativas em educação está o Programa Conexões de Saberes, desenvolvido em parceria com o Observatório de Favelas³⁴ e cujos objetivos são: a)Estimular uma maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a devida troca de saberes, experiências e demandas; b)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; c)Realizar diagnósticos e estudos continuados sobre a estrutura universitária e as demandas específicas dos estudantes de origem popular. A partir desse 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 e; d)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

³⁴ O Observatório foi criado em 2001 como um programa do Instituto de Estudos Trabalho e Sociedade – IETS e com o apoio institucional da Fundação Ford. A partir de 2003, em função da ampliação progressiva de suas ações, tornou-se uma entidade autônoma, estando constituída como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP. Tem atuação nacional e está dedicada à produção do conhecimento e de proposição de políticas públicas sobre favelas e fenômenos urbanos. É formado por estudantes e pesquisadores de diversas instituições do país e tem nos seus quadro dirigentes moradores e ex-moradores da periferia que galgaram formação universitária e mantiveram vínculos e identidades com o território de origem. (OBSERVATÓRIO; 2004)

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 (SECAD; 2005).

Segundo dados da SECAD, o projeto piloto, em 2004 obteve 75 bolsas distribuídas entre 5 universidades do país (UFF, UFRJ, UFMG, UFPE, UFPA). Já no ano seguinte (ano em que a UFBA aderiu ao Programa) foram 210 bolsas em 14 universidades³⁵. Os dados do ano de 2008 contabilizam 2.200 bolsas distribuídas entre 32 universidades públicas brasileiras³⁶.

Na UFBA, o programa foi instalado em junho de 2005 e foi articulado ao Programa de Ações Afirmativas, nomeadamente ao Projeto de apoio à permanência dos alunos nos cursos de graduação. No primeiro momento o Programa foi sediado pela Pró-Reitoria de Extensão, em seguida pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e novamente pela Pró-Reitoria de Extensão em 2009. Na Universidade Federal da Bahia o objetivo do projeto foi desenhado para inserir prioritariamente os estudantes cotistas e oriundos de camadas sociais populares em uma política de extensão e pesquisa e ao mesmo tempo, garantir a sua permanência.

7.1.2.1 - O perfil do programa conexões de saberes: metodologia, seleção e caracterização dos beneficiados

A primeira edição do Programa Conexões ocorreu em 2005 e contou com 35 bolsistas. No ano de 2006 o número de bolsas aumentou e atualmente são 84, entretanto, só 52 estão ativas. A evasão se deu, principalmente porque os estudantes encontraram empregos ou estágios com valores de remuneração superiores ao da bolsa que é de R\$300,00.

³⁵ Aderiram ao programa as seguintes instituições: UFES, UnB, UFMS, UFPR, UFRGS, UFPB, UFC, UFBA, UFAM (MEC/SECAD; 2007)

³⁶ Somaram-se as IES citadas as seguintes instituições: UFAC; UFAL; UFG; UFMA; UFMT; UFPI; UFRN; UFRPE; UFRR; UFRRJ; UFS UFSC; UFSCar; UFT; UNIFAP; UNIR, UNIRIO, UNIVASF (MEC/SECAD; 2007)

A equipe do Conexões é composta por Coordenação Geral, Coordenação Escola Aberta; Coordenação Ação em Comunidade e Professores. O Projeto tem a atuação comunitária como principal eixo da formação dentro da perspectiva de uma educação anti-racismo, no recorte raça e gênero. A metodologia desenvolvida é a da prática social, a partir da qual são trazidos conteúdos para a investigação e produção do conhecimento na área da pesquisa, que, por sua vez, alimentará a prática social, num ciclo dinâmico de trocas culturais. Desse modo, o projeto disponibiliza uma carga horária específica para a formação dos estudantes, distribuída da seguinte forma: a) 200 horas/aula de formação geral – 70h em estudos de raça e gênero; 40h de metodologia da pesquisa; 30h metodologia de ensino; 60h produção de texto – b) atuação comunitária através da parceria com os programas Escola Aberta e Ação Comunitária e c) encontros de integração definido pela participação dos estudantes em seminários internos e externos, congresso e eventos.

Dentro do Programa Escola Aberta³⁷, o Conexões de Saberes busca contribuir para melhoria da relação entre a escola, a comunidade e a universidade através de oficinas temáticas ministradas por seus bolsistas. As temáticas são variadas e dizem respeito ao cotidiano destes jovens nos bairros populares e temáticas e abordagens emergentes na sociedade. A atividade é concebida pelo próprio estudante-oficineiro, com o auxílio dos coordenadores e professores do Conexões e em seguida há a avaliação da oficina e o impacto causado na comunidade escolar onde ela foi desenvolvida. Vale salientar que não é necessário atender a todas as escolas participantes do Programa Escola Aberta e o número de escolas beneficiadas é definido pelo próprio Programa Conexões³⁸.

³⁷ O Programa foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Unesco e tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade e do aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania, de maneira a reduzir a violência na comunidade escolar. As atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares são oferecidas aos alunos da educação básica das escolas públicas e as suas comunidades, dentro das escolas, nos finais de semana.

³⁸ Ver documento do MEC/SECAD 2009

Já o Projeto Ação Comunidade objetiva promover o diálogo e a troca de experiências entre as comunidades e a universidade, através de oficinas preparatórias para o vestibular. São os conexistas quem ministram as oficinas cuja temática são aquelas exigidas nos exames para o ingresso à universidade. Tal projeto é interessante porque ao aproximar a Universidade da Comunidade, através dos estudantes, faz com que o processo seletivo da UFBA seja conhecido por outros jovens e estes passam a vislumbrar a possibilidade de entrada na Universidade. Isso é reforçado quando eles observam jovens “iguais a ele” – pretos/negros, moradores de bairros populares e em muitos casos moradores do bairro onde o curso está sendo ministrado - que transformaram esse sonho em realidade.

Muitos destes jovens quando chegam ao Conexões, muitas vezes nem sabiam que podiam fazer vestibular. Tem meninos do pré vestibular que perguntam: “*agente pode fazer o vestibular?*” Imagine? É esse ato histórico de expropriação do conhecimento. Se ele não sabe nem que pode fazer vestibular, ele também não sabe que pode ter isenção, ele não sabe que há outros caminhos que ele pode percorrer e que é dele também.”(Coordenador do Conexões - UFBA)

Para ingressar no Programa Conexões de Saberes, o estudante pode se inscrever a partir do primeiro semestre de curso. Ele passa por uma primeira seleção onde são verificadas as condições sócio-econômicas (devem ser atendidos estudantes cujas famílias tenham renda inferior a R\$1.000,00) do candidato e este deve prioritariamente, ter ingressado na Universidade pelo sistema de cotas. Nesta primeira seletiva os candidatos devem apresentar comprovante de renda e residência; contas de água, luz e telefone, além do boletim de desempenho no vestibular, este último é o que permitirá verificar se o estudante é ou não cotista. Os estudantes preenchem ainda uma ficha cadastro onde respondem questões referentes à sua escolaridade e dos seus pais, a comunidade em que mora, sua experiência (se houver) em atividades comunitárias, as despesas familiares, suas dificuldades para permanecer na Universidade e finalmente, o estudante deve descrever qual o seu diferencial em relação aos outros candidatos; na fase seguinte, os pré selecionados participam de uma “roda de conversa” com a coordenação do Programa e Bolsistas, onde ele deve relatar aquilo que está escrito na ficha. Segundo a coordenação do Programa, esse momento é

especial, pois ajuda a dirimir dúvidas e em muitos casos os estudantes passam a torcer para que o colega fique com a bolsa, por compreender que ele “está em situação mais delicada que a sua”.

Após as rodas de conversa, coordenação e bolsistas participantes da seleção relatam suas impressões e escolhem os “novos conexistas”. Segundo a coordenação do Programa, atualmente há um número significativo de estudantes de Letras e Pedagogia³⁹. Depois de selecionado o estudante passa então a frequentar o programa, primeiro na fase de formação e em seguida na atuação nas comunidades, conforme descrito anteriormente. Segundo a coordenação o estudante que tem um número de faltas excessivas tem a sua bolsa suspensa até que as faltas sejam justificadas, segundo nosso informante “*a preocupação é não conferir ao programa um caráter assistencialista*”.

As considerações que fazemos ao programa são inicialmente de ordem material. Em nossa visita encontramos o Programa Conexões abrigado no Centro de Convivência da Universidade, onde deveria estar em funcionamento um restaurante. A situação que encontramos no lugar destinado a *viver com o outro* (significado de convivência) foi a de total abandono. O local é tão amplo quanto sujo. Possui uma recepção habitada unicamente por um(uma) vigilante ouvindo um radinho à pilha e os conexistas se distribuem em uma sala de aula improvisada entre as mesas, cadeiras e equipamentos que deveriam servi-los em um RU, mas que estão sendo desgastados pelo tempo e pela burocracia que tem regido as Instituições Públicas em nosso país. Há uma salinha destinada à coordenação do programa que, por sua vez, busca fazer do espaço um lugar aprazível, mas é vencida pelo calor que toma a cidade no verão ou é alagada pelas fortes chuvas do inverno.

Nossa reflexão é aguçada com o seguinte questionamento de um integrante do Programa: “*se fosse um projeto de pesquisa em alguma outra área, será que não teria mais apoio?*” ou ainda como desabafa uma conexista:

³⁹ Não foram disponibilizados números e informações mais efetivos sobre os bolsistas, pois a coordenação do conexões na UFBA não dispunha desses dados.

Quando eu venho pro conexões eu me sinto excluída por estar nesse espaço sujo, com cadeiras velhas, banheiros que ninguém limpa. Quando agente vê que é um projeto alocado na Pró-Reitoria de Extensão, mas que não tem respaldo na universidade, ninguém conhece, o projeto não é reconhecido.

A coordenação do Programa precisa *peregrinar* para negociar espaço, negociar horários nas unidades para que os professores possam participar do programa e, além disso, não dispor de um espaço adequado abala a auto-estima dos participantes e afeta a percepção de pertencimento à universidade, uma vez que pertencer é partilhar e compartilhar com o grupo, e ter um conjunto de estudantes cotistas “jogado” em um espaço - esteticamente feio e maltratado – da Universidade não nos parece próprio à idéia de pertencimento. Em que pese o fato de estes estudantes fazerem parte de um projeto que busca assegurar a sua permanência nos estudos.

No que tange às contribuições do programa, de forma mais específica, pode se afirmar que é um projeto significativo e de extrema relevância, sobretudo porque em sua metodologia de trabalho com os estudantes cotistas, o projeto fortalece a permanência simbólica em dois aspectos. O primeiro é quando oferece informações e formação necessária para que o estudante possa se entender como negro ou como negra e possa ainda, dispor de um referencial teórico para auxiliar na identificação e no enfrentamento ao racismo na universidade e em outros ambientes. Além disso, a idéia de permanência implementada pelo conexões coaduna com o que chamamos neste trabalho de simultaneidade na permanência, ou seja, a permanência deste jovens na universidade é pensada enquanto vínculo com as comunidades através de uma prática de intervenção que influencia outros jovens a também ingressar no ensino superior.

Ao trabalhar a formação em gênero e raça e permitir aos estudantes uma participação em eventos acadêmicos (como ouvintes ou apresentando trabalho) e conhecimento de espaços onde a questão racial é amplamente debatida, o Programa oferece as bases para a construção de uma auto-estima positiva que pode ser vista na forma como estes conexistas

se identificam ou manipulam o corpo para (re)elaborar com muito mais intensidade os símbolos étnicos da chamada negritude, conforme afirma um membro da coordenação do Programa:

“a circulação em espaços onde há o debate negro, faz com que estes estudantes se modifiquem, inclusive na aparência”.

É relevante os dados da nossa pesquisa, em que dos 100 estudantes entrevistados, 20 faziam parte do programa conexões de saberes e se auto identificaram como negros (15); pretos (4) e afrodescendente (1).

Em nossa análise, o trabalho pedagógico desenvolvido no Conexões tem orientado os jovens na construção de conhecimentos e (re)dimensionamento de valores, sobretudo no que tange à questão racial. Isso, associado à uma metodologia de trabalho comunitário e focado na construção de espaços e condições que propiciem ao jovem empreender, ele mesmo, a construção do seu ser em termos pessoais e sociais, faz com que estes “conexistas” possam participar ativamente no enfrentamento e combate ao racismo na Universidade, na comunidade e na vida social mais ampla. Delineia-se deste modo, um protagonismo juvenil negro.

7.1.3 - Projeto qualificando a permanência de estudantes cotistas na ufba

Este projeto nasceu em 2006, no âmbito do CEAFRO - Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero, um programa do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) que tem por compromisso institucional enfrentar todas as formas de racismo e sexism, para promover a igualdade de oportunidades entre negros e não-negros e entre mulheres e homens, por meio de ações de educação e profissionalização direcionadas à juventude negra, com foco em gênero e raça.

Reafirmamos, conforme descrito no capítulo anterior, o papel importante desempenhado pelo CEAO para a discussão e implementação das ações afirmativas na UFBA e atualmente

na avaliação e acompanhamento desta política na Universidade, através do Projeto OBSERVA⁴⁰ – acompanhando as ações afirmativas.

É importante contextualizarmos, que o CEAFRO é um programa de educação e profissionalização para igualdade racial e de gênero no âmbito do CEAO, e foi originado em 1995. Seu primeiro objetivo foi estabelecer um diálogo entre a Universidade Federal da Bahia, as escolas públicas e as organizações do movimento negro baiano. O CEAFRO buscou ao longo desses anos, desenvolver um trabalho baseado na prática, ou seja, um trabalho que pudesse se transformar em política pública efetiva para a população negra no âmbito da educação, saúde e mercado de trabalho, prioritariamente.

Os princípios básicos que fundam o CEAFRO são: Ancestralidade, Identidade e Resistência. Sua construção teórico-metodológica está baseada nos referenciais identitários dos sujeitos e as dimensões de raça e gênero estruturaram sua proposta pedagógica. Tal proposta é construída na “direção de fornecer tecnologias sociais que possam subsidiar políticas públicas que legitimem as culturas negro-africanas, ressaltem o papel das mulheres negras no processo de resistência e construção da sociedade e potencializem a participação da juventude negra” (CEAFRO; 2006). È por caminhar nesta direção que escolhemos, entre os projetos de ação afirmativa desenvolvidos no CEAO, o projeto qualificando a permanência que está sob coordenação do CEAFRO.

7.1.3.1 - O perfil do Programa Qualificando a Permanência de Estudantes Cotistas na UFBA: metodologia, seleção e caracterização dos beneficiados.

O Projeto Qualificando a Permanência insere-se no âmbito das ações voltadas para a Permanência do Programa de Ações Afirmativas da UFBA⁴¹ e objetiva apoiar estudantes

⁴⁰ Em âmbito Nacional, este projeto acompanha o impacto das diferentes ações afirmativas adotadas pelas instituições brasileiras, em especial, o sistema de cotas. Na Bahia ele é sediado no CEAO e coordenado por seu Diretor o Professor Jocélio Teles dos Santos.

⁴¹ O eixo Permanência do Programa de Ações Afirmativas prevê revisão da grade de horário com a criação de cursos noturnos; programa de tutoria social, reforço escolar e acompanhamento acadêmico; ampliação dos programas de apoio estudantil com mais bolsas-residência, bolsas de trabalho e auxílio alimentação.

cotistas, contribuindo para a sua permanência, com qualidade, no curso que ingressou, mediante seu envolvimento em ações formativas complementares ancoradas em práticas de diálogo e trocas com organizações das comunidades negras. O projeto conta com recursos do Ministério da Cultura e agrupa em suas atividades 40 estudantes, resguardando-se a equidade de gênero.

O pressuposto que orienta o projeto são as “trocas” realizadas entre os estudantes e as organizações das comunidades negras de três localidades de Salvador, consideradas Quilombos Urbanos⁴². De acordo com o enfoque do Projeto:

Os ganhos obtidos pelas políticas públicas para a população negra, entre as quais as ações afirmativas direcionadas ao acesso e permanência de negros/as no ensino superior não podem ser entendidos como algo que produz apenas benefícios pessoais. As conquistas logradas são resultantes de múltiplos processos que envolvem desde ações políticas de organizações negras quanto lutas de inúmeras entidades culturais, políticas e religiosas que com suas resistências, ao longo do processo histórico, legaram às novas gerações esses exemplos, forjando a identidade do povo negro desse país e, em particular, desta cidade. (CEAFRO; 2006)

Assim o projeto se estrutura em torno de duas dimensões: as ações de formação e as ações comunitárias. Ao mesmo tempo em que estes jovens se beneficiam dos momentos de troca de conhecimentos em sala de aula, são também levados a realizar ações nas comunidades negras de Salvador em um processo de diálogo e troca.

É importante observar que, segundo a metodologia do Projeto, os estudantes bolsistas se envolvem desde o detalhamento da proposta que será realizada até a atuação na comunidade propriamente dita, passando pela definição dos quilombos urbanos que serão alvo da intervenção. Cabe ainda aos estudantes, organizados em quatro grupos e sob a

⁴² O Decreto Presidencial nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conceitua quilombos urbanos. Neste documento, entende-se que a resistência cultural concentrada em um determinado espaço, mesmo que a sua população tenha tido mobilidade ao longo do tempo, é uma característica quilombola. Para alguns estudiosos, quilombos são também as áreas que têm as características próprias de reagrupamento, mas que mantêm sua identidade negra do ponto de vista cultural.

orientação da equipe do Ceafro, definir a proposta de trabalho para os quilombos. Todo esse procedimento contabiliza 16horas/aula do Projeto.

As ações, propriamente ditas, são fundamentalmente compostas por sessões de vídeos nas temáticas afro-brasileiras e africanas (vídeos previamente assistidos e escolhidos pelos grupos de alunos-bolsistas) com ênfase nas questões de identidade e resistência. Após a exibição do vídeo, os estudantes bolsistas mediam o debate (sob supervisão da equipe do CEAFCRO). Nesse momento, busca-se construir os vínculos entre os filmes e as trajetórias de cada um dos indivíduos ou das organizações envolvidas. Todo o processo é documentado e serve para a construção de um relatório final da experiência, que também já foi mostrada no vídeo “Diálogos Cotistas”, produzido no âmbito do CEAO.

De acordo com dados disponibilizados pela coordenação do Projeto, as apresentações de vídeo nas comunidades são realizadas preferencialmente aos sábados, organizadas pela Equipe responsável pelo Quilombo e deve contar com a presença de todos os componentes dos outros grupos. São realizados doze (12) encontros, sendo três (3) por cada Quilombo.

De forma paralela a esse processo, há uma Oficina de 40h/aula em Gênero, Raça, Identidade e Políticas Públicas. Nesta atividade são trabalhados temas tais como: conceitos de Gênero, Raça e Identidade; o conceito de Quilombos Urbanos; Políticas Públicas (PP) no campo educacional; Políticas Públicas (PP) no campo cultural; Políticas Públicas (PP) para quilombolas; Ações Afirmativas: Projetos em tramitação no Congresso Nacional e Assembléias Legislativas, no que tange à temática.

Os estudantes bolsistas são introduzidos ainda no mundo da arte cinematográfica através de Oficina de Vídeo (40h/aula); Digitalização de Imagens (20h/aula) e Operação de equipamentos multimeios (16h/aula). Todos os equipamentos estão disponíveis na Representação da Fundação Palmares na Bahia e são utilizados pelo Projeto durante a sua execução.

Para se candidatar a uma bolsa e fazer parte do Projeto o estudante precisa necessariamente ter ingressado na UFBA pelo sistema de cotas e ter disponibilidade para as atividades do Projeto. A seleção é feita por meio de Curriculum Vitae e Memorial Descritivo.

O Projeto qualificando a permanência de estudantes cotistas na UFBA, em nossa análise, soma-se ao Programa Conexões de Saberes na ampliação da relação entre a Universidade e os espaços populares, promovendo o encontro e a troca de *saberes e fazeres* entre esses e os territórios sócio-culturais. Busca-se nesse projeto, associar ensino, pesquisa e extensão através da participação protagonista do estudante cotista, de origem popular, na vida universitária, na produção do conhecimento e na intervenção social. Além disso, o projeto garante ao estudante bolsista uma permanência material, através de uma bolsa de R\$300,00, no ensino superior.

O projeto avança quando entende as políticas afirmativas, não como ganhos pessoais, mas como resultado de uma luta política que repara socialmente um determinado grupo. Os indivíduos pertencentes a este grupo têm o compromisso de contribuir para a inserção social dos seus pares, bem como preparar os caminhos para as gerações futuras.

Também cumpre-nos analisar a forma como a permanência é aqui entendida, uma vez que ultrapassa a permanência material e valoriza a trajetória e saberes destes estudantes, na medida em que eles participam ativamente da proposta de intervenção social nos Quilombos. Isso, ao nosso ver, cria na Instituição um ambiente intelectual receptivo aos saberes trazidos por estes jovens em função de suas experiências escolares, culturais e existenciais e por outro lado, cria nestes estudantes participantes do Projeto, uma sensação de compartilhar, de um estar junto antropológico (MAFFESOLI; 2000) marcado pelas trocas e pela permanência no viver comum entre os indivíduos.

7.2 – CONECTADOS E QUALIFICADOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA DA UFBA

A real função social da Universidade brasileira tem sido amplamente questionada no século XXI. Tomando como fio condutor o entendimento da(s) finalidade(s) da educação, face à emergência das políticas afirmativas é que fazemos algumas considerações às políticas institucionais de permanência na UFBA.

Quem dera pudéssemos falar em uma permanência qualificada de todos os cotistas da Universidade Federal da Bahia, mas infelizmente as ações em curso não abarcam nem 10% dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas e muito menos a todos os estudantes negros e/ou em situação de vulnerabilidade sócio-econômica, ainda que ingressos pelo sistema tradicional. Ainda assim, tais ações são importantes e tem contribuído tanto ao nível material quanto simbólico, para a permanência de estudantes negros e pobres no ensino superior. Precisamos, entretanto, pensar em uma ampliação de tais políticas tanto no aspecto econômico quanto, e talvez em maior intensidade, no aspecto da formação acadêmica.

As três experiências apresentadas, guardadas as suas peculiaridades, priorizam a extensão como lócus privilegiado de enfrentamento das desigualdades sociais, atribuindo à universidade uma participação ativa na luta contra a exclusão social e em defesa da diversidade étnico-racial e cultural.

Do mesmo modo, tais programas contribuem para a construção de uma agenda política centrada no acesso e permanência com qualidade, de jovens oriundos dos espaços populares no sistema educacional brasileiro. Alguns, priorizando a questão étnico-racial e outro atendendo a estudantes em vulnerabilidade sócio-econômica e, por consequência tendo o seu público alvo formado, majoritariamente por negros.

No que tange aos dois programas com foco na questão racial, destacamos a sua importância para o enriquecimento acadêmico e para a construção de uma identidade negra e de uma auto estima positiva.

Os 3 Programas analisados, entretanto, trabalham na perspectiva da formação qualificada dos jovens estudantes da UFBA, sem que estes percam o vínculo com suas comunidades de origem, mas ao contrário trabalhem entendendo as políticas afirmativas como uma construção coletiva e a sua permanência na universidade como uma possibilidade de transformação pessoal e do seu meio social. Isso nos leva a imaginar a formação de uma “elite intelectual negra” conectada com o compromisso político com a sua comunidade e com as suas origens étnico-raciais.

7.3 - A UNIÃO FAZ A PERMANÊNCIA: NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE AS ESTRATÉGIAS INFORMAIS DE PERMANÊNCIA MATERIAL

A vida material não impõe somente limites práticos à atividade estudantil, ela intervém moralmente no conjunto da vida intelectual. (GRIGNON e GRUEL, 1999, p.2)

Se o ingresso no ensino superior representa para muitos estudantes e suas famílias “uma vitória”, a próxima batalha será, sem dúvida, garantir a sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda – a maioria absoluta dos cotistas da UFBA⁴³ tem renda familiar declarada entre 1 e 5 salários mínimos - esses estudantes precisam de recursos para manter-se na universidade.

⁴³ Em 2008 94,07% estavam nessa faixa de renda mensal familiar, segundo dados do CPD/UFBA (Centro de Processamentos de Dados).

Em alguns casos são estudantes vindos de diversas cidades do interior do Estado⁴⁴ e que moram nas residências estudantis, casas de parentes ou dividem apartamento/quartos com outros colegas; alguns contam com algum tipo de bolsa dos programas institucionais de permanência e/ou a ajuda de familiares⁴⁵. Entretanto o número de bolsas disponíveis ou a capacidade dos equipamentos institucionais tais como RU e Residência, não são capazes de atender à alta demanda⁴⁶. Neste momento entram em cenas as estratégias informais de permanecer na Universidade, ao nível material. Tais estratégias tanto podem ser individuais quanto grupais.

Neste capítulo apresentaremos e discutiremos as diversas formas de “se virar” empreendida pelos estudantes para garantir a permanência material e os impactos, conforme descrito na epígrafe que abre esse capítulo, das limitações impostas pela vida material na permanência simbólica.

Ressaltamos mais uma vez, que temos plena consciência de que tais limitações materiais na vida universitária são uma realidade para todo estudante de baixa renda, mas salientamos que a nossa pesquisa priorizou o recorte racial, por entender que as dificuldades que se abatem sobre o estudante negro, cotista ou não, são de natureza social e racial. Este estudante está exposto a uma dupla discriminação; por sua condição econômica e por sua origem étnico-racial.

⁴⁴ Em 2008, 21,79% dos estudantes ingressos eram originários do interior do Estado. Suspeitamos que este número esteja diminuindo por conta da expansão das Universidades Federais em cidades das regiões do Recôncavo, Oeste e Sudoeste da Bahia.

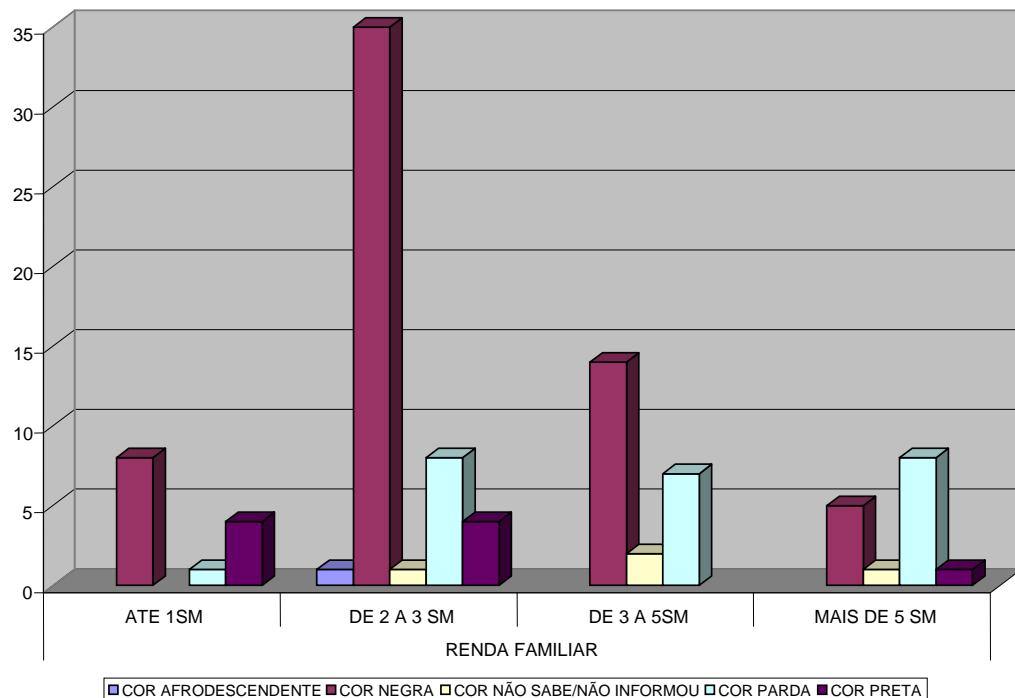
⁴⁵ Dos nossos entrevistados somente 14 declararam manter-se na universidade apenas com o recurso da bolsa (13 tinham bolsa permanência e 1 possuía bolsa PIBIC). Ademais o recurso era sempre complementado com outras atividades.

⁴⁶ O Programa Institucional de Permanência com o maior número de bolsas é o Permanecer (600). Entre 2005 e 2009 este Programa atendeu a apenas 11,43% dos cotistas (Permanecer; 2009), em que pese o fato de o programa não ser exclusivo para este segmento estudantil.

7.3.1 – ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS DE PERMANÊNCIA MATERIAL

Entre os nossos entrevistados encontramos a seguinte situação sócio econômica:

GRÁFICO 06 – Cor e Renda Familiar



Fonte: pesquisa de campo

Os que têm renda familiar de 2 a 3 salários mínimos perfazem um total de 49%; seguidos dos que possuem renda familiar mensal de 3 a 5 salários mínimos com 23% da amostra. É bastante significativo o número daqueles que declararam ter renda familiar mensal de até 1 salário mínimo (13%), para estes as condições de permanência na universidade são bastante complicadas.

Nossa amostra corrobora com os dados fornecidos pela Universidade (CPD/UFBA), segundo a qual 39,69% dos estudantes cotistas ingressos nos 4 últimos anos possuía renda de 1 até 3 salários mínimos e 29,66% possuía renda entre 3 e 5 salários mínimos. Ainda

de acordo com esses dados, 6,81% dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas, declararam renda de até 1 salário mínimo.

Se cruzarmos os dados de renda, encontrados em nossa amostra, com as áreas⁴⁷ onde estão concentrados estes estudantes obteremos os seguintes resultados:

TABELA 8 - Renda Familiar, Área do Conhecimento e Cor

		Área do Conhecimento					Total
COR	RENDA FAMILIAR	ARTES	CIENCIAS BIOLOGICAS E SAUDE	CIENCIAS FISICAS, MAT. TECNOLOGIA	FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS	LETROS	
AFRODESCENDENTE	DE 2 A 3 SM					1	1
NÃO SE AUTO-DECLARA	DE 2 A 3 SM			1			1
	DE 3 A 5 SM			2			2
	MAIS DE 5 SM			1			1
NEGRO	ATE 1 SM	1			4	2	7
	DE 2 A 3 SM	5	5	7	16	1	34
	DE 3 A 5 SM	1	1	4	7		14
	MAIS DE 5 SM		1		3		4
PARDO	ATE 1 SM				1		1
	DE 2 A 3 SM	2	1	3	2		8
	DE 3 A 5 SM		4		3		7
	MAIS DE 5 SM	1	2	3	2		8
PRETO	ATE 1 SM				2	3	5
	DE 2 A 3 SM			2	3		5
	MAIS DE 5 SM		1		1		2
TOTAL		10	15	23	44	8	100

Fonte: Pesquisa de Campo

De um modo geral, a área que abrange um maior número de estudantes é Filosofia e Ciências Humanas com 44% do total de entrevistados, seguido da área de Ciências Físicas,

⁴⁷ Conforme classificação da UFBA

Matemática e Tecnologia com 23%; a área de Biológicas e Saúde compõem 15% do total enquanto Artes e Letras perfazem juntas 18% dos nossos entrevistados. É possível observar uma mudança significativa após o sistema de cotas, uma vez que as áreas de matemática e tecnologia aparece com 19 estudantes auto-declarados negros/pardos ou pretos, enquanto que a área de saúde aparece com 15 estudantes nessa mesma categoria, sendo 9 destes no curso de medicina.

Não foi possível obter números mais específicos sobre a cor/raça de estudantes em cada um dos cursos superiores da UFBA, entretanto, os dados mais gerais a respeito da cor dos estudantes ingressos, disponibilizados pela Universidade são os seguintes:

Tabela 9 – Cor/Raça e % de Aprovados por Ano – 2001 - 2009

Cor/Raça	% Aprovados								
	2001	2002	2003	2004*	2005	2006	2007	2008	2009
Branca	35,4	38,6	40,0	32,8	21,2	19,9	21,1	20,1	21,1
Parda	33,5	39,5	38,9	43,3	56,5	48,7	44,1	45,8	45,9
Preta	7,6	8,2	11,8	14,1	16,9	15,5	14,7	17,1	18,9
Amarela	1,8	2,3	2,2	2,4	1,8	1,7	2,0	2,0	2,3
Indígena	1,7	2,0	1,5	1,3	1,9	2,3	2,0	2,1	1,8
Não respondeu	20,0	9,4	5,6	6,1	1,7	11,9	16,1	12,9	10,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: PROPLAD - Demanda Social

*implantação das cotas

A análise que empreendemos aqui está restrita ao universo pesquisado e aos dados de demanda social publicados pela UFBA e com base nisto, podemos afirmar que o ingresso de pretos e pardos aumentou significativamente em 2005, começou a cair em 2006 e 2007, mas manteve-se estabilizado em 2008 e 2009. Já de modo mais específico e de acordo com os nossos dados por área, é possível dizer que já encontramos um perfil diferenciado nos cursos que anteriormente eram hegemonicamente brancos. É claro que este número de negros nos cursos de maior prestígio social ainda é pouco se considerarmos o contingente da Universidade e, sobretudo se considerarmos o número de negros (ai incluídos pretos e pardos) no conjunto da sociedade baiana, mas já é animador saber que a política de acesso,

ao longo desses quatro anos de existência, conseguiu fazer alguma modificação no perfil racial dos seus ingressos, conforme dados disponibilizados pela PROPLAD a respeito da cor/raça dos estudantes aprovados no vestibular da UFBA.

O Pro Reitor de Graduação em entrevista a essa pesquisa, disse que “*a cor na FACOM mudou*”, ou seja, o número de estudantes negros que ingressaram nesta unidade, após o sistema de reserva de vagas, tem sido muito alto. Mas, como viemos argumentando ao longo deste trabalho, a questão relativa aos estudantes negros e a educação superior, não diz respeito somente ao acesso, mas à permanência desses discentes, principalmente quando inseridos em cursos que demandam um alto investimento econômico.

Em todas as áreas os estudantes lidam com a necessidade de materiais de estudo, fotocópias, livros, enfim. Freqüentemente a aquisição destes materiais extrapolam as suas capacidades financeiras. Muitos destes estudantes também não possuem computador em suas residências e precisam dispor deste equipamento para contatos acadêmicos, estudos por arquivos eletrônicos e redação de trabalhos. No caso dos estudantes em finalização de curso, há ainda a necessidade de impressão e encadernação de algumas cópias da monografia ou TCC, o que demanda um recurso considerável. Entre os nossos entrevistados encontramos as seguintes estratégias para acompanhamento do curso:

Tabela 10 - Estratégias de Aquisição de Livros e Textos para Acompanhamento do Curso

	Frequencia
ANOTACOES E BIBLIOTECA	1
ANOTACOES E FOTOCÓPIA	2
AUXILIO BOLSA FOTOCÓPIA	1
BIBLIOTECA	1
COMPRA LIVROS	2
COMPRA LIVROS, FOTOCÓPIA E BIBLIOTECA	9
EMPRESTIMOS DE TEXTOS COM COLEGAS, ANOTA	1
FOTOCÓPIA	25
FOTOCÓPIA E BIBLIOTECA	44
FOTOCÓPIAS,COLEGAS E BIBLIOTECA	13
NÃO SABE/NÃO DECLAROU	1
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo

Observamos que a maior parte destes discentes que compõem o universo da pesquisa, utilizam-se de photocópias e dos livros disponíveis na biblioteca. Nas entrevistas abertas muitos explicam que não fazem as cópias de todos os textos porque é dispendioso e quanto as bibliotecas os exemplares são limitados (em alguns casos há apenas um exemplar de determinado livro) e atualmente não há condições de atender à demanda massiva de alunos. Some-se a isso o fato de que as bibliotecas não funcionam em tempo integral ou ao menos aos finais de semana. Para o estudante trabalhador, por exemplo, é muito difícil ou mesmo impossível utilizar este espaço.

Como o conteúdo de livros não é a única coisa com a qual o estudante precisa lidar na vida acadêmica, há ainda a redação dos trabalhos e mesmo os textos eletrônicos, uma alternativa amplamente colocada por nossos entrevistados foi o uso da *lan house*, mas com restrições e o computador de amigos, colegas de turma ou parentes. Nesse caso alguns estudantes relatam desconforto por estar na casa de alguém ou ainda “má vontade” do dono do equipamento em emprestá-lo a outrem.

Professora você não sabe o que eu já passei, as humilhações que tive por causa de computador. Então agora todo dinheirinho que eu ganho, eu junto pra comprar um micro. É importante e tem professor que só aceita o trabalho digitado. (Estudante do 2º semestre de Pedagogia)

A utilização de computadores em *lan house*, ainda mais que as photocópias, demanda muita despesa. Alguém que precisar usar um computador 3 horas por dia, em todos os dias de uma semana, para estudo gastará entre 21 e 52,5 reais (considerando o preço da hora de R\$1 a 2,50) em apenas sete dias. É um desembolso enorme para quem vive com renda familiar de menos de mil reais por mês, mesmo que use a *lan house* em menos dias por semana. Pior será se o estudante quiser imprimir o conteúdo eletrônico: os custos da impressão em preto-e-branco variam entre 15 centavos (em raros locais) e um real por página.

É importante ressaltar que existe, na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil uma cota para reprografia e impressão de trabalhos que pode ser requerida pelos estudantes, embora muito demandada, nem todos conhecem essa modalidade de apoio.

Uma outra forma de realizar os trabalhos acadêmicos ou ter acesso a textos eletrônicos são os computadores das unidades, mas os discentes encontram problemas no número de equipamentos disponível, sempre inferior à demanda, além dos mesmos problemas encontrados nas bibliotecas quanto à disponibilidade de horários.

Uma estudante de Ciências Sociais do 5º semestre encontrou uma forma de acompanhamento dos estudos, mas foi severamente advertida por uma professora, conforme relata:

Xerox eu tiro quando dá. Muitas e muitas vezes eu vou pra aula sem a xerox, mas a professora falou. Eu sentava lá atrás. A maioria dos textos que a professora dava não tinha o livro na biblioteca, ai eu sentava lá no fundo e ficava anotando tudo que ela falava. Ai teve uma vez que a professora parou a aula e disse: “menina cadê o texto? Se você não tem o texto e não leu é melhor ficar em casa. É melhor nem vir pra aula, porque você tá perdendo seu tempo”.

Pesquisadora: E você?

Aluna: eu fiquei calada, deixei ela falando lá. Se eu ficar discutindo vou ficar visada.

A aluna em questão talvez pudesse ter explicado a sua situação à professora em um momento oportuno, mas neste caso, trata-se de um assunto pessoal, íntimo e muitos preferem não se expor. Além disso, como veremos adiante, na discussão sobre permanência simbólica, muitos evitam o enfrentamento com medo de represálias do professor ou do “olhar” dos colegas.

Além do material de estudo, estes discentes precisam chegar até a faculdade e muitas vezes passar o dia inteiro nela. Em que pese o fato de haver uma distribuição das aulas nos

diversos campi da UFBA, neste caso pode-se pegar pelo menos três transportes diariamente. Os nossos entrevistados desenvolvem essas atividades do seguinte modo:

Tabela 11 – Estratégias de Manutenção Diária na Universidade

	Frequencia
ALIMENTA-SE NA CASA DE FAMILIARES	1
COMPRA ALIMENTO, OS PAIS FAZEM SUA CONDUÇÃO	6
COMPRA ALIMENTO, POSSUI AUTOMOVEL	6
COMPRA ALIMENTO, USA TRANSPORTE COLETIVO	21
FICA UM TURNO, POIS TRABALHA, TEM MOTO	1
FICA UM TURNO, POIS TRABALHA, USA TRANSPORTE COLETIVO	12
NÃO SABE/NÃO DECLAROU	1
TRAZ ALIMENTO, USA TRANSPORTE COLETIVO	30
UTILIZA O RECURSO DA BOLSA	22
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo

O maior percentual é de estudantes que trazem o alimento de casa e usam transporte coletivo. Ao trazer o alimento estes jovens já fazem uma grande economia. O recurso da bolsa que alguns recebem também é providencial para a manutenção na universidade e um número representativo de estudantes (22%) compram alimento e usam transporte coletivo. Uma estudante de Direito do 2º semestre e que está inserida nesta última categoria, nos afirmou que ficava muito dispendioso comprar almoço ou lanche todos os dias, mas ela preferia assim a *passar vergonha de levar marmita*.

Em nossa experiência como professora desta Universidade, na Faculdade de Educação observamos no horário do almoço uma grande quantidade de estudantes espalhados pela unidade, com uma marmita dentro de um saco plástico almoçando. Já presenciamos inclusive, alunos que fazem a refeição durante a aula, porque eles têm disciplina de 11h às 13h e depois precisam assistir aula em outras unidades. A comida ou a “bóia” como eles chamam é esquentada no forno disponível na cozinha que serve aos funcionários técnicos e o *comer* é feito, em grupo ou solitariamente, nos corredores da Faculdade.

Uma estudante de C. Sociais do 3º semestre afirma:

Quando eu entrei aqui na faculdade, nós éramos um grupo de meninas que não tinha dinheiro para nada. No final do dia agente tava verde. Ainda tinha engarrafamento, etc... eu chegava em casa morta. Ai a patroa da minha mãe [que é empregada doméstica] conhecia um funcionário da assistência estudantil e conversou com ele para eu fazer uma entrevista. Eu fui ele fez tudo e eu consegui a bolsa alimentação. Eu tenho a bolsa até hoje, mas não vou mais lá porque o restaurante funciona das 11 as 13:30 e eu tenho aula nesse horário. Ai eu trago a comida, mas eu tenho vergonha.

É interessante notar como a distribuição de horários na faculdade não é compatível com o horário de serviço do RU, sobretudo atualmente que existe um número maior de estudantes em situação de carência material, fato que é sabido pela administração central da Universidade. A vergonha em levar o alimento, sentida pela primeira entrevistada (estudante de Direito) pode estar relacionada ao perfil elitista do seu curso. Seria para ela muito estigmatizante ser a única ou uma das poucas a levar o próprio alimento. Na segunda entrevistada, embora o curso de C. Sociais tenha um perfil menos elitista, não há um espaço adequado para o almoço. Acreditamos que a existência de um refeitório amenizaria essa sensação de exclusão e encabulamento, que relatam ambas as entrevistadas.

Para fazer frente às tantas dificuldades no que tange à manutenção na universidade, os estudantes entrevistados lançam mão das seguintes estratégias:

Tabela 12 – Estratégias de Manutenção Diária na Universidade por Gênero

		GÊNERO		Total
		Feminin o	Masculi no	
MANUTENCAO NA UNIVERSIDADE - ESTRATÉGIA	AJUDA DA FAMÍLIA	2	1	3
	AJUDA DO ESPOSO	1		1
	AJUDA DOS PAIS	13	14	27
	ATIVIDADE AUTÔNOMA	5	6	11
	ATIVIDADE AUTÔNOMA E FAMÍLIA	5	2	7
	BOLSA DO PROJETO	8	5	13
	BOLSA DO PROJETO E AJUDA DA FAMÍLIA		1	1
	BOLSA DO PROJETO E ATIVIDADE AUTÔNOMA	5	2	7
	BOLSA MORADIA E FAMÍLIA	1		1
	BOLSA PIBIC		1	1
	BOLSA PIBIC E ATIVIDADE AUTÔNOMA		1	1
	ESTAGIO	1		1
	NÃO SABE/NÃO DECLAROU		1	1
	TRABALHA	15	10	25
Total		56	44	100

Fonte: Pesquisa de campo

Podemos observar como as atividades autônomas, com ou sem o recurso da bolsa, estão mais presentes no universo feminino. Em geral as estudantes vendem doces, salgados, acessórios de beleza, produtos em revistas (como Avon e Natura), etc. Este comércio é realizado nas salas antes ou depois das aulas ou nos corredores da Unidade Acadêmica. Além deste comércio informal algumas destas estudantes fazem trabalhos esporádicos para complementar a renda:

Eu fiquei em um emprego quatro anos, ai quando eu saí deu um dinheirinho (...) esse dinheiro me ajudou na faculdade bastante. Agora eu tenho uma bolsa do permanecer e também eu comecei a fiscalizar prova nos fins de semana. Dá uns R\$20 e me ajuda bastante, porque eu sinto falta de comprar livro, poder pegar 3 ônibus quando o meu atrasa. Agora almoçar, só raramente. (Estudante do 5º semestre de Pedagogia)

Muitos estudantes trabalham formalmente e há ainda aqueles que contam com o auxílio dos pais ou de algum/alguns membro(s) da família. Entre os que declararam ter algum tipo de ajuda para sua manutenção na universidade, em geral são os pais os grandes provedores, mas a ajuda pode vir de avós, tios, irmãos mais velhos ou em melhor situação financeira e houve um caso de estudante que recebe ajuda de um professor e outro da madrinha. Dos dois rapazes que declararam ter trabalho autônomo e ajuda da família, um deles conserta bicicletas nos fundos da casa.

Ainda entre os nossos entrevistados, apenas um relata ter bolsa permanência e ajuda da família. Em geral a situação é contrária, ou seja, muitos estudantes que dispõem de bolsa de algum dos programas de permanência dividem-na com sua família, conforme relata uma bolsista do conexões e estudante de Ciências Sociais:

Eu tenho a bolsa permanência de R\$300,00, aí eu tiro R\$100,00 e coloco no cartão pro transporte⁴⁸, ajudo em casa com R\$50, R\$60, depende do que mainha precisar pra pagar a luz, a água ou pra comprar alguma coisa. Compro uma roupa ou uma sandália pra mim, umas coisas pra fazer a comida pra eu levar pra faculdade e quando dá eu tiro xerox do material pra estudar.

Esta situação relatada pelo estudante é muito comum entre os bolsistas de outros programas. O permanecer, por exemplo, em seu relatório relativo aos anos de 2007 e 2008, identificou cinco itens, respondidos com maior frequência, como principal uso e aplicação da bolsa pelos beneficiados, são eles: transporte (87,89%); material de consumo (86,31%); alimentação (81,05%); atividade extra curricular (44,73%) e contribuição para o sustento da família (37,89%).

Um outro dado curioso que a pesquisa nos revelou, diz respeito à relação entre permanência e desempenho. Muitos estudantes (36% dos entrevistados) cotistas observam o *escore global* como uma estratégia extremamente importante, pois, à medida que mantém suas

⁴⁸ A aluna se refere ao *smart card*

notas altas estes estudantes têm a possibilidade de se matricular nos primeiros dias e assim escolher matérias e concentrar os horários em apenas um turno. Deste modo, conseguem trabalhar ou estagiar no turno oposto. Como atesta o trecho da entrevista a seguir:

Muita gente falava você é louco, Universidade Federal é pra quem pode. Primeira estratégia: escore. Descobrimos que o escore faz poder escolher a disciplina e arrumar os horários - tudo de manhã ou tudo de tarde. Aí dá pra fazer uns bicos, etc. Esta é uma das estratégias, então tem que estudar, dar conta. Isso termina fazendo com que agente confirme aquela coisa que os professores diziam que agente tinha que ralar mais do que os outros. Mas porque tinha que ralar mais que os outros? Para poder trabalhar.

Eu falo assim, mas as estratégias são cruéis. (Estudante de C. Sociais)

Este é um dado considerável, porque temos observado as pesquisas desenvolvidas na UFBA afirmarem que: *a média de desempenho dos estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas é superior a dos seus colegas ingressos pelo sistema comum* e a análise realizada esteve sempre centrada em apenas dois aspectos: 1) o de que estes estudantes precisam provar, mais que os outros, a sua capacidade e 2) que estes estudantes se “agarraram com todas as forças a esta oportunidade”. Bom, é importante notarmos que o escore, para além dessas discussões, deve sim, ser analisado sob uma outra ótica, já que ele abre possibilidade de emprego e estágio (a partir da concentração dos horários de aula em um único turno) e mais tarde permite disputar uma vaga como bolsista de Iniciação Científica. O escore aparecerá também na permanência simbólica que discutiremos adiante, mas é importante pontuar que ele se constituiu em uma forte estratégia de permanência material.

7.3.2 – Estratégias grupais de permanência material

Eu pego os livros na biblioteca ou então peço a xerox de alguém emprestada. Mas isso é muito difícil porque a pessoa precisa da xerox para ler o texto. Então fico anotando na aula ou então agente marca para estudar junto (Estudante de C. Sociais do 3º semestre)

Delineia-se aqui a estratégia da união como forma de conseguir a permanência no curso. Esta forma de solidariedade pode começar em casa, com a ajuda de parentes e amigos que auxiliam com os recursos para a manutenção na universidade e se estende até as redes de cotistas que são formadas nos cursos e em alguns casos, entre estudantes de diversos cursos.

70% dos nossos entrevistados contam com algum tipo de ajuda material, ainda que esporadicamente, para se manter na universidade, conforme tabela abaixo:

Tabela 13 - Ajuda para Manutenção na Universidade.

	Frequencia
AVÓS	3
FAMÍLIA	9
IRMÃOS E Irmãs	5
PAIS	50
PAIS E IRMÃOS	2
PROFESSORES E AMIGOS	1
Total	70

Fonte: Pesquisa de campo

De acordo com os nossos dados, a maior parte destes estudantes negros são os primeiros da família a ingressar na Universidade, então, a família se reúne para ajudar nos custeiros, sobretudo quando o jovem ingressa em cursos de alto prestígio. A Universidade é, para estas famílias, uma possibilidade concreta de mobilidade social e consequentemente a garantia de um futuro melhor, daí serem “tecidas” estas redes de solidariedade.

Mas estas redes de solidariedade ou esta união que faz a permanência tem sido também presente no interior das unidades acadêmicas. Trata-se de estudantes que observaram, a partir da experiência cotidiana, que se não se unissem não conseguiram permanecer no curso e começaram fazendo mutirões para se alimentar: levando marmitas, frutas e outros mantimentos que são divididos entre o grupo. Os estudantes permitem ainda os textos fotocopiados e se ajudam na área de informática (pois perceberam que muitos deles não

tinham domínio nesta área) e nas disciplinas do curso, como atesta a fala de uma entrevistada:

(...) quando nós surgimos a perspectiva era juntarmo-nos para sobrevivermos. Tanto que éramos na maioria calouros. Agente se juntava para procurar meios de permanecer: dividir almoço, transporte, ajudar na informática, tentar bolsa, trabalho e também para estudar juntos. A princípio foi uma experiência de permanência para o grupo. (Estudante de C. Sociais e membro colegiado do NENU)

O Núcleo de Estudantes Negros Universitários do qual a entrevistada acima faz parte, foi originado na FFCH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA) e se manteve buscando estratégias de acesso e permanência da população negra no ensino superior. O grupo teve uma participação ativa na construção da Política de Cotas da UFBA. O NENU não se constituiu em uma entidade jurídica, mas é um grupo que tem reconhecimento dentro da Universidade⁴⁹, sobretudo na FFCH. Contam com o apoio de intelectuais do movimento negro, em que pese o fato de os estudantes criticarem a falta de referenciais negros dentro da Universidade.

Os entrevistados que fazem parte do Núcleo de Estudantes Negros Universitários, têm um discurso muito alinhado e são unâimes em dizer que não pretendem ser a salvação do mundo ou como disse um entrevistado: “*O NENU não pretende ser Carpinteiro do Universo*”, mas buscam ser um agrupamento de estudantes negros que juntos possam garantir a sua permanência e o acesso e permanência de outros negros na Universidade Federal da Bahia, como atesta a seguinte fala:

Agente tenta estabelecer uma irmandade. Agente está sempre se juntando para tentar resolver essas demandas, muita gente diz que o NENU é fechado, mas agente não tem pretensão de salvar o mundo, mas queremos fazer o máximo para **salvar os nossos [grifo meu]**. No NENU só entram negros, nós somos um grupo de estudantes negros e tentamos nos ajudar, criar oportunidades, etc.

⁴⁹ A denominação Núcleo de Estudantes Negros Universitário se espalhou também em algumas universidades estaduais baianas. É do nosso conhecimento a existência do NENUEB e NENUefs

Também são enfáticos em exigir políticas públicas que garantam a permanência com qualidade nos estudos:

Os Programas Institucionais de Permanência têm que ser fortalecidos, repensados. Não dá pra ficar com as experiências informais que embora dêm certo não podemos contar só com isso. (Estudante de C. Sociais do 5º semestre)

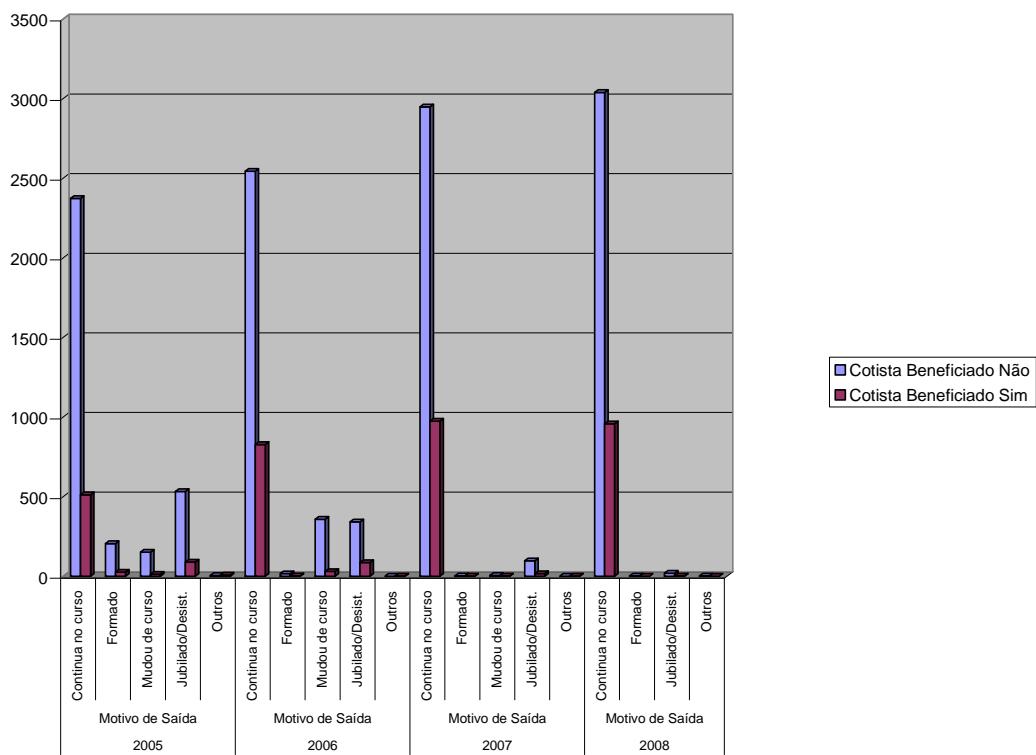
De fato, todas as estratégias descritas aqui fazem parte de um arcabouço desenvolvido a partir da experiência cotidiana desses indivíduos na universidade. É claro que algumas dessas estratégias bem sucedidas, podem inspirar a formatação de uma política pública, mas não deveriam e nem devem ser a única possibilidade de permanência na universidade, uma vez que não permite a qualidade nos estudos. Se para o estudante que trabalha formalmente é difícil a permanência dada às restrições de horário e as impossibilidades em participar integralmente da vida acadêmica, para o estudante que não tem nenhum tipo de trabalho ou auxílio permanência esta situação é ainda mais delicada, já que todo o seu tempo de reflexão é gasto em encontrar estratégias de sobrevivência tanto acadêmica quanto na vida social mais ampla. O resultado, em ambos os casos, é sentido diretamente na permanência simbólica. Estes estudantes passam cada vez mais longe das possibilidades de bolsas de pesquisa e a universidade é pensada somente como um espaço para se graduar e se profissionalizar.

Uma coisa que eu acho que me atrapalha na faculdade é... [longa pausa] o maior problema é financeiro mesmo (...) eu fico muito perturbada e isso afeta meu caminho na universidade. (Estudante de C. Sociais)

Mas se as dificuldades enfrentadas por estes estudantes impactam diretamente na sua vida intelectual, por outro lado, os índices de evasão entre os cotistas, surpreendentemente, é

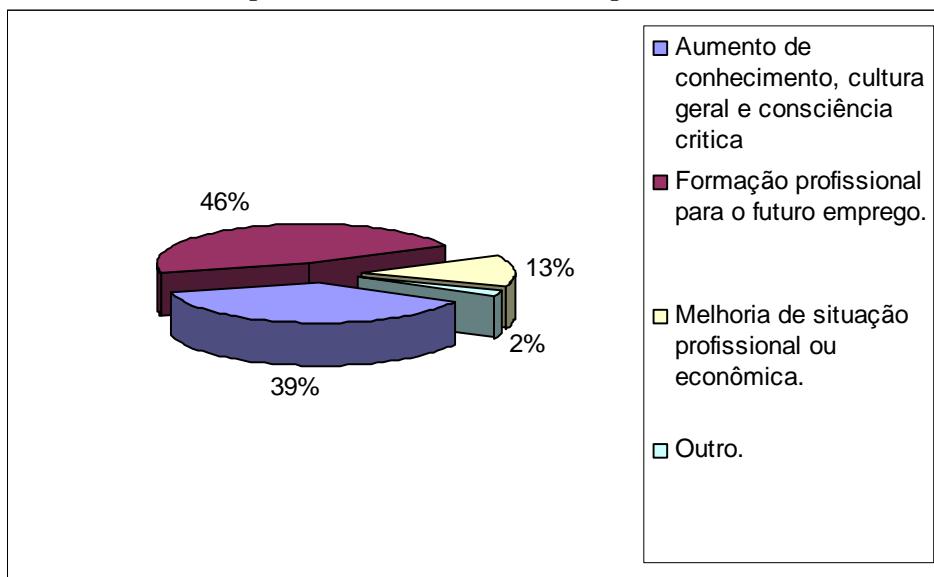
muito menor que entre os ingressantes pelo sistema tradicional, conforme pode se observar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 07 – Distribuição da Evasão - Beneficiados e Não Beneficiados pelo Sistema de Cotas



Sustentamos que estes estudantes mantêm-se na universidade ainda que em condições adversas. A universidade para muitos não é um sonho unicamente pessoal, mas de toda a família e é ainda, conforme já dissemos, a garantia da formação profissional que poderá lhes garantir um bom emprego e quem sabe a melhoria da situação social e econômica. Dos 3.742 estudantes que foram contemplados pelo sistema de cotas em 2008 na UFBA, encontramos as seguintes respostas ao item “expectativa do curso superior” do questionário sócio-econômico:

GRÁFICO 08 – Expectativa acerca do Curso Superior – Cotista Beneficiado



Fonte: Departamento de Estatística/UFBA

Como esperam uma boa parte desses estudantes, a universidade deve ser uma fonte de formação profissional, cultural e intelectual e para tanto será necessário aprender o ofício de estudante universitário, o que supõe tornar-se e sentir-se um verdadeiro universitário, com acesso ao mundo fora daquele trivial, compartilhado com outros membros (CHARLOT; 2006). É necessário estar afiliado a universidade tanto do ponto de vista institucional quanto intelectual para entender suas regras e jogar com elas, conhecer os códigos acadêmicos e se inserir em atividades que poderão ser o passaporte para uma permanência com qualidade no curso de graduação e quem sabe assegurar sua entrada em um curso de pós-graduação. Para tal é necessário que o estudante viva e pertença à universidade sem as agonias e os medos de como frequentar o curso no semestre seguinte ou no dia seguinte.

Concluiremos essa abordagem das estratégias informais de permanência material com uma citação de Veleida Anahí Silva (2007) a respeito de estudantes de meios populares que ingressaram na Universidade Federal de Sergipe. Tal citação pode muito bem ser aplicada a qualquer dos estudantes que fizeram parte dessa pesquisa ou por qualquer estudante cotista da UFBA:

Conseguiram o vestibular, chegaram á terra prometida, festejaram o sucesso. Mas nunca a realidade vale o sonho, já que, além do seu conteúdo o sonho tem gosto de sonho. Maior ainda a defasagem entre sonho e realidade quando não se tem dinheiro para custear os gastos da vida universitária e quando, por ser de origem popular, se depara com o descompasso cultural entre seu mundo e o da classe média intelectualizada.

7.4 – A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA: ALÉM DA PERMANÊNCIA MATERIAL, A PERMANÊNCIA SIMBÓLICA NA UFBA.

A gente não quer só comida, a gente tem que falar em permanência qualificada, agente precisa produzir e a academia precisa ver que agente tá produzindo. A gente não tá aqui como figuração. A gente continua trazendo a comida e isso não é problema, mas às vezes agente precisa tirar uma *xerox* de última hora, a gente precisa fazer a inscrição num congresso. A gente precisa viver a universidade. Quando a gente sai para trabalhar fora, a gente termina se afastando, agente só vem na academia assiste aula e volta pro trabalho. Quando a gente se afasta da universidade termina perdendo tudo o que é bom, a gente não participa dos assuntos acadêmicos. (Estudante do 2º semestre de Direito e ex Bolsista Conexões)

A permanência simbólica tem uma ligação com a permanência material - já que para fazer história o homem e a mulher precisam comer, beber e vestir, enfim garantir as condições materiais de existência – mas a transcende. Permanecer simbolicamente significa para nós a constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário. Atualmente a presença numericamente massiva de jovens de grupos sociais até então impedidos de frequentar os bancos universitários nos levam a alguns questionamentos: qual o lugar do negro no momento em que ele passa de objeto a agente reflexivo na academia brasileira? Qual o papel que o estudante negro tem desempenhado? Como tem sido instaurada a sua legitimização e a sua pertença à universidade? O que é ser negro nos corredores e departamentos mais prestigiados da universidade brasileira?

Ainda com base nos dados da pesquisa empírica e nas falas dos estudantes, buscaremos a partir de agora desvelar esta situação de permanência simbólica dos estudantes negros na Universidade Federal da Bahia.

7.4.1 - A discriminação na universidade

Casos de exclusão e hostilidade racial multiplicam-se pelos *campi*, entretanto, são poucas as denúncias formalizadas nos setores administrativos⁵⁰ da Universidade, como também são poucos os casos publicizados. Nossa pesquisa encontrou os seguintes resultados, ao questionar sobre casos de discriminação aos estudantes cotistas:

Tabela 14 - Discriminação aos Estudantes Cotistas

FOI DISCRIMINADO	
SIM	54%
NÃO	40%
NÃO SABE/NÃO DECLAROU	6%
TOTAL	100%

Fonte: Pesquisa de campo

Dos 54% de estudantes que afirmaram existir discriminação aos estudantes cotistas, 2% acreditam que só alguns são discriminados, mas não explicitou quem são estes *alguns*; outros 2% afirmam que há discriminação “mais ou menos” e 1% afirma que poucas vezes os cotistas são discriminados. Já entre os 46% que não observam a discriminação, destacamos as seguintes respostas:

Não, o que há é discriminação entre negros e brancos (Estudante de Pedagogia)

Na maior parte das vezes os negros é que são racistas (Estudante de medicina)

Não há discriminação. Os fracos intelectualmente sempre são excluídos (Estudante de Direito)

⁵⁰ Não existe na UFBA uma ouvidoria para questões de crimes raciais, entretanto os casos podem ser formalizados na PROAE que faz o encaminhamento necessário.

Não há discriminação porque os cotistas no meu curso têm dinheiro
(Estudante de Medicina)

Não tem discriminação porque eles não falam que são [cotistas] (Estudante de Engenharia Civil)

Não percebo nenhum tipo de discriminação (Estudante de Engenharia Mecânica)

É bastante equilibrado o número de pessoas que admitem que a discriminação aos cotistas existe e aqueles que não observam tal ação. Este último grupo encontra várias explicações para o fato, entre as quais a natureza social da discriminação. Vale observar, que a nossa pergunta não foi sobre discriminação racial, mas sobre discriminação aos cotistas, entretanto, as duas primeiras respostas trazem logo a questão racial. O primeiro respondente afirmando a existência da discriminação racial, independente do estudante ser ou não cotista, já o segundo, aluno da velha escola de medicina, atribui ao negro a culpa pelo racismo.

Um aluno do curso de Direito afirma não existir discriminação, mas, contraditoriamente, admite uma exclusão aos “fracos intelectualmente”. Em sua análise, nos parece, a exclusão não é característica da discriminação. E continua o discente entrevistado: “eu estudo bastante para não sofrer esse tipo de exclusão”. Encontramos aqui uma (re)elaboração da identidade social do indivíduo, pois se a sua condição de estudante cotista negro, “recém chegado” a um grupo social é (ou está sendo) vivida com dificuldade, em virtude da distância entre o novo grupo (outsider) e o antigo (estabelecido), o desempenho intelectual pode ser tomado como possibilidade de (re)elaboração simbólica da condição de origem. Desse modo, então, o indivíduo pode, ao seu ver, escapar à ação danosa da discriminação ou da exclusão, como quer o nosso entrevistado.

Observamos ainda o relato do estudante de medicina, que acredita que a condição econômica favorável pode dirimir ou mesmo impedir a discriminação, como se esta fosse unicamente econômica. E a fala do estudante de engenharia civil que admite que os

cotistas não são discriminados, unicamente, porque escondem essa condição. Ressaltamos que essa condição só pode ser camouflada no que diz respeito à origem escolar, quanto à origem étnico racial as chances, de velar essa qualidade, são poucas e em alguns casos, nenhuma.

São muitas as percepções da discriminação, assim como são muitos os fatores para a sua não identificação ou para a crença de que ela é unicamente econômica, inexistindo a discriminação de gênero, de opção sexual e principalmente a discriminação racial.

A pergunta seguinte diz respeito ao agente da discriminação e, segundo os estudantes entrevistados, a discriminação em geral, parte de alunos e professores, respectivamente, e em menor grau é empreendida por funcionários técnicos, conforme tabela abaixo:

Tabela 15 - Percepção sobre quem Discrimina

	Frequencia	Percentual
ALUNOS	48	48,0
NÃO SABE/NÃO DECLAROU	18	18,0
ALUNOS E PROFESSORES	13	13,0
PROFESSORES	11	11,0
ALUNOS, PROFESSORES E FUNCIONARIOS	8	8,0
ALUNOS E FUNCIONARIOS	2	2,0
Total	100	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

Nos chama a atenção o número de 18 estudantes que preferiram não se pronunciar a respeito da questão. Trata-se também, de um número três vezes maior que aqueles que preferiram não declarar quando perguntamos ‘*se havia discriminação aos cotistas*’. Isso significa dizer que 12 estudantes admitiram existir a discriminação, mas preferiram silenciar-se, ante a apontar quem são os agentes da discriminação.

Quando a pergunta é direcionada ao próprio entrevistado, ou seja, quando questionamos se ele é, ou já foi vítima de discriminação, os resultados que obtivemos foram os seguintes:

TABELA 16 – Já se Sentiu Vítima de Discriminação

	Frequência	Percentual
NÃO	55	55,0
SIM	44	44,0
NÃO SABE/NÃO DECLAROU	1	1,0
Total	100	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

No que tange aos 55 estudantes que declararam não se sentir vítima de discriminação, é interessante notar duas justificativas:

Sou negro, mas tenho dinheiro (Estudante de Direito)

Sou negro, mas tenho traços de branco (Estudante de Administração)

Para um deles, ter poder aquisitivo neutraliza a condição racial e o outro acredita que os fenótipos brancos que possui, são capazes de evitar que seja discriminado. Temos que concordar com esta última afirmação, posto que em nossa sociedade o preconceito racial é de *marca* e não de *origem* (NOGUEIRA; 1985), assim, quanto menos caracteres da raça negra o indivíduo possuir, menores também são as suas chances de ser discriminado ou preterido na vida social.

Problematizando um pouco mais o número de 55 estudantes admitirem nunca ter sofrido nenhum tipo de discriminação, devemos pesar o fato de que estes discentes, representam mais da metade da nossa amostra. Além disso, é um número superior ao número de estudantes que admite que a discriminação racial existe. O que aconteceu então? Talvez seja mais fácil perceber a discriminação quando esta ocorre com ‘o outro’. Assumir ser a vítima da discriminação é assumir também uma dupla condição desprivilegiada na academia: a de negro e a de cotista. Conforme nos lembra Lima.

Para o intelectual negro, evitar, o que é de fato um risco, torna-se muitas vezes esquecer que pertence a um segmento social que nunca foi alcançado por políticas públicas que atendessem e reparassem a histórica discriminação que esse grupo racial sofre no Brasil. Esquecer que este segmento, expressivo na constituição do país, parece acreditar que só tem a perder com o enfrentamento político e científico da questão racial, uma vez

que a evocação da harmonia racial, do mínimo de tensão, o desprezo à problematização coletiva de uma situação dramática, é uma solução que atende tanto aos interesses pessoais e imediatos dos brancos, racistas e não racistas, beneficiados por uma determinada ordem racial, política, social e econômica que naturaliza, ou racializa, seus poderes e privilégios, quanto dos negros, convencidos de que o melhor é a busca por satisfação individual ou da pequena coletividade que pertence. (2001, p. 307)

Muitas dessas não percepções da discriminação, sobretudo a discriminação racial, estão pautadas na crença em uma igualdade, em um mito de democracia racial. Estas crenças, seduzem também o estudante e o intelectual negro em sua vontade de comungar valores, construir solidariedade social, fazer ciência e se legitimar.

No que diz respeito aos 44 estudantes, entre os entrevistados, que admitem sofrer algum tipo de discriminação na Universidade. Um dos entrevistados (estudante de economia) nos contou que a Internet, através do orkut e de outros sites de relacionamentos, é muito utilizada por alguns estudantes, a fim de desferir ofensas, inclusive raciais, aos colegas e que ele inclusive, já foi vítima desta ação.

Eu estou em um curso muito elitizado que é economia. Posso dizer que em cada 10 estudantes, 2 são negros, ou pardos ou índios. Eu sinto até um pouco de dificuldade (...) eu sofri discriminação pela Internet, na comunidade do curso. Um colega postou que eu tinha entrado pelas cotas, vindo de colégio público e então eu não sabia nada. Eu respondi, mas não insisti porque não valia a pena. Eu sofro discriminação por ser morador do subúrbio, por ser pobre, por ser preto. Mas estamos aqui pra enfrentar. Eu dou minhas respostas estudando, tirando boas notas.

Como afirma o entrevistado, existem diversos tipos de discriminação e quando os estudantes identificam-na, alguns buscam estratégias para enfrentar. Entretanto, conforme observamos, nem todos percebem ou querem perceber a discriminação da qual são vítimas. Ainda de acordo com o nosso entrevistado, o desempenho acadêmico, pode ser utilizado para dar resposta à discriminação. É como se a legitimação intelectual pudesse apagar uma outra condição, conforme veremos adiante.

Nossa pesquisa não investigou as discriminações ocorridas na Internet, mas este elemento aponta caminhos para uma investigação futura.

Uma outra observação importante, ainda quanto aos 44 estudantes que declararam já ter sofrido discriminação é que os declarantes afirmam que a discriminação da qual foram vítimas, não foram atitudes isoladas e que ocorreram uma única vez, mas para 35 estudantes (dos 44 que admitiram ter sofrido discriminação) isso acontece frequentemente.

Buscamos nesta pesquisa, compilar algumas formas como esta discriminação, aos estudantes cotistas, ocorre nas salas de aula dos diversos cursos, assim identificamos: a) dois estudantes, um de Engenharia Mecânica e outro de Letras, que ouviram de um professor que *eles impediram a entrada de alunos mais capacitados*; b) uma outra estudante cotista do curso de Letras ouviu do professor que *ela havia se diminuído, quando ingressou pelo sistema de cotas*; c) uma estudante cotista do curso de Administração ouviu do professor que *os cotistas não deveriam estar ali porque não têm condições financeiras*; d) outras duas estudantes de Pedagogia ouviram a professora afirmar que *os cotistas não têm nível*; e) um estudante de Museologia ouviu do professor *que teria que ralar muito para passar, porque como cotista ele não conseguia acompanhar a disciplina*; f) outra estudante também cotista e do mesmo curso ouviu da sua professora: *você vai ter que entrar no ‘quadrado’ (SIC)*; g)uma estudante de Comunicação (Jornalismo) declara ter ouvido em sala de um professor que *o Governo abrira as portas da universidade para um bando de gente despreparada*; h)enquanto outra estudante de Comunicação (Produção e Cultura), também cotista, declara que no primeiro dia de aula do semestre letivo o professor *pediu que os cotistas se identificassem*; i) um estudante de pedagogia ouviu da sua professora “em tom de brincadeira” que se ela soubesse antes que ele era cotista não teria lhes dado boas notas.

Se a discriminação racial é crime e se as cotas são uma realidade na Universidade Federal da Bahia, professores racistas, elitistas e contrários ao sistema encontram outras formas igualmente cruéis de discriminação. Ao fazer isso, estes *educadores* estereotipam seus alunos e os coloca em situação de inferioridade em relação aos seus colegas. Tal prática

tem impactos consideráveis na vida acadêmica destes jovens, podendo inclusive resultar no desânimo para com o curso ou a universidade e em casos mais extremos na efetiva evasão, conforme afirma uma entrevistada:

Eu visualizava a universidade como um espaço onde eu ia discutir a questão racial. Eu sonhava mesmo ter mais contato com isso. Aí veio o 1º semestre; o 2º semestre e nada... Quando eu ouvia era gente dizer assim: “*eu não sou cotista, eu estudei em escola particular com bolsa, mas me esforcei e graças a Deus não precisei das cotas*” (SIC). Nenhum professor falava nada e às vezes até se pronunciava contra as cotas. Dava vontade de desistir. (Estudante do 5º semestre de Pedagogia)

Em nossa pesquisa encontramos dois casos em que a discriminação ao cotista partiu de funcionários técnicos. Foi um caso de um aluno de Letras que afirmou ter sido maltratado por uma funcionária da Pró-Reitoria de Extensão que declarou não gostar de cotista, já que *sua sobrinha não ingressou na universidade por causa das cotas* e um estudante de comunicação que declara ter ouvido de um funcionário que depois das cotas “*o negócio na FACOM murchou*”.

O estigma é um elemento no rol dos obstáculos enfrentados pelos estudantes na sua tentativa de permanência simbólica. A auto estima de ser universitário é antagônica aos casos de exclusão e preconceito que estes jovens enfrentam em sua trajetória acadêmica. O próprio termo “cotista” é considerado, por muitos estudantes (ouvidos em nossa pesquisa) como pejorativo e repleto de signos excluidentes.

No início do semestre eu estava meio perdido na biblioteca e um colega perguntou se eu era cotista (Estudante de Administração)

Ressaltemos ainda o caso relatado (na letra ‘h’) acima, da estudante de comunicação, cujo professor solicitou que os cotistas se identificassem. Qual o real interesse neste pedido? Pode ser apenas curiosidade, mas porque um docente pede aos ‘cotistas’ que se

identifiquem quando a própria política da universidade preza por manter estes estudantes no anonimato?

Conforme nos afirma Elias (2000, p. 27)

Os conceitos usados pelos grupos estabelecidos como meio de estigmatização podem variar, conforme as características sociais e as tradições de cada grupo. Em muitos casos, não têm nenhum sentido fora do contexto específico em que são empregadas, mas, apesar disso, ferem profundamente os outsiders (...) com freqüência, os próprios nomes dos grupos que estão numa situação de outsiders trazem em si, até mesmo para os ouvidos de seus membros, implicações de inferioridade e desonra.

São muitos os estudantes que não vão se identificar como cotista, afinal a associação entre aluno cotista e competência/desempenho, em que pesem os dados positivos divulgados pela universidade, tem sido recorrentemente feita pelos opositores ao sistema e este é um dos elementos, inclusive, gerador de estigma.

Mas a discriminação pode extrapolar a condição de cotista e se manifestar diretamente na questão racial, ou pela condição de pobreza aparente dos indivíduos, mas neste caso ela é praticada na maior parte por colegas de curso e, em menor escala, por funcionários e professores da universidade, destacamos aqui algumas falas:

Os colegas dizem que meu cabelo é sujo e engraçado (Estudante de Medicina)

Após apresentar um seminário a professora disse que eu deveria usar roupas melhores (Estudante de Estatística)

Os estudantes marcaram um encontro em um restaurante e eu questionei o valor, então eles riram de mim e não me chamaram mais pra nada. (Estudante de Engenharia Elétrica)

Em outras unidades as pessoas se surpreendem quando digo o meu curso, porque sou negra. (Estudante de Direito)

O pessoal fala das minhas roupas porque são sempre as mesmas (Estudante de Museologia)

Eles sempre me olham com desdém (Estudante de Administração)

Sempre me olham com indiferença, pois têm poucos negros no curso (Estudante de Enfermagem)

Meus colegas sempre me excluem quando formam equipes (Estudante de Administração)

Um dia meus colegas estavam organizando uma festa e perguntei o valor. Eles disseram: “é muito caro pra você” (Estudante de Comunicação)

Quando eu passei no corredor um outro aluno gritou: “abriram as janelas da UFBA”. (Estudante de Arquitetura)

Uma vez quando eu passei no corredor um grupo de estudantes começou a cantar músicas de candomblé (Estudante de Engenharia Mecânica)

Um professor disse que as minhas tranças estão amarrando meu pensamento (Estudante de Jornalismo)

Derramei, sem querer um copo de suco no chão e a funcionária disse que só podia uma nêga mesmo. (Estudante de Comunicação - Produção e Cultura)

Estes são apenas alguns dos inúmeros relatos que colhemos em que a intolerância ao diferente é a marca principal. Há ainda casos de discriminação de gênero, de opção sexual; estética, enfim são infundáveis os casos. Em geral as tensões raciais ocorrem em cursos de maior prestígio social, nos surpreende, entretanto, o caso citado por uma discente de museologia, uma vez que tal curso era formado até então por estudantes, em sua maioria, negros e de classe social menor abastadas. Cabe uma pesquisa futura, no sentido de verificar em que medida se modificou os perfis raciais e sócio-econômico nestes cursos que eram considerados mais negros.

A pesquisa qualitativa, todavia, nos autoriza a dizer que estão mais visíveis as tensões sociais e raciais dentro da universidade, não porque antes estas tensões não existissem, mas porque o número de estudantes negros e/ou pobres que ingressavam no ensino superior era

muito pequeno, hoje em maior número, estes jovens ameaçam um espaço que foi hegemonicamente branco e elitizado.

7.4.2 – O pertencimento

Quando questionados sobre se sentem parte do curso, nosso entrevistados responderam do seguinte modo:

TABELA 17 – Percepção sobre o Pertencimento ao Curso - Cotista

VOCE SE SENTE PARTE DO CURSO	SIM	CURSO	COTISTA		Total
			NÃO	SIM	
		ADM	2	11	13
		ARQUITETURA	1	3	4
		ARTES PLASTICAS	1	1	2
		CIENCIAS CONTABEIS		1	1
		COMUNICACAO JORNALISMO		2	2
		COMUNICACAO PRODUCAO EM CULTURA		2	2
		DANÇA		1	1
		DESENHO E PLASTICA		2	2
		DIREITO	3	1	4
		ECONOMIA		1	1
		EDUCACAO FISICA	1		1
		ENFERMAGEM	1	2	3
		ENGENHARIA AMBIENTAL		1	1
		ENGENHARIA CIVIL		1	1
		ENGENHARIA DE MINAS		1	1
		ENGENHARIA ELETRICA		1	1
		ENGENHARIA MECANICA	3		3
		ENGENHARIA QUIMICA	2		2
		ENHENHARIA MECANICA		1	1
		ESTATISTICA		2	2
		FONOAUDIOLOGIA	1		1
		GEOGRAFIA		1	1
		LETRAS		1	1
		LETRAS VERNACULAS		6	6
		MATEMATICA	1	1	2
		MEDICINA	3	6	9
		MUSEOLOGIA		3	3
		NUTRICAO	1		1
		PEDAGOGIA	1	5	6
		PSICOLOGIA		1	1

		QUIMICA	2	2
		TEATRO	1	2
		TEATRO BACHARELADO EM DIRECAO	1	1
		TEATRO BACHARELADO EM INTERPRETACAO	1	1
	Total		22	64
NÃO	CURSO	ADM	1	1
		ARQUITETURA	1	1
		CIENCIAS SOCIAIS	3	3
		COMUNICACAO PRODUCAO EM CULTURA	1	1
		ECONOMIA	1	1
		ENFERMAGEM	1	1
		ENGENHARIA MECANICA	1	1
		LETRAS VERNACULAS	1	1
		MUSEOLOGIA	2	2
		PSICOLOGIA	1	1
	Total		13	13
MAIS OU MENOS	CURSO	SECRETARIADO EXECUTIVO	1	1
	Total		1	1

Fonte: Pesquisa de Campo

Dos 100 estudantes entrevistados, 13 deles admitem não se sentir parte do curso e 1 deles sente este pertencimento de forma parcial (*mais ou menos*). Mas é interessante notar que somente os cotistas fazem este tipo de declaração e isto não ocorre somente em cursos de alta demanda, mas há casos de estudantes de C. Sociais, Museologia e Letras que também se sentem excluídos. As justificativas para este sentimento são:

- a) um estudante de Letras e outro de Museologia afirmam que o curso ficou elitizado; b) um estudante de Ciências Sociais diz ter se decepcionado com o curso porque pensou que fosse encontrar a discussão racial e que o curso fosse “revolucionário”, mas segundo a entrevistada, o que encontrou foram *professores etnocêntricos e eurocêntricos*; c) outro estudante de Ciências Sociais diz que acreditou que *o curso pudesse contribuir para uma transformação social, mas ele tem ajudado a manter a estrutura de poder da sociedade*; d) De uma forma mais específica, um estudante de Psicologia diz que não se sente parte do curso porque é difícil ser estudante negro em Psicologia, já que tem poucos negros e não se têm referenciais.

Os outros oito (8) estudantes não quiseram ou não souberam expor os motivos pelos quais não se sentem parte do curso.

Já entre os que afirmam se sentir parte do curso as respostas mais frequentes foram: *amo meu curso e por isso me sinto parte dele; ou porque foi muito difícil chegar até aqui.* Analisamos que a noção de pertencimento, para estes jovens, se dá mais pelo sentimento de conquista e de afinidade com o curso do que propriamente com a idéia de compartilhar (partilhar com o grupo) e de ser reconhecido pelo outro. Outrossim, que quando perguntamos e estes mesmos estudantes ‘se os colegas o sentem como parte do curso’ 30% afirmaram que não. Fomos mais fundo e questionamos aos entrevistados ‘se ele participa das atividades de lazer e confraternização promovidas por seu curso’ e 70% admitiram que não e os motivos mais freqüentemente alegados foram: falta de tempo e dificuldades financeiras.

Ora, se entendermos pertencimento a partir do fundamento à comunidade em laços pessoais de reconhecimento mútuo, seguramente não poderíamos afirmar que estes estudantes ‘pertencem’ ao seu curso. O que observamos é que estes estudante têm buscado construir estratégias e articulações que lhes permita a permanência simbólica, muitas vezes jogando com as identidades que são mudadas ou (re)construídas na ânsia ou tentativa de se encontrar ou criar novos grupos com os quais se vivencie o pertencimento. Identificamos nesta pesquisa algumas destas estratégias⁵¹.

- a) Cooperação - Trata-se de uma estratégia também utilizada para garantia da permanência material. Os estudantes negros (cotistas ou não) organizam-se em grupo a fim de ajudarem-se mutuamente e conseguir sobreviver no ambiente acadêmico. 23 estudantes entrevistados admitiram utilizar esta estratégia.

⁵¹ Dos 100 entrevistados, 98 adotam alguma estratégia de permanência simbólica na universidade e apenas 2 não se pronunciaram sobre o assunto.

TABELA 18 - Estudantes que Buscam a Cooperação como Estratégia de Permanência Simbólica na Universidade

CURSO	COTISTA	NÃO COTISTA	TOTAL
ADMINISTRAÇÃO	2		2
ARQUITETURA		1	1
C. SOCIAIS	1		1
DANÇA	1		1
EDUCAÇÃO FÍSICA		1	1
ENG. DE MINAS	1		1
ENG. MECÂNICA	1		1
ESTATÍSTICA	2		2
MATEMÁTICA	1		1
MEDICINA	2	1	3
MUSEOLOGIA	2		2
PEDAGOGIA	3	1	4
PSICOLOGIA	1		1
TEATRO	1	1	2
TOTAL	18	5	23

Fonte: Pesquisa de campo

Dentro dos grupos, que podem ser interdisciplinares, são compartilhados conhecimentos, são socializados os conteúdos de aula e as interpretações feitas por estes estudantes. Há integrantes destes grupos que também participam de programas institucionais de permanência, tais estudantes têm um papel diferenciado no conjunto dos demais, uma vez que podem trazer as discussões realizadas nos projetos e principalmente atuar como intermediário de informações sobre datas de inscrição, prazos, modos de seleção, etc.

A dificuldade no aprendizado em algumas disciplinas é um dos problemas a ser vencido, mas não é o único uma vez que estes jovens perceberam que havia elementos (como a discriminação racial na universidade) que precisavam ser combatidos. A atuação do grupo

diante do fato foi a distribuição de textos sobre relações raciais no Brasil e em outros países e não raramente, estes jovens convidam professores, militantes e estudiosos para debater e auxiliar na construção do conhecimento.

No grupo eu tô tendo referência. Eu vi Flora, conheci Nazaré, Vilma Reis, Luiza Bairros. Tá me proporcionando muitas coisas boas, eu to tendo contato com professores negros. Agente tem lido textos sobre a questão racial e isso ajuda a entender nossos direitos, nossos posicionamentos dentro da universidade. Nossa identidade se constrói a partir de um referencial. (Estudante do 5º semestre de Pedagogia)

Ao se agrupar para permanecer estes estudantes estão buscando dar conta não só da sua formação acadêmica, mas principalmente da sua (trans)formação como indivíduo negro que ao entender como se forma e se processa o racismo e a discriminação racial no país como um todo e na universidade em particular, instrumentaliza-se para combatê-la.

b) Enfrentamento – Esta estratégia adotada por seis (6) estudantes (3 estudantes de letras; 1 de museologia e 1 de química (todos cotistas) e 1 de medicina (não cotista)) entre os nossos entrevistados, está pautada no confronto aberto denunciando o racismo e as injustiças. Este confronto pode ser com colegas ou com funcionários da universidade.

Na minha unidade é uma tensão diária. Eu vivo uma relação de amor e ódio com meus colegas porque eu digo muitas coisas que eles não querem ouvir. (estudante do 4º semestre de Economia)

Mas também com professores, inclusive durante as aulas, caso haja algum ato, por parte do docente, que seja entendido como discriminação racial.

Um professor disse: o ruim das cotas é que vocês tiram as vagas dos nossos filhos. Ai eu virei pra ele e disse: e vocês sempre tiraram os nossos lugares. Você e sua corja é tudo ladrão! Nos roubaram das nossas terras e nos trouxeram pra cá, nos impediram de ter acesso a muitas coisas, nos

escravizaram, nos mataram e vem tirando ondinha! Ai ele virou e falou bem assim: Você sabia que desacatar funcionário público no exercício da função é crime?

Olha o argumento dele? Ele pensou, na certa, que eu ia partir para a agressão Eu disse assim: eu não preciso lhe bater não, porque o meu embate com você é intelectual.

Ele calou a boca. Eu encontro com ele direto aqui na faculdade e ele até me cumprimenta.

(Estudante do 2º semestre de Direito)

Não basta perguntar aos docentes como eles concebem o seu relacionamento com os discentes, é necessário verificar isso na prática profissional, no dia-a-dia. Sabemos também que o enfrentamento ao professor é uma atitude muito delicada e talvez isso explique o número reduzido de estudantes que aderem a esta estratégia. Muitos receiam ser perseguidos pelo professor e/ou arriscar a inserção nos espaços acadêmicos privilegiados de ensino-pesquisa e extensão. Os que aderem a esta linha discordam, como nos afirma um estudante:

Os colegas costumam dizer que quem encara professor fica marcado. Eu penso o contrário, que quando você encara o professor ele acaba te respeitando. (Estudante do 6º semestre de Letras)

É claro que é necessário o embate em muitos momentos, sobretudo como uma estratégia de se impor, de dizer o que pensa e não se subalternizar a determinadas situações. Ocorre, no entanto, que muitas vezes o enfrentamento diminui as possibilidades de inserção em redes já estabelecidas e que excluem aqueles que estão fora do “perfil acadêmico”, ou seja, o estudante que traz a questão racial para a sala de aula e contesta atitudes racistas é muitas vezes considerado *ativista, militante* e, em uma visão mais conservadora, a vida acadêmica, não permite tal atuação. Os seis estudantes entrevistados afirmam que são (re)conhecidos nos seus cursos por sua atuação e, um deles relata:

No final do semestre a professora de Romanas confessou que tinha ouvido falar de mim como um radical; um fundamentalista do movimento negro. (Estudante do 6º período de Letras)

É por este motivo que muitos estudantes preferem não entrar em choque. Muitos têm medo da estigmatização e no caso do embate direto com professores, além do estigma os estudantes relatam medo de represálias que podem repercutir no curso da vida acadêmica. Em nossa análise, o enfrentamento deve ser realizado, mas aliado á estratégias políticas como entender a hora de negociar ou de recuar, uma vez que estamos em um campo marcado por vaidades e *etnocentrismo acadêmicos* (PIMENTEL; 2009), e a universidade, assim como outros campos da vida social, contém elementos das relações de dominação materializadas nos procedimentos formais (exames de seleção, avaliações) e informais (relações sociais e processos simbólicos), e que muitas vezes, permitem a manutenção da estrutura vigente.

c) Invisibilidade – esta estratégia é o exato oposto da anterior. Para estes jovens, ficar quietos ou falar muito pouco, não participar de determinadas atividades é uma possibilidade de permanecer. Trata-se aqui do resgate da máxima popular que afirma: *quem não é visto não é lembrado* e se não é lembrado também não é discriminado em sala. Impressiona mais ainda se observarmos as áreas em que esta atitude é tomada como estratégia de permanência simbólica. Deste modo, entre os estudantes que declararam estar inseridos nesta categoria, temos a seguinte distribuição:

TABELA 19 - Estudantes que Adotam a Invisibilidade como Estratégia de Permanência Simbólica na Universidade

CURSO	COTISTA	NÃO COTISTA	TOTAL
Administração	1		1
Artes Plásticas	1		1
C. Contábeis	1		1
Engenharia mecânica		1	1
Engenharia Química		1	1
Medicina	3		3
TOTAL	6	2	8

Fonte: Pesquisa de campo

Observamos que a metade dos cotistas que adotam a estratégia da invisibilidade está na faculdade de medicina.

Atribuímos, a este comportamento, alguns fatores determinantes: o caráter elitista do curso, a presença majoritária de brancos, tanto no corpo docente quanto discente, os posicionamentos também elitistas e contrários ao sistema de cotas, adotados por alguns professores, além, é claro, do histórico da faculdade de medicina que somente absorveu os negros no início da sua formação e ainda assim, como já vimos, os “mulatos” não gozavam de nenhum respeito frente ao alunado. Diante destes fatos, é muito difícil para o estudante negro se impor como agente reflexivo em um espaço que, durante muitos anos, lhes permitiu apenas ser objetos de pesquisas que buscavam atestar a sua incapacidade e degenerescência. Não podemos nos esquecer também que no primeiro semestre de 2008, a referida faculdade voltou à pauta de discussões quando o coordenador do curso de medicina – Prof. Natalino Dantas – deu declarações ao Jornal Folha de São Paulo de 30 de abril de 2008, afirmando que as baixas notas dos alunos no ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) se devia ao baixo QI [quociente de inteligência] dos baianos, que segundo ele “ só tocam berimbau porque este possui uma única corda”. E o professor Natalino vai além e culpa o sistema de reserva de vagas pelo mau desempenho já que, segundo ele: “a prova foi feita com alunos do 1º e do ultimo semestre. Pode estar havendo uma contaminação das cotas e influência da transformação curricular nesse resultado”. (A TARDE; 2008).

Diante do exposto, os poucos estudantes negros no curso, buscam se invisibilizar. Às vezes participando pouco das aulas, outras vezes silenciando-se. E o silêncio é a condição de subalternidade porque, como afirma Carvalho (1999, p.120),

No momento em que o subalterno se entrega, tão somente, às mediações da representação de sua condição, torna-se um objeto nas mãos de seu procurador no circuito econômico e de poder e com isso não se subjetiva plenamente. (...) Paradoxalmente, sua legitimidade passa a ser dada por outra pessoa, que assume o seu lugar no espaço público, essencializando-o

como o lugar genérico do outro no poder. Daí a busca constante por capturar o momento em que a representação se funde à apresentação, pois ele é especialmente propício para o surgimento de processos de insurreição e de movimentos sociais não cooptados e revolucionários, na medida em que as classes subalternas tentarão controlar o modo como serão representadas.

A condição do subalterno aqui exposta é a condição do silêncio. Neste caso ele precisará sempre de um representante, de um porta-voz, dada a sua condição de silenciado. Este é o preço que muitos pagam para participar do grupo e nele permanecer.

d) Polarização – Esta estratégia, embora muito parecida com a cooperação, possui algumas singularidades. Os estudantes que adotam essa postura passam a partilhar somente com seus pares, com aqueles considerados iguais em termos raciais, ou de condição econômica ou ainda, de acordo com a condição de entrada no vestibular, o que implica em ser ou não ser cotista. 24 estudantes se incluíram nesta categoria e a distribuição foi a seguinte:

TABELA 20 - Estudantes que Adotam a Polarização como Estratégia de Permanência Simbólica na Universidade

CURSO	COTISTA	NÃO COTISTA	TOTAL
ADMINISTRAÇÃO	5		5
ARQUITETURA	1		1
C. SOCIAIS	2		2
COMUNICAÇÃO (JORNALISMO)	2		2
COMUNICAÇÃO (PROD. CULTURA)	3		3
DESENHO E PLÁSTICA	1		1
ENFERMAGEM	1		1
E.CIVIL	1		1
LETRAS VERNÁCULAS	2		2
MUSEOLOGIA	1		1
NUTRIÇÃO		1	1
PSICOLOGIA	1		1

SECRETARIADO	1		1
TEATRO	2		2
TOTAL	23	1	24

Fonte: Pesquisa de Campo

Alguns admitem adotar tal estratégia por conta de um posicionamento político, conforme atesta uma entrevistada:

Eu não sofri preconceito porque desde o início eu fiz uma escolha: só andar com pessoas pretas, cotista ou não. Porque os brancos por mais que sejam *brancos bons* eles são intolerantes e não me interessa está no meio deles. Por isso eu nunca passei por nenhuma situação de preconceito, de racismo na faculdade. É uma posição política mesmo, entende? (Estudante do 3º semestre de C. Sociais)

Outras vezes a posição política é adotada em função das circunstâncias de polarização já encontradas no ambiente acadêmico, conforme afirma outra estudante:

Uma colega me contou que um grupo não quis fazer o trabalho com ela porque ela era cotista. Ela estava se sentindo inferiorizada. Ela deu azar de eu não estar por perto porque se não o grupo ia ouvir... agente não está aqui por esmola não, agente estudou e muito. Se for pensar, eles é que não têm direito de estar aqui, por que estudaram a vida inteira em escola particular e depois querem vir para a universidade pública? Eles é que não têm direito, eles estão usurpando algo que é nosso! É por isso que eu só ando com os meus. (Estudante do 2º semestre de Administração)

Para grande parte destes estudantes o ingresso na universidade é marcado pelo estranhamento. Trata-se de um mundo distante e distinto do seu (lembremos que muitos destes jovens são os primeiros da família a ingressar na universidade). Estes jovens “estrangeiros” ou *outsiders*, em geral vindos de um universo marcado pela escassez material e cultural, experimentam uma sensação de não pertencimento ao espaço acadêmico e para isso, muito contribui os tratamentos indiferentes, discriminatórios ou mesmo estigmatizante dos colegas de turma, às vezes sob forma de olhares, comentários, outras

vezes, recusando a participação nos trabalhos de grupo, o que os deixam humilhados, ressentidos ou com um profundo sentimento de inferioridade.

Enquanto permanecem no grupo dos estabelecidos, estes alunos são vistos como “estranhos” e até menos desejável.

Os mais ricos andam com os mais ricos e os mais pobres andam com os mais pobres. A tendência é esse tipo de separação, é procurar seu lugar. Não só aqui na minha faculdade, mas na Universidade.
(Estudante de Economia)

Daí, acreditam estes estudantes que a estratégia de estar com os seus iguais proporciona uma permanência simbólica menos tensa.

e) Branqueamento – esta estratégia é bastante dramática e diz respeito a uma metamorfose do estudante negro em branco ou mestiço-branco. Nesta categoria apenas um estudante (arquitetura) admitiu está inserido. Sabemos que metodologicamente isso é pouco representativo já que é apenas 1% da amostra. Entretanto, consideramos importante mencioná-lo, principalmente porque acreditamos que embora apenas um estudante tenha se manifestado a este respeito, há um número bem maior dos que optam por esta via, mas que não têm coragem de dizer. Alguns entrevistados relatam *conhecer estudantes que se metamorfosem*, mas não admitem fazê-lo. Além disso, consideramos a importância política dessa discussão.

É importante equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial no ambiente educacional (seja a escola seja a universidade), destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade. Quando este estudante (do curso de arquitetura) admite que manipula a sua aparência ele não apenas busca parecer o menos negro ou o menos cotista possível para não ser discriminado, mas também abre mão da sua diferença, da sua biografia dos seus valores. Ou como nos firma Martins (1999):

O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a “referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas”.

Se o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, a relação histórica do escravo com o corpo, expressa muito mais do que a idéia de submissão, insistente pregada pela sociedade da época e que ecoa até hoje em nossos ouvidos. Há um padrão de beleza e de inteligência e em um curso de alto prestígio social como é o caso do nosso entrevistado, é necessário estar ‘inserido’ neste padrão para só assim fazer parte, ser um igual, permanecer e para que isto aconteça, muitos pagam o preço da sua negação.

f) Desempenho acadêmico - esta ultima, mas não menos importante categoria já foi mencionada na permanência material e os que seguem essa linha encontram no desempenho acadêmico uma forma de permanência, não somente porque aumentam suas chances de trabalho, mas também aumentam suas chances de se inserir na pesquisa e nos grupos de estudo e assim dar conta da absorção dos códigos secretos do *ethos acadêmico*. Neste modelo de estratégia estão inseridos 36 estudantes assim distribuídos:

TABELA 21 - Estudantes que Utilizam o Desempenho Acadêmico como Estratégia de Permanência Simbólica na Universidade

CURSO	COTISTA	NÃO COTISTA	TOTAL
Administração	2	4	6
Arquitetura	2		2
Artes		1	1
Desenho e Plástica	1		1
Direito	1	3	4
Economia	1		1
Enfermagem	2	1	3

E. Ambiental	1		1
E. Elétrica		1	1
E. Mecânica	1	2	3
E. Química		1	1
Fonoaudiologia		1	1
Geografia	1		1
Letras	3		3
Medicina	1	1	2
Museologia	1		1
Pedagogia	2		2
Lic. Química	1		1
Teatro (interpretação)	1		1
TOTAL	21	15	36

Fonte: Pesquisa de Campo

Os cotistas aqui representados são os que mais recorrem ao desempenho acadêmico como estratégia de permanência simbólica, mas esta atuação não é exclusiva deste grupo. Também não podemos afirmar que esse fenômeno ocorre mais ou menos em uma determinada área ou um determinado curso, observamos aqui uma pulverização desta prática nas diversas áreas.

Se por um lado, buscar estudar bastante e mostrar os resultados disso em notas e escores permite ao aluno, conforme já foi comentado, matricular-se nos primeiros dias e conseguir um horário que lhes permita trabalhar, por outro há de se pensar que essa estratégia é utilizada também como forma de inserção destes estudantes em redes de relações pessoais e como forma eficaz de manipular as técnicas de “apresentação do eu” (Goffman 1959: 1-16) de modo a controlar positivamente as impressões que provoca em cada contexto de performance individual ou coletiva.

Isso faz parte, conforme, afirma Coulon (2008, p. 42) do “ofício de estudante” e, deve ir além, pois, mais do que aprender e apreender os códigos da vida intelectual, é necessário

mostrar que possui estes códigos. A *exibição da competência*, no entanto, deve ser mostrada não somente nos momentos de avaliação acadêmica formal, mas em outros momentos informais, através da expressão oral; da demonstração do capital cultural, do uso de referenciais teóricos, etc. é preciso, enfim, exibir as competências, para mostrar que se tornou um igual e que, principalmente, atribui o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos.

Todas as estratégias apresentadas aqui são desenvolvidas pelos estudantes, no curso da vida acadêmica e, baseada unicamente em suas experiências, valores e julgamento daquilo que acham correto ou não de ser empreendido. São as histórias de vida de cada sujeito e a forma como estes concebem e elaboram as questões raciais, que vai permitir um maior enfrentamento ou um recuo como forma de permanência simbólica. E aqui, observamos como o modo como a questão racial foi construída na infância, nas discussões em família e até mesmo na escola, vai ter um papel preponderante em como este indivíduo se apresenta no grupo, se mais negro ou se *branqueado*; se silenciado ou se militante.

Os dados apontam, a priori para duas interessantes estratégias de permanência simbólica e que coadunam com as políticas institucionais aqui apresentadas. Trata-se da cooperação e do enfrentamento. A primeira, porque permite o diálogo, a troca e a convivência entre os estudantes, que podem ser de qualquer curso ou de qualquer grupo étnico-racial, já o enfrentamento, permite um posicionamento político que demanda um conhecimento sobre as questões raciais. Juntas estas estratégias podem se mostrar como uma excelente permanência, no sentido que propomos aqui nesta tese, qual seja: duração e transformação.

8

CONCLUSÃO

O conhecimento dito científico é principalmente dinâmica desestrutiva, o que o leva a propor reconstruções provisórias.
(DEMO; 2002, P. 13)

Desde o ano de 2002 que o Brasil possui algumas políticas afirmativas em educação. A reserva de vagas para afrodescendentes e índio-descendentes chegou ao Estado baiano pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), uma das pioneiras no país a implementar tal política, utilizando-se, para isso, da autonomia universitária. Em 2005 - por força das pressões exercidas pelos movimentos estudantis e Movimento Negro - a Universidade Federal da Bahia altera a sua resolução que dispõe sobre o sistema vestibular e implementa a reserva de vagas em seus cursos superiores.

As políticas de acesso ao ensino superior trouxeram a presença significativa de estudante pretos e pobres a cursos que historicamente não se observava esta “nova presença”. Tais estudantes foram identificados como “aqueles que entraram pela janela” ou que “tiraram a vaga de outros mais capazes ou preparados”. Os estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas também encontraram inúmeras e agudas dificuldades para se manter no curso superior.

Logo de início, alguns recursos do Governo Federal através do Ministério da Educação foram aplicados em Projetos de Instituições de Ensino Superior conveniadas aos Programas de Ações Afirmativas para a população Negra. No caso específico da Universidade Federal da Bahia, foram realizadas também algumas parcerias no âmbito do poder público municipal e estadual com vistas a projetos de permanência. Assim, em 2006 a UFBA contava também com bolsas provenientes da Fundação Clemente Mariani, da Secretaria Municipal da Reparação e da Fundação Palmares. Nos casos da Fundação Clemente

Mariani e da Fundação Palmares, além da bolsa, os estudantes beneficiados dispunham de acompanhamento sócio-educacional e nesta última, também havia curso de inglês instrumental.

O panorama que se apresentava nos gerou algumas inquietações envolvendo o emergente cenário da permanência na Universidade. Vale salientar que desde 2006, já havíamos participado, como pesquisadora, da elaboração de um trabalho fruto de uma parceria Unesco e MEC/Secad, na qual, através do estudo de caso da UFBA, avaliamos a política de ingresso daquela Universidade, levando em consideração as especificidades locais e a relevância das experiências de permanência em execução.

Como, a pesquisa científica é um constante pensar e repensar de si mesma e os elementos encontrados naquela época nos levavam a alguns questionamentos, implementamos esta pesquisa de Doutorado que teve como principal objetivo, analisar como as Políticas Institucionais de Permanência têm sido elaboradas e/ou incorporadas pela Universidade Federal da Bahia e qual o significado material e simbólico desta permanência.

Para atender ao nosso objetivo e na busca de possíveis respostas ao nosso problema de pesquisa é que nos debruçamos sobre categorias teóricas e dados de pesquisa empírica que compuseram os capítulos desta tese.

Uma História de Diferenças e Desigualdades foi apresentada no Capítulo 2 quando fizemos uma digressão ao século XIX para mostrar que a preocupação dos intelectuais com a mestiçagem e a degenerescência desembocava em uma perspectiva pessimista com relação ao nosso futuro como nação. E mais que isso, as idéias postas no final do século XIX favoreceram o aparecimento, no século posterior, de políticas públicas de saneamento da população. As tais práticas eugenistas acreditavam poder livrar a população dos males da mistura racial e alcançar a superioridade através da unidade racial.

Nos anos 30 do século XX o cenário nacional sofre profundas modificações por conta do processo de urbanização e industrialização e do surgimento de um proletariado urbano. O

Estado brasileiro passa a buscar desenvolvimento social e neste contexto as teorias raciológicas tornam-se obsoletas. A nova realidade requeria um outro tipo de interpretação e é assim que as teorias de Gilberto Freyre encontraram campo fértil para o seu desenvolvimento. A idéia de uma democracia racial foi um mito fundador da identidade brasileira e desse modo, o nosso país foi percebido, tanto aqui quanto alhures, como um país sem conflitos raciais e o mestiço, por sua vez, desde que bem educado, teria possibilidades de ser incorporado às elites.

Estas idéias de uma democracia racial, só passam a ser abaladas após os resultados da pesquisa do Projeto UNESCO que - frustrado [o Projeto] em seus objetivos de mostrar ao mundo como superar os problemas raciais a partir do estudo do caso brasileiro - encontrou aqui um conjunto de dados sistematizados sobre a existência do preconceito e da discriminação racial. É somente a partir dos anos 50 com os estudos de Florestan Fernandes que a academia brasileira começa a denunciar que as relações estruturais entre brancos e negros eram as mesmas encontradas antes da abolição, ou seja, havia uma supremacia branca e um paralelo subdesenvolvimento do povo negro.

Nos anos 70 Carlos Hasenbalg, utilizando-se de dados estatísticos oficiais, analisa a democracia racial brasileira como um poderoso mito, cuja função como instrumento ideológico de controle social, era manter intactas as estruturas de desigualdades raciais, também manifestas no ambiente educacional.

Ainda no capítulo 2, buscamos mostrar que as desigualdades raciais na educação, denunciadas pela academia brasileira somente na segunda metade do século XX, já vinha sendo denunciadas e combatidas pelos movimentos sociais negros desde o pós-abolição e ganham força maior no início do século próximo passado. Para estes movimentos a educação era a via, por excelência, para a superação das desigualdades entre negros e brancos e foi nessa perspectiva que caminharam as suas atuações.

Seja através dos *jornais negros* do século XIX, ou da Frente Negra Brasileira nos anos 30 ou ainda dos movimentos ressurgidos no final dos anos 70, a luta política do povo negro

esteve pautada na criação de condições de acesso ao ensino em todos os seus níveis e foi a principal responsável pela **Implementação de Políticas Públicas de Combate ao Racismo/Discriminação**, assunto debatido no capítulo 3.

Neste terceiro capítulo buscamos trazer ao leitor o debate praticado, nacionalmente, em torno das ações afirmativas e mais especificamente em torno da política de reserva de vagas para negros no ensino superior público brasileiro. Nossa intenção ao longo do capítulo terceiro foi mostrar o conceito de ações afirmativas, enquanto uma política pública que objetiva a correção de distorções sociais, garantindo a igualdade de direitos a grupos social e historicamente discriminados. Fomos buscar aporte na Sociologia e no Direito para mostrar a complexa realidade brasileira, na qual a discriminação implica em exclusão e esta em discriminação, daí serem necessárias medidas urgentes que constituam a possibilidade de implementação do direito à igualdade.

Conforme mencionamos, o *grande debate* das ações afirmativas ocorreu em torno da implementação da reserva de vagas nas universidades. Pensamos que este debate traz à tona um confronto de idéias, de visão de mundo e principalmente de que sociedade se pretende construir, se vamos erigir uma sociedade que aceita a participação autônoma e ativa dos indivíduos e dos grupos sociais que lutam por igualdade de oportunidades e condições, ou se manteremos uma sociedade excludente e opressora.

É claro que o grande ideal é o de uma educação de qualidade para todos, mas para chegarmos a isso precisamos de um processo (talvez longo) de equiparação entre negros e brancos no País. Até chegarmos ao ideal da educação para todos, será necessário promover a educação de cada um, principalmente daqueles que até então foram excluídos desse processo. Feitas as correções sociais, podemos pensar em políticas universais. Por isso mesmo é que as políticas afirmativas não se pretendem eternas, mas têm um prazo limitado e depois precisam ser reformuladas ou mesmo extintas.

Dentro desse mesmo capítulo, buscamos nos registros históricos trazer exemplos de políticas compensatórias implementadas no país e mostrar que as políticas de ações

afirmativas mais recentes da nossa história devem, neste momento, investir efetivamente na permanência de estudantes negros no ensino superior.

O capítulo 4 trouxe então, a discussão da **Permanência como Política de Ação Afirmativa** e objetivou antes de tudo, conceituar permanência enquanto o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, no curso superior, como também a possibilidade de transformação e existência. É a partir do entendimento da permanência que passamos a nos questionar sobre a sua existência no ambiente universitário, sobretudo após a implementação da política de reserva de vagas.

Neste capítulo, definimos a permanência na Universidade como sendo de dois tipos: material e simbólica, onde a primeira está associada às condições materiais de existência e sobrevivência na Universidade e a segunda está relacionada aos ambientes e às condições que os estudantes têm de identificar-se com o grupo dos demais universitários, pertencer a este grupo e ser reconhecido como parte dele.

Estudantes pobres e negros, que em muitos casos sequer sabiam que podiam “tentar” o vestibular, passam a fazer parte deste mundo desconhecido - em que pese o fato de a maioria desses jovens serem os desbravadores de um curso universitário em suas famílias. Não podemos perder de vista o fato de que os vestibulares foram instituídos no Brasil para excluir pessoas, a partir da adoção de um mecanismo simples e perverso de barreira baseado no número de vagas e na “nota ou ponto de corte”. Como falar, então em permanência, de um grupo social que sequer fazia parte daquele espaço?

Inadaptações, mal estar, estranhamento, discriminação, entram em cena nas salas de aula da Universidade, aqui comparada a um espaço de posições sociais, no qual um bem é produzido, consumido e classificado, neste caso específico, o conhecimento. E como tal, em seu interior os indivíduos envolvidos passam a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos. Mas, como em toda luta, há um grupo que detém a hegemonia e um outro em posições inferiores. Este segundo grupo pode aceitar a estrutura hierárquica presente no

campo e consequentemente aceitar a posição de inferioridade, ou pode contestar e subverter a ordem vigente.

Para entender um pouco mais como se construiu e se delineou este *campo*, o capítulo 5 – **O Campo da Pesquisa**- reconstitui a história da Universidade Federal da Bahia centrando as análises na discussão e implementação das políticas de ações afirmativas, que na UFBA, prevê quatro momentos: a preparação, o ingresso, a permanência e a pós permanência.

Cumpre-nos lembrar que o contexto de implementação das políticas afirmativas na UFBA foi o de pressão e luta dos movimentos sociais (estudantis e negros) para que a universidade adotasse 40% de cotas para negros. A partir de 2001 é estabelecido um Grupo de Trabalho montado para pensar a políticas de cotas que foi aprovada em abril de 2004 e implementada pela primeira vez no vestibular de 2005. O Programa de ações afirmativas da UFBA prevê ações que vão desde a melhoria da qualidade dos ensinos fundamental e médio até o apoio às atividades de permanência e pós permanência. Nossa pesquisa então, buscou analisar as políticas institucionais de permanência da Universidade e, sabendo que não havia possibilidades destas políticas abarcarem todos os estudantes ingressos pelo sistema de cotas, é que buscamos identificar também as estratégias informais, empreendidas por estes estudantes para a garantia da permanência no ensino superior. Foi do nosso interesse, tanto nas políticas institucionais quanto nas estratégias informais, analisar a permanência material e a permanência simbólica.

Para chegarmos a algum lugar, é sempre necessário definir os caminhos a serem seguidos, assim, o capítulo 6 – **Caminhos da Pesquisa**- dá conta de explicar ao leitor a abordagem que empreendemos em nossa pesquisa, qual seja a abordagem predominantemente qualitativa com estudos quantitativos e a estratégia do estudo de caso. Os estudos quantitativos ajudaram-nos a compor o perfil dos estudantes, bem como foram essenciais para a discussão da permanência material, entretanto, somente a abordagem qualitativa poderia dar conta da dimensão simbólica que buscamos analisar.

Assim como nas *piscadelas* exemplificadas por Geertz em a Interpretação das Culturas (1978), o ponto de vista empírico-material é sempre aquele objetivamente verificável, já o contexto empírico-simbólico permite interpretações diversas e *um rigor outro* e para empreender o maior “rigor” possível é necessário levar em consideração o contexto social no qual o fenômeno ocorre, atentando para a estrutura simbólica que lhe dá sentido, sem deixar de checar com os atores sociais qual o significado atribuído por eles, ao fenômeno que buscamos analisar. As nossas interpretações como pesquisadora foram, portanto, interpretações da interpretação do ator social.

Feitas essas considerações é que partimos para o capítulo 7 – **A Pesquisa de Campo** – no qual trouxemos os resultados da pesquisa e as falas dos sujeitos envolvidos.

O espaço acadêmico brasileiro embora seja um reduto de exercício do pensamento crítico é também um espaço onde há uma insensibilidade, uma indiferença ou mesmo uma cegueira no que tange à exclusão racial. Conforme vimos nos capítulos segundo e quinto, a formação da universidade sempre foi elitista e a questão racial invisibilizada ou pouco discutida ou conforme nos afirma Carvalho (2002: 83), a universidade brasileira serviu de escola e de abrigo apenas para a elite branca que a criou. Assim, mesmo com o ingresso de um expressivo número de estudantes negros, através do sistema de reserva de vagas, a academia brasileira ainda não consegue se repensar e, a sua imagem ainda não contempla a de um negro ou de uma negra e isso tem um impacto direto não só no acesso de estudantes negros, mas, sobretudo na sua permanência simbólica, já que muitos dos discursos que negam o racismo e que produziram a ideologia do convívio inter-racial harmônico foram produzidos por acadêmicos no interior das suas instituições.

Afirmar que a academia brasileira não tem sido ativa ou que tenha se omitido a opinar sobre a discriminação racial é “contar a historia pela metade”, uma vez que ela, ao contrário, tem contribuído para a reprodução da exclusão racial ao desestimular a disseminação dos argumentos anti-racistas, ou ainda por impedi-los de vir a público (CARVALHO; 2002). Conforme os resultados da pesquisa empreendida nesta tese, são inúmeros os casos de estudantes que são preteridos, humilhados ou rechaçados por seus professores em sala de aula.

Em muitos casos estes conflitos não vêm à público por diversos fatores, entre os quais podemos citar: a) a dificuldade em tipificar o crime, uma vez que “nossa racismo” é velado e, muitas vezes, deixa dúvidas na vítima se foi discriminado por ser preto, por ser pobre, ou por ambos os motivos; b) a dificuldade em reunir todas as evidências capazes de convencer aos julgadores (na maioria também professores) da humilhação que sofreu e, ainda; c) medo de ser “perseguido” pelo professor durante a sua trajetória acadêmica na graduação e, quem sabe, em uma posterior seleção para a pós-graduação. Além disso, uma parte dos acadêmicos brasileiros, jamais aceitou discutir esta questão e a maioria dos estudos sobre discriminação racial deixa de fora o que se passa no interior dos *campi* universitários, ou mais microscopicamente, no interior das salas de aula. Quando a questão é posta abertamente, muitos reagem com veemência, ou mesmo com violência, não admitindo sequer a hipótese de que exista racismo na sala de aula.

Falamos em permanência simbólica por que no momento em que jovens negros galgaram posições “improváveis” para sua condição racial e/ou de classe e, poderiam então pretender fazer parte de uma elite, majoritariamente branca, foram desestimulados e rejeitados. É como se não podendo reagir às cotas, já que estas são uma realidade nas Universidades, estes docentes criassem táticas de discriminação objetivamente destinadas a favorecer uma mortalidade acadêmica destes estudantes dentro do sistema. Mas é importante salientar que tais táticas nem sempre são diretas, óbvias, ou visíveis a um olhar menos cuidadoso. Elas ocorrem modo a fazer parecer que o estudante é que “se diminui”, “se discrimina” e “não consegue conviver” com aqueles que por “mérito” galgaram tal posição.

É necessário contrastar esta presença de estudantes negros, cotistas que ingressam, sobretudo, em cursos de alto prestígio social, com o ambiente universitário que indubitavelmente joga com a vaidade, com a arrogância e com a idéia de pertencimento a uma comunidade de eleitos. A “aventura intelectual” demanda uma autoconfiança, pois se o ambiente acadêmico gera um efeito inibidor na maioria das pessoas, este efeito é muito maior naqueles que possuem histórias já marcadas por sentimentos de rejeição, estranhamento ou inadequação social. Nas entrevistas com estudantes ingressos pelo

sistema de reserva de vagas, foram muitos os relatos dos que não acreditavam “poder” entrar na UFBA. Para eles o ingresso “na federal” era algo distante e possível somente para os brancos das classes mais abastadas que estudaram em boas escolas, tiveram bons livros e bons professores e freqüentaram bons cursinhos.

Estar na universidade também requer alguns recursos, em alguns cursos estes recursos são mínimos e em outros são necessários maiores investimentos. A solidariedade familiar, o trabalho ou estágio, as economias, etc. entre outros têm sido largamente utilizados pelos estudantes a fim de se manter na universidade. Mas é inegável a importância dos Programas Institucionais de Permanência.

O Programa Permanecer; o Programa Conexões de Saberes e o Projeto Qualificando a Permanência na UFBA são responsáveis por fazer com que muitos estudantes, em sua maioria absoluta, negros e cotistas, permaneçam na universidade. Tais Programas também têm uma participação fundamental na formação destes jovens, no caso do Programa Permanecer a ênfase é dada à formação em ensino, pesquisa e extensão e na maior parte dos casos, os estudantes estão atuando na sua área de estudos, o que tem impactos positivos para a qualificação acadêmica e profissional. Durante a nossa pesquisa de campo, estava em implementação o importante Programa PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) Permanecer, voltado especificamente para o desenvolvimento da pesquisa científica. Este programa é, sem dúvida, indispensável à formação acadêmica dos estudantes que muitas vezes passa pela universidade, conhecendo apenas a dimensão do ensino.

No caso do Programa Conexões e do Projeto Qualificando a Permanência a ênfase é conferida à formação étnico-racial e de gênero e no caso mais específico do último projeto, há um tipo de formação profissional na área da arte cinematográfica. Os três programas em tela, prezam ainda por uma troca de diálogos e saberes entre os estudantes e as suas comunidades de origem, através de atividades de extensão, de formação nas áreas acima mencionadas e de preparação de outros jovens, negros e/ou carentes, para o vestibular.

Em nossa análise, as atividades dos Programas/Projeto citados somadas à bolsa auxílio oferecida aos estudantes partícipes, têm conferido uma permanência qualificada. Mas, sabemos também que tais Programas/Projetos não têm condições de abarcar o universo de estudantes negros, cotistas ou em vulnerabilidade sócio econômica que ingressaram na Universidade Federal da Bahia e os que ainda vão ingressar a partir de 2010 com o aumento significativo das vagas (serão 7.800 vagas no próximo ano, segundo divulgação da Universidade). E assim, os estudantes que não foram contemplados em nenhuma dessas ações institucionais lançam mão de estratégias informais de permanência na universidade.

As estratégias informais adotadas pelos estudantes e identificadas por nós são de seis (6) tipos:

- 1) Cooperação – Caracteriza-se pela organização dos estudantes em grupos para estudo, auxílio nas disciplinas e socialização de textos, livros e outros materiais pedagógicos, além de alimentos e recursos para o transporte (quanto ao transporte os estudantes podem simplesmente formar grupos para fazer o percurso a pé). Esta estratégia é utilizada tanto para a permanência material quanto para a permanência simbólica. No caso específico da permanência material a cooperação também é feita por membros da família ou amigos que contribuem com recursos para manutenção do estudante na universidade.
- 2) Desempenho acadêmico – Esta estratégia, assim como a anterior, é adotada tanto para a permanência material quanto para a permanência simbólica. Entretanto, diferentemente da cooperação, o desempenho acadêmico é uma estratégia individual. No caso da permanência material, os estudantes vêm no desempenho - representado pelas notas na disciplina e que vão constituir o score global, necessário para o escalonamento das matrículas – uma possibilidade concreta de se matricular nos primeiros dias e assim, formar um horário que possibilite estagiar ou trabalhar e com isso, garantir algum recurso para a permanência na Universidade. Além disso, o desempenho materializado em notas, na demonstração do conhecimento e da apreensão do *ethos acadêmico*, pode facilitar o acesso a bolsas de pesquisa e esta tem significado tanto material quanto simbólico, afinal, além do valor da bolsa, do

aprendizado e da inserção no fechado mundo da pesquisa, ser bolsista de iniciação científica é um status e pode oferecer credenciais para mais tarde, o estudante buscar o ingresso em um Programa de Pós Graduação.

- 3) Invisibilidade – Esta estratégia de permanência simbólica, consiste em falar pouco nas aulas e evitar atividades coletivas ou que mantenha o estudante em evidência. A idéia nesta estratégia é aparecer pouco e, em consequência, ser pouco discriminado.
- 4) Polarização – Também está aqui uma estratégia de permanência simbólica adotada por alguns estudantes e que caracteriza-se pela formação de grupos homogêneos, seja em termos raciais ou econômicos. Esta estratégia traz uma concepção de que entre iguais há proteção e possibilidades maiores de permanência simbólica.
- 5) Branqueamento – Esta estratégia foi mencionada por apenas um estudante, mas considerada importante de ser analisada, dado que outros jovens podem utilizar tal estratégia, mas não têm coragem de assumir. O branqueamento é também uma estratégia individual e que consiste em manipular o corpo para ficar mais parecido com o grupo e ser aceito por ele.
- 6) Enfrentamento – Esta estratégia está pautada no confronto aberto, denunciando o racismo e as injustiças sociais e raciais. O enfrentamento pode ser aos colegas de turma, funcionários ou mesmo professores. Os estudantes que utilizam tal estratégia buscam conhecimentos a respeito da questão racial para assim poder identificá-la e combatê-la.

Conforme já dissemos em outro momento as estratégias encontradas nesta pesquisa não são elementos definitivos e podem se transformar no decorrer do curso, aliás é bem importante que esta transformação ocorra. Em nossa análise, cada uma dessas estratégias, ao seu modo, permite a duração do estudante no ensino superior, mas somente duas, pode permitir a permanência no sentido da duração e da transformação. Trata-se aqui das estratégias da cooperação e do enfrentamento.

A primeira, porque permite o diálogo, a troca e a convivência entre os estudantes, que podem ser de qualquer curso ou de qualquer grupo étnico-racial. Talvez estejamos aqui, diante da diversidade como fenômeno e que se estende para além de qualquer idéia de raça,

de origem étnica ou de pertença sócio-cultural, mas diz respeito às variedades de histórias de indivíduos e de grupos, de visões de mundo, de práticas culturais e de crenças religiosas. Esta diversidade permite a construção de todos e de cada um.

Já o enfrentamento como estratégia, permite um posicionamento político que demanda um conhecimento prévio. Conhecimento este que diz respeito às questões raciais no Brasil e que foi negado, ao longo dos anos da história do país. Ao enfrentar as questões raciais, sociais e de gênero, estes estudantes recusam a condição do silenciado, do subalterno. Obviamente que este estudante também paga um preço por ousar afrontar os ditames que forjaram a identidade brasileira e o valor pode ser muito caro, uma vez que é muito complicado para o estudante ou intelectual negro articular o confronto na academia sem ter sua fala estigmatizada como um discurso militante e que não tem suporte científico.

Outro fator que não pode ser esquecido é que este confronto na área de estudos e pesquisas sobre relações raciais estabelece-se entre, de um lado, a tentativa de colonização intelectual e, de outro lado, uma busca da sua descolonização. Portanto, permanecer na universidade é também uma luta pela quebra do monopólio branco sobre a representação do negro no Brasil.

É possível, entretanto, que a articulação das duas estratégias (cooperação e enfrentamento) esteja se desenhando aos olhos da comunidade acadêmica e se mostrando como uma possibilidade real de permanência simbólica e material. Pensamos ainda que o diálogo entre estas práticas informais e as estratégias institucionais pode permitir a troca de experiências que fortalecerá tanto às políticas institucionais, quanto às práticas dos indivíduos.

Portanto, não basta acessar o ensino superior, é necessário ter condições de nele permanecer, ou seja, é preciso durar no tempo do curso e se transformar enquanto indivíduo. É assim que entendemos as políticas afirmativas, enquanto acesso e permanência. Pois somente deste modo, teremos possibilidades reais de aspirarmos às mudanças na composição das elites dirigentes brasileiras. Daí a nossa tese, que a

permanência (material e simbólica) como política de ação afirmativa na UFBA (nossa campo de estudo) é um processo em construção e pode ser descrita como alguns poucos projetos institucionais de permanência e uma gama de estratégias informais criadas pelos estudantes a fim de se manter na universidade. A identificação e compreensão destes projetos e destas práticas podem 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.

A pesquisa que fizemos deu conta de uma dimensão que até então foi pouco estudada, uma vez que a maioria dos trabalhos e pesquisas acadêmicas sobre as ações afirmativas têm suas análises centradas no acesso, ou seja, nas cotas para ingresso na Universidade. Temos o mérito em sermos pioneiras nesta discussão da permanência (material e simbólica), mas isso também nos impôs alguns limites, como por exemplo, a falta de referências teóricas sobre a questão.

Pensamos ainda que uma discussão eletrônica com estudantes e professores, poderia ter dado conta de algumas dimensões, sobretudo com relação à permanência simbólica, que o contato face-a-face com os entrevistados não revelou. Falar sobre discriminação, sobretudo a discriminação racial, ainda é um tabu e talvez o ambiente virtual - já que nele muitos não precisam utilizar as suas *identidades reais* – facilitasse este contato e trouxesse algumas manifestações importantes. Aliás, o ambiente virtual foi, e ainda o é, muito utilizado na UFBA para a discussão das cotas raciais e desvela uma gama de posicionamentos reacionários, tanto de alunos quanto de professores, bem como traz alguns posicionamentos interessantes.

A nossa pesquisa aponta ainda para alguns caminhos que podem ser seguidos em um futuro próximo. Como por exemplo, um levantamento dos atendimentos psicológicos e gástricos no Serviço Médico Universitário, associado a uma pesquisa sobre cor; gênero, condições sócio-econômicas, condição de ingresso no vestibular (cotista ou não cotista) e tipo de atendimento médico solicitado. Tais dados podem subsidiar a discussão sobre, em que

medida a vida universitária e as condições de permanência (material e simbólica) podem potencializar problemas de saúde. Bem como, servirão para a construção e implementação de políticas institucionais afirmativas de assistência e permanência estudantil.

A diversidade étnico-racial e social hoje mais presente nas universidades públicas brasileiras é um fenômeno que enriquece a todos e, o mapeamento da exclusão social, da discriminação e da desigualdade racial no ensino superior, interessa não somente à produção científica, como também aos dirigentes institucionais para a formulação de políticas públicas.

Finalmente, entendemos que a convivência entre alunos de diferentes classes sociais, de diferentes cores/raças, de diferentes visões de mundo, deve proporcionar uma visão mais plural e mais solidária dos futuros profissionais e quem sabe, da futura elite dirigente do Estado Brasileiro. Essa é a permanência que buscamos; uma permanência que é duração e que é ao mesmo tempo transformação.

REFERÊNCIA

- AUDI, R. **Dicionário de Filosofia de Cambridge**. São Paulo. Paullus, 2006.
- AZEVEDO, C. M. M. **Cota racial e Estado**: abolição do racismo ou direitos de raça? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 213-239, 2004
- ANDREWS, George Reid. O Protesto Político Negro em São Paulo – 1888-1998. **Estudos Afro Asiáticos**. Rio de Janeiro, num. 21, p. 27-48, dez. 1991.
- _____. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru: Edusc, 1998.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova**: Textos críticos e esperançosos. Brasília, DF; Salvador, BA. Editora da Universidade de Brasília: EDUFBA, 2007.
- BARBOSA, Lívia, **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **De Preto a Afro-Descendente**: Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2003. 345p
- BARBOSA, Márcio (Org.). **Frente Negra Brasileira: depoimentos**. São Paulo: Quilombo, 1998.
- BARBOSA, Rui. **Oração aos moços**. São Paulo: Papagaio, 2003.
- BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. Rio de Janeiro: Estudos Afro Asiáticos (23), pp.37-69, dez. 1992.
- BENEDITO, Vera L. Universidade Plural, país de cidadãos: Ações Afirmativas desafiando paradigmas na Universidade Estadual de Mato Grosso. In: BRAGA, Maria L de S; LOPES, Maria A. (orgs.). Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior. Brasília: Ministério da Educação, SECAD:UNESCO, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (org). **Escrito de Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. Tradução de Guilherme João de Freitas. **A Profissão do Sociólogo:** preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989. 313p.

_____. **Coisas Ditas.** Tradução: Cássia R. da Silveira; Denise Moreno Pegorim. São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

_____. Prefácio: Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BLACKBOURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia.** Zahar Editores. 1997. 448Pp.

BRAGA, Maria L de S; LOPES, Maria A. (orgs.). **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior.** Brasília: Ministério da Educação, SECAD:UNESCO, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Construindo a Democracia Racial. Brasília: Ministério da Justiça, 1998.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferencia Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. (Durban, 31 de agosto a 07 de setembro de 2001). Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

BRASIL, Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004. Institui sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.

CARDOSO, Fernando Henrique. Pronunciamento do Presidente da República na abertura do seminário multiculturalismo e racismo". In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos.** Brasília: Paralelo 15, 1997.

_____, Construindo a Democracia Racial. In: Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Brasília: Ministério da Justiça, 1998.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O Movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998.** Belo Horizonte: Mazza, 2002.

CARVALHO, José Jorge. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação não negativa. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de . (coord.) **O Negro na Universidade.** Programa a Cor da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n.5, 2002.

CARVALHO FILHO, José Eduardo Freire. **Notícia histórica sobre a Faculdade de Medicina da Bahia.** Salvador: Typ. Bahia Hist., 1909

CEAFRO. Projeto Qualificando a Permanência de Estudantes Cotistas na UFBA: oficinas de vida, formação em raça e gênero e ações em quilombos urbanos de Salvador. CEAO-UFBA, 2006.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_05.htm, Brasília, 2008.

CHARLOT, Bernard. As novas relações com o saber na universidade contemporânea. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho de. (org.) **Ensino Superior, Educação Escolar e Práticas Educativas extra-escolares. São Cristóvão:** Editora UFS, 2006. (p. 11-31)

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos:** Teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte, MG. UFMG, 2006. 267p.

COULON, Alain. **A Condição do Estudante:** A entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador, BA: EDUFBA, 2008. 278p

CUNHA, Euclides. Os Sertões. São Paulo: Martin Claret, 2003.

DIEESE, **Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho.** São Paulo: DIEESE, 1995.

DEMO, Pedro. *Introdução à sociologia:* complexidade, interdisciplinariedade e desigualdade social. São Paulo: Atlas, 2002.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e Outsiders:** Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI (ENMZ). Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Ed., 1996.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Renato. O mapa das Ações Afirmativas na Educação Superior. Fórum Latino Americano de Políticas Educativas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

FERES JUNIOR, J; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade:** Experiências nacionais comparadas. Brasília, DF, Universidade de Brasília, 2006.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no mundo dos brancos.** 2 ed revista. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala.** Rio de Janeiro: Record, 1998.

FRY, P; GUIMARÃES, A. S. A. Entrevista concedida a Ação Educativa. Disponível em www.acaoeducativa.org.br, realizada em dezembro de 2009.

FRY, Peter, MAGGIE, Yvonne, (2002). O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Enfoques – Revista Eletrônica**, Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, p.93-117.

FIRME. Thereza Penna. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro (RJ): v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar., 1994.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GOMES, J. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** o direito como instrumento de transformação social; a experiência dos EUA. Rio de Janeiro; São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do Instituto de ação afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. MARTINS. Aracy Alves (Orgs). **Afirmando direitos:** Acesso e permanência de jovens negros na Universidade. Minas Gerais: Autêntica, 2004.

_____. **Tempos de lutas:** as ações afirmativas no contexto brasileiro. SECAD, Brasília. 2006.

GONÇALVES FILHO, J.M. **Humilhação social** – um problema político em Psicologia. Psicologia USP, São Paulo, vol. 9, n. 2, p. 11–67, 1998.

GONÇALVES, L Alberto; SILVA, Petronilha B. G. e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, n. 15, p. 134-159, set. a dez./2000.

GLOBO, Rio de Janeiro, 24 ago. 2001.

GLOBO, Rio de Janeiro, 7 set. 2001a.

GLOBO, Rio de Janeiro, 21 dez. 2001b.

GLOBO, Rio de Janeiro, 21 mar. 2003.

GRIGNON, Claude; GRUEL, Louis. **La vie étudiante**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In. SOUZA, J. (org.) **Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997. (p. 233-242)

_____. **Preconceito e Discriminação:** Queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. Programa Cor da Bahia/ Mestrado em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. n. 3 Salvador: Novos Toques, 1998.

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

_____. **Acesso de negros às universidades públicas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.118, p. 247-268, mar., 2003.

GTI. Ação Afirmativa. In: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Realizações e Perspectivas. Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: MJ, Anexo IV, 1997.

HASENBALG, Carlos A. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, CCBB, 1996.

_____. O Negro nas vésperas do centenário. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 79-86, 1987.

_____. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, 1995.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2^a edição. Editora UFMG: Rio de Janeiro:IUPERJ,Rio de Janeiro.2005

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. In: **INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA)**. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001.

_____. **Raça e Gênero no Sistema de Ensino**. Os limites das políticas universalistas na educação. UNESCO, Brasília, Novembro de 2002.

JUNQUEIRA, R. D. Prefácio: LOPES, Maria Auxiliadora. BRAGA, Maria Lúcia de Santana. **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**. Brasília.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 1788. Versão eletrônica do livro disponível em: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>. (acessado em junho de 2008)

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares** – as razões do improvável. Editora Ática, 2^a Ed. 2004.

LEWIS, David. **On the plurality of worlds**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 1986.

LIMA, Ari. A Legitimação do Intelectual Negro no Meio Acadêmico brasileiro: Negação de Inferioridade, Confronto ou Assimilação Intelectual?. **Afro Ásia**, Rio de Janeiro, n. 25/26. 2001. Pp 281-312.

LOBO, Francisco Bruno. **O ensino da medicina no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Dep. de Imprensa Nacional, 1964. v.1. 1964.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**. Elementos para uma análise marxista. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Objetividade e ponto de vista de classe nas ciências sociais. In **Método dialético e teoria política**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PROGRAMA POLÍTICAS DA COR - PPCOR/LPP-UERJ. Rio de Janeiro: sítio da UERJ, disponível em www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/ , 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2 ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2004. 297p.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador, BA. EDUFBA, 2009.

MACHADO, Adriana Bittencourt. A dança da permanência: um jogo que permite adequar possibilidade e necessidade. **Congnitio-estudos: Revista eletrônica de filosofia**. Programas de estudos pós graduados e filosofia da Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. V.2, N.02. Pp76-83. Dezembro de 2005. Disponível em http://www.pucsp.br/pos/filosofia/pragmatismo/cognitio_estudos

MAFFESOLLI, M. **A contemplação do Mundo**. Porto Alegre, Artes e Ofícios Editora. 1995.

_____. **No Fundo das Aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ. Vozes, 1996.

_____. **O tempo das Tribos**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

MAGGIE, Yvonne. Políticas de cotas e o vestibular da UNB ou a marca que cria sociedades divididas. In: STEIL, Carlos Alberto. (org.) **Cotas Raciais na Universidade: Um debate.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Síntese Contemporânea)

MAIO, Marcos Chor. **Projeto Unesco e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil nos anos 40 e 50.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. V.14 N.41.Otubro, 1999.

MAIO, M C; SANTOS, R V. A política de cotas raciais, os olhos da sociedade e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). In : STEIL, Carlos Alberto. (org.) **Cotas Raciais na Universidade: Um debate.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Síntese Contemporânea)

MARCHA ZUMBI. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial:** Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida. Brasília: Cultura Gráfica e Ed. Ltda, 1996.

MARQUES, Maria Inês Corrêa. **UFBA na Memória: 1946 – 2006.** Tese de Doutoramento defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Dezembro de 2005.

MARTINS, José de Souza. A dialética do corpo no imaginário popular. In: **Sexta-feira, antropologia, artes, humanidades.** São Paulo: Pletora, n.04, 1999, p.46-54.

MARX, Karl. ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** Editora Martin Claret. São Paulo. 2007.

MEC. Sobre o desenvolvimento de parcerias com projetos educacionais inovadores voltados para as comunidades de baixa renda. Complemento do Termo de Referência do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares para o ano de 2007. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: SECAD, 2007.

_____. Plano Nacional de Extensão Universitária Edição Atualizada. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu /MEC: Brasília, 2000-2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicos-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: Um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

MELLO, C. A. B. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade.** São Paulo: Malheiros, 1995.

MOEHLECKE, S. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates. In: **PROGRAMA A COR DA BAHIA. A Educação e os afro-brasileiros.** Salvador: UFBA; Ford Foundation; Novos Toques, 2000. p.167-181.

_____. **Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior:** Excelência e Justiça Racial, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo (USP) 2004.

MUNANGA, K. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Edusp, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **Povo negro:** a sucessão e a Nova República. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1985.

NISBET, A Sociologia como uma forma de Arte. In: **Ttraditions and Revolt, historical and sociological essays.** Tradução Sylvia Garcia. Nova York: Vintage Books, 1970.

NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (org). **Escrito de Educação.** Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem – sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: **Tanto preto quanto branco;** estudos de ralações raciais, São Paulo: T. A. Queiroz, 1985 [1954].

OBSERVATÓRIO DE FAVELAS. Sobre o Observatório. Disponível em <http://www.observatoriodefavelas.org.br> Acessado em dezembro de 2008.

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira & Identidade Nacional. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PACHECO; Eliezer. RISTOFF; Dilvo I. **Educação superior:** democratizando o acesso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004 (Série Documental. Textos para discussão n. 12).

PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (orgs.). **Caminhos Convergentes:** Estado e sociedade na Superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro, RJ. Fundação Heinrich Böll. 2009. 292p

PERRENOUD, P. **A FABRICAÇÃO DA EXCELÊNCIA ESCOLAR.** Genéve, Droz, 1984.

PIMENTEL, A. Entrevista concedida a Dyane Brito em 12 de maio de 2009.

PINTO, Regina Pahim. **O Movimento negro em São Paulo:** luta e identidade. Tese (Doutorado em Antropologia Política)– Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1993.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

PROGRAMA CONEXÕES DE SABRES: Diálogos entre as universidade e as comunidades populares. Brasília, MEC/SECAD 2005. Disponível em www.portal.mec.gov.br

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de; SANTOS, Jocélio Teles dos. **Vestibular com Cotas:** análise em uma Instituição Pública Federal. Salvador: A Cor da Bahia, 2006.

_____. **Sistema de cotas:** um debate. Dos dados à manutenção de privilégios. Educação e Sociedade. V. 27. Pp 7171-737. 2006

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de. **Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil.** Um estudo comparativo. Salvador: Novos toques, v. 5, p. 13-77, 2002.

REIS, Dyane B.. Uma questão de cor: como é tratado o preconceito racial quando vira caso de polícia. Salvador: UFBA, 1998. Mimeo. (Monografia de conclusão de curso).

_____. **O Racismo na determinação da suspeição policial:** a construção social do suspeito. 100f. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2001

_____. **Acesso e Permanência de Negros no Ensino Superior:** o caso da UFBA. In: LOPES, Maria Auxiliadora. BRAGA, Maria Lúcia de Santana. Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

_____. Cotas e Estratégias de Permanência no Ensino Superior. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; VIEIRA, Marcos. (Org.). **Avaliação e Sociedade:** A negociação como caminho. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2009, v. 1, p. 11-304

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, criado pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 31, dez. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332008000200018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332008000200018&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 dez. 2008. doi: 10.1590/S0104-83332008000200018.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **O Movimento Negro e o Estado:** o caso do conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra no governo de São Paulo. Campinas: Unicamp/Departamento de Ciência Política. Dissertação de Mestrado, 2001.

SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Who is black in Brazil?: a timely or a false question in brazilian race relations in era of affirmative action? **Latin American Perspectives.** Califórnia: Issue 149, v. 33, n. 4, July, p. 30-48, 2006.

_____. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas.** Tese de Doutorado, Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília. Junho de 2007.

SANTOS, Boaventura Souza dos. Subjetividade, Cidadania e Emancipação. In: **pela Mão de Alice:** O social e o político na pós modernidade. 3 ed. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **A Universidade do Século XXI:** Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

SANTOS, Marcio André de O. dos. **Mutações políticas e desafios das novas institucionalidades:** os movimentos negros e a luta pela promoção da igualdade racial. In: *IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros.* Texto apresentado no Grupo de Trabalho: Ações Afirmativas, Estado e Movimentos Sociais. Salvador, 13-16 set. 2006a.

SANTOS FILHO, Lycurgo de Castro. **História geral da medicina brasileira.** São Paulo: Hucitec/ Editora da Universidade de São Paulo, 1991. 2v.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das raças:** Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. Raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, Florestan. **O Negro no mundo dos brancos.** 2 ed revista. São Paulo: Global, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da Comunidade Científica no Brasil.** São Paulo, Nacional, 1979.

SILVA, Veleida Anahí da. O bolsista entre lembranças e expectativas. In: SILVA, Veleida Anahí da (org). **Conexões de saberes.** Um desafio, uma aventura, uma promessa. São Cristóvão: editora UFS, 2007, p.89.

SILVA, Petronilha B. G. e. Negros na Universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, P. B G e; SILVÉRIO, V. R. **Educação e Ações Afirmativas:** Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

SILVA. Marcelo Amaral da. **Digressões acerca do princípio da igualdade.** Doutrina Jus Navigandi, Abril de 2003. disponível em www.jus.uol.com.br. Acesso em 20 de junho de 2007.

SILVA Jr., H. Uma possibilidade de implementação da Convenção 111: o caso de Belo Horizonte. In: MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Edusp, 1996. p. 223-230.

SISS, Ahyas. **Afro-Brasileiros, cotas e ação afirmativa:** razões históricas. Rio de Janeiro: Quarteto; Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. **Black into white:race and nationality in Brazilian thought.** Durham: Duke University Press. 1993[1974]

SOARES, J. F. ; ALVES, M. T. G. . **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

SOARES, J. F. ; ALVES, M. T. G. ; MARI, F. A. O. T. . Avaliação de Escolas de Ensino Básico. In: Luiz Carlos de Freitas. (Org.). **Avaliação de escolas e universidades.** Campinas: Komedi, 2003, v. , p. 59-92.

SOUZA, Paulo Renato. A questão racial e a educação. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 30 de agosto de 2001. Disponível em www.folha.uol.com.br/folha/educacao

SOUZA JUNIOR, V. C. . É pobre porque é negro e é negro porque é pobre, a triste imposição do racismo brasileiro. **Textos & Contextos** (Salvador), v. 01, p. 39-46, 2006.

STEIL, Carlos Alberto. (org.) **Cotas Raciais na Universidade:** Um debate. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Síntese Contemporânea)

TELLES, TELLES, E. **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003 2003.

TENÓRIO, Robinson Moreira; VIEIRA, Marcos. (Org.). **Avaliação e Sociedade:** A negociação como caminho. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2009.

TORRES, Octávio. **Esboço histórico dos acontecimentos mais importantes da vida da Faculdade de Medicina da Bahia (1808-1946).** Salvador: Imprensa Vitória, 1946.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal da Bahia: Proposta elaborada pelo Grupo de Trabalho constituído pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para propor estratégias de Inclusão Social. Março de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Análise da Demanda Social segundo Cor e Procedência. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração – Setor de Informação e Documentação. Salvador: UFBA, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Projeto Pedagógico Institucional. Salvador: UFBA, 2005. disponível em www.ufba.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Projeto de Desenvolvimento Institucional 2004-2008. Salvador: UFBA, 2004. disponível em www.ufba.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. SERVIÇO DE SELEÇÃO, ORIENTAÇÃO E AVALIAÇÃO. Manual do Vestibular. Disponível em www.ufba.br. Acesso em: 20 maio 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Relatório de auto-avaliação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Salvador: UFBA, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Relatório do Programa Permanecer. Edições 2007-2008 e 2008-2009. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2009.

VIOTTI DA COSTA, Emilia. “The myth of racial democracy: a legacy of empire”. in: VIOTTI DA COSTA, Emilia. **The Brazilian empire: myths and histories**, Chicago/Londres, The University of Chicago Press, 1985

_____. Brancos e Negros inventaram uma África. Entrevista concedida a Sylvia Colombo em 03 de abril de 2000. Folha de São Paulo, 2000. Disponível em www.folha.uol.com.br/fol/brasil500

WEBER, M. **Conceitos Básicos de Sociologia**. São Paulo: Centauro, 2002

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Volume 1. Brasília: EdUnb, 1991.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de Programas: Concepções e Práticas**. São Paulo, Editora Gente, 2004

WINANT, Howard., “Rethinking race in Brazil”, in H. Winant, **Racial conditions: politics, theory, comparisons**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994

ZAGO, Nadir. **Do Acesso á Permanência no Ensino Superior**: Percurso de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação. V.11 N.32, Maio/Agosto 2006.

APÊNDICE

PARA ALÉM DAS COTAS: A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS NO ENSINO SUPERIOR COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

INSTRUMENTO DE PESQUISA – ALUNOS DADOS GERAIS

- 1- ANO DE NASCIMENTO
- 2- COR (AUTO-DECLARAÇÃO)
- 3- SEXO (MASC) (FEM)
- 4- É COTISTA (S) (N)
- 5- RENDA FAMILIAR
 - a. ATÉ UM SALÁRIO MÍNIMO
 - b. DE 2 A 3 SM
 - c. DE 3 A 5 SM
 - d. MAIS DE 5SM
- 6- ORIGEM DA RENDA FAMILIAR
- 7- LOCAL ONDE NASCEU
- 8- LOCAL ONDE MORA
- 9- N. DE PESSOAS NA FAMILIA
- 10-É O PRIMEIRO DA FAMILIA A ACESSAR A UNIVERSIDADE?
 - a. SIM
 - b. NÃO
- 11-(SE NÃO)QUANTOS DA FAMILIA INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE/CURSOS

12-NÍVEL DE ESCOLARIDADE PAI

- a. ANALFABETO
- b. NÃO ESTUDOU MAS SABE LER E ESCREVER
- c. 1 GRAU INC
- d. 1 GRAU COMP
- e. 2 GRAU INC
- f. 2 GRAU COMP
- g. NÍVEL SUPERIOR
- h. PÓS GRAD

13-NÍVEL DE ESCOLARIDADE MÃE

- a. ANALFABETO
- b. NÃO ESTUDOU, MAS SABE LER E ESCREVER
- c. 1 GRAU INC
- d. 1 GRAU COMP
- e. 2 GRAU INC
- f. 2 GRAU COMP
- g. NÍVEL SUPERIOR
- h. PÓS GRAD

DADOS NA UNIVERSIDADE

- 1- CURSO
- 2- ANO DE INGRESSO
- 3- SCORE BRUTO/GLOBAL

PERMANÊNCIA MATERIAL

- 1- O QUE FAZ PARA SE MANTER NA UNIVERSIDADE?
- 2- TEM AJUDA DE ALGUÉM? (PARENTE; AMIGOS)
- 3- CONHECE ALGUM PROGRAMA DE PERMANÊNCIA?
 - a. SIM (quais?)
 - b. NÃO
- 4- PARTICIPA OU JÁ TENTOU PARTICIPAR DE ALGUM DESTES? O QUE ACONTEceu?
- 5- CONHECE O PROGRAMA PERMANECER
 - a. Sim (o que pensa sobre este programa?)
 - b. Não
- 6- CONHECE ALGUÉM QUE PARTICIPA DE ALGUM PROGRAMA INSTITUCIONAL DE PERMANÊNCIA?
- 7- COMO FAZ PARA ADQUIRIR OS LIVROS/TEXTOS PARA ACOMPANHAMENTO DAS AULAS DO CURSO?
- 8- COMO FAZ PARA PASSAR O DIA NA FACULDADE (ALIMENTAÇÃO; TRANSPORTE; ETC)
- 9- VOCÊ CONHECE (OUTRAS) PESSOAS NO SEU CURSO QUE TÊM DIFICULDADES PARA SE MANTER NA UNIVERSIDADE?
- 10- QUE TIPO DE LAZER VC TEM NOS FINAIS DE SEMANA? COM QUEM PARTILHA ESTES MOMENTOS?
- 11- QUE ESTRATÉGIA VC UTILIZA PARA SE MANTER NA UNIVERSIDADE, EM TERMOS MATERIAS (GRANA)?
- 12- VC JÁ OUVIU FALAR DE GRUPOS DE UNIVERSITÁRIOS (NEGROS, COTISTAS, ETC)?
 - a. Sim (SE SIM)QUE TIPO DE RELAÇÃO MANTÉM COM ESSE GRUPO
 - b. Não

PERMANÊNCIA SIMBÓLICA

- 1- VOCÊ CONHECE MUITOS COTISTAS EM SEU CURSO?
- 2- OS COTISTAS SÃO DISCRIMINADOS EM SEU CURSO?
- 3- A DISCRIMINAÇÃO PARTE DE QUEM, NA MAIORIA DOS CASOS?
(ALUNOS/PROFESSORES/FUNCIONÁRIOS)
- 4- ALGUM PROFESSOR JÁ VERBALIZOU O SEU DESCONTENTAMENTO COM
O SISTEMA DE COTAS OU COM OS COTISTAS?
 - a. SIM (CONTE COMO FOI?)
 - b. NÃO
- 5- ALGUM FUNCIONÁRIO JÁ VERBALIZOU O SEU DESCONTENTAMENTO
COM O SISTEMA DE COTAS OU COM OS COTISTAS?
 - a. SIM (CONTE COMO FOI?)
 - b. NÃO
- 6- VOCÊ JÁ FOI DISCRIMINADO NA UNIVERSIDADE
 - a. SIM
 - b. NÃO
- 7- SE SIM
 - a. QUANTAS VEZES?
 - b. POR QUEM?
 - c. CONTE O(S) EPISÓDIO(S)
 - d. COMO PROCEDEU
- 8- VC SE SENTE PARTE DO CURSO?
 - a. SIM (POR QUÊ)
 - b. NÃO (POR QUÊ)
- 9- VC ACHA QUE OS SEUS COLEGAS SENTEM COMO SE VC FOSSE PARTE
DO CURSO?
- 10- COMO É A SUA RELAÇÃO NAS 3 ESFERAS:

- a. COLEGAS ()BOM ()REGULAR ()EXCELENTE
- b. PROFESSORES ()BOM ()REGULAR ()EXCELENTE
- c. FUNCIONÁRIOS ()BOM ()REGULAR ()EXCELENTE

11- VC PARTICIPA DE TODAS AS ATIVIDADES PROMOVIDAS NO CURSO?
(ACADÊMICAS OU DE LAZER)

- a. SIM
- b. NÃO (POR QUÊ)

12- VC JÁ SE SENTIU PRETERIDO/A EM ALGUMA ATIVIDADE DESTAS? POR QUÊ?

- a. SIM
- b. NÃO

13- COMO VC SE COMPORTA NA SALA DE AULA?

14- COMO É O SEU DESEMPENHO NAS DISCIPLINAS?

15- VC SENTE DIFICULDADE EM ALGUMA(S) DISCIPLINA? (SE SIM) O QUE FAZ PARA SUPERAR?

16- NO QUE DIZ RESPEITO Á PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE, QUAL A SUA ATITUDE?

- a. BUSCA A COOPERAÇÃO DOS COLEGAS/PROFESSORES
- b. BUSCA FICAR SOMENTE COM AQUELES IGUAIS A VC (EM TERMOS DE COR; CONDIÇÃO ECONÔMICA, SER COTISTAS, ETC)
- c. ENFRENTA TODOS OS PROBLEMAS ADVINDOS DOS COLEGAS OU PROFESSORES/PARTE PARA A BRIGA
- d. TEM BUSCADO MANIPULAR A SUA APARÊNCIA PARA FICAR MAIS PARECIDO COM SEUS COLEGAS
- e. BUSCA AGIR DE MODO A SER O MAIS INVISIVEL POSSÍVEL
- f. ESTUDA BASTANTE PARA TER UM EXCELENTE DESEMPENHO ACADÊMICO

17- VC CONHECE ALGUM GRUPO DE ESTUDANTES COTISTAS OU GRUPO DE APOIO AOS ESTUDANTES COTISTAS NA UNIVERSIDADE OU NO SEU CURSO?

- a. SIM (QUAL)
- b. NÃO

18- PARTICIPA OU CONHECE ALGUÉM QUE PARTICIPA DE ALGUM DESTES GRUPOS?

- a. SIM (QUAL GRUPO)
- b. NÃO

19- SE NÃO PARTICIPA, POR QUÊ?

20- VC DECLARA (EM QUALQUER AMBIENTE) SER COTISTA?

21- QUAIS SÃO AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO/DISCRIMINAÇÃO UTILIZADAS PELO GRUPO DE COTISTAS? VC TEM CONHECIMENTO?

22- QUAL A SUA ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO?