UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARI FERNANDES SANTOS NOGUEIRA

DO INGRESSO À DIPLOMAÇÃO: O RACISMO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DAS ASSIMETRIAS ETNICORRACIAIS NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2020

ARI FERNANDES SANTOS NOGUEIRA

DO INGRESSO À DIPLOMAÇÃO: O RACISMO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DAS ASSIMETRIAS ETNICORRACIAIS NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional
Orientadora: Profa. Dra. Iracema Oliveira Lima

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2020

N71i

Nogueira, Ari Fernandes Santos.

Do ingresso à diplomação: o racismo como categoria de análise das assimetrias etnicorraciais na permanência de estudantes na educação superior. / Ari Fernandes Santos Nogueira, 2020.

188f.

Orientador (a): Drª. Iracema Oliveira Lima.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 145 – 149.

1.Educação superior - Racismo. 2. Permanência de estudantes – Educação superior. 3. Permanência e diplomação. I. Lima, Iracema Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 378

*Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Fone:(77) 3424-8749 E-mail:ppged@uesb.edu.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro de 2020, às 15h, na Sala do Programa de Pós-Graduação (UESB), foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto da Defesa de Dissertação intitulado **Do ingresso à diplomação: o racismo como categoria de análise das assimetrias etnicorraciais na permanência de estudantes na Educação Superior** apresentado pelo mestrando Ari Fernandes Santos Nogueira ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora Iracema Oliveira Lima (UESB) e contou com a participação dos Professores Doutores Wilson da Silva Santos (UNEB) e Leila Pio Mororó (UESB) na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de 2 horas e 15 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: Apos apresentação e arguição a banca avaliou que o texto cumpriu os requisitos previstos pelo Programa e de um texto acadêmico, o objeto e metodologia foram bem delimitados. apresenta uma revisão teórica coerente com o objeto de estudo; os dados foram devidamente discutidos e analisados, conforme estabelece uma dissertação de mestrado. ao tempo que indica sua publicação inedita em forma de artigos em periodicos científico.

A Defesa de Dissertação citada recebeu conceito final: Aprovado.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
ADPLENAM VITAM

Iracema Lima
Profa. Dra. Iracema Oliveira Lima
(Orientadora)

Wilson da Silva Santos
Prof. Dr. Wilson da Silva Santos
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Leila Pio Mororó
(Examinadora Interna)

Ari Fernandes Santos Nogueira
Ari Fernandes Santos Nogueira
(Mestrando)

CONFERE COM O ORIGINAL
EM 21 / 02 / 2020
COORDENAÇÃO DO PPGED - UESB

“o resultado dialético dos antagonismos entre dois ou mais grupos definidos como ‘raças’ numa dada sociedade, representam o pensamento e a prática dos indivíduos e grupos que reagem à subordinação com uma ação individual ou coletiva, destinada a contrabalançar, transpor ou transformar as situações de assimetria racial” (Michael Hanchard, 2001)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha ancestralidade. De meu pai e minha mãe a meu Orisá, esses que vieram antes de mim e em mim vivem com seus ensinamentos e sabedoria. Esses cuja história, as lutas e as vivencias não só construíram o mundo em que vivo como me desperta para tal mundo e para as batalhas por vencer. Esses meus ancestrais que me fazer ser quem sou.

AGRADECIMENTOS

À ancestralidade que vive em mim e me impulsiona a dar continuidade às lutas antigas nesses novos mundos em que vivemos. Cada homem e mulher negra que resistiu à caça na África; à desumanização no navio, à coisificação e às violências da escravização; à luta abolicionista e à marginalização pós-abolição; aos desmandos de um Estado racista e, principalmente, à conquista das cotas e todas as políticas afirmativas. Foram vocês que me trouxeram até aqui. Espero saber fazer valer a luta e poder ter forças para trazer outros. Graças a Deus. Salve Deus. Assim Seja. Laroyê. Ogum Yê. Alodê Odoci Yaba. Okê Arô. Epi Epi Babá. Adupé.

Ao meu pai Ariosvaldo Barbosa Nogueira, que insistiu em me educar calçado na materialidade que imprimia os condicionantes de nossa vida em minha infância e adolescência. A ele serei eternamente grato por me despertar para o trabalho e a vida de luta como espaço de produção de saber e identidade.

À minha mãe Maria do Socorro Santos por ser meu esteio e sempre me impulsionar. À senhora eu devo tudo mamãe. Do meu primeiro passo ao passo que dou agora, a todos que porventura venha dar, é na tua mão que seguro e é em busca de teus braços que caminho.

Ao meu irmão caçula Arison Fernandes por ser o maior parceiro que a vida já me deu. É muito bom saber que pude e posso contar com você em cada momento de minha caminhada.

À minha irmã caçula Ellen Ilsa. Você desperta amor em mim. Sem esse amor eu jamais avançaria.

Ao meu sobrinho Pedro Jayme cujo olhar de confiança e referência me lembra a cada segundo: pise forte e firme, pois estou seguindo teus passos.

À minha madrinha Sileuza por sempre acreditar em mim. Sua fé em mim, me impulsiona.

Aos meus tios e tias por não desampararem nem a mim, nem à minha família nos momentos difíceis.

À minha maior e melhor amiga Nivea Jane. Mulher quem eu escolhi ou a vida me deu para escrever junto a existência nesse mundo. Como sempre digo, nunca consigo encontrar palavras que possam definir o quão importante é seu amor para minha caminhada.

Aos meus professores e professoras e em especial à Profa. Dra. Anatália Oliveira. Seu exemplo e coerência me ensinam o verdadeiro sentido de “ser educadorx”.

À UFOB, por ser o espaço/tempo onde, ao lado de meuxs colegxs, construo, descontruo e reconstruo aprendizagens sobre o saber fazer assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas.

Aos colegas e aos professores e técnicos do PPGEd e da UESB, em especial aos colegas do Geppes, por contribuírem com minhas aprendizagens no cumprimento desta etapa da vida.

Ao professor e à professora da banca, por honrarem este trabalho com suas contribuições. Ao Prof. Dr. André Guimarães (UNIFAP) e ao Prof. Dr. Marcelo de Paula (UFOB), pela atenção e contribuições.

E por fim, à minha orientadora Profa. Dra. Iracema Oliveira. Com a senhora aprendo não só com a pesquisa, mas principalmente com seu amor pela ciência, pela luta e pela vida.

RESUMO

NOGUEIRA, Ari Fernandes Santos. Do ingresso à diplomação: o racismo como categoria de análise das assimetrias etnicorraciais na permanência de estudantes na educação superior. 2020. 104 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

O presente texto, buscando uma aproximação com o Materialismo Histórico Dialético, apresenta arranjo metodológico de proposta de pesquisa que parte do contexto universal de estruturas históricas da organização do Capital e do neoliberalismo no Brasil, com o objetivo de investigar os impactos do racismo como demarcador de desigualdades na permanência de estudantes na Educação Superior, mediante verificação da reprodução de tais estruturas nas políticas institucionais dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Licenciatura em História e Bacharelado em Medicina da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Dessa forma, mediante análise documental, organizou-se estratégias metodológicas para refletir sobre o seguinte questionamento: quais os impactos do racismo, como um sistema político-hegemônico de negação da democratização e promoção de equidade etnicorracial, na permanência de estudantes na educação superior? Tal questionamento desdobrou-se nos objetivos específicos de: (i) elaborar um conceito ou concepção de racismo como um sistema político de controle da mobilidade social; (ii) identificar os índices acadêmicos e/ou assimetrias etnicorraciais nos processos de permanência e diplomação dos estudantes; (iii) refletir sobre as políticas implementadas na promoção de apoio à permanência de estudantes no âmbito das ações afirmativas. A partir das análises metodológicas pode-se observar que o racismo é um sistema político-hegemônico, acionado por interesses neoliberais para a negação do acesso ao diploma de educação superior a estudantes negros, produzindo assimetrias nos índices acadêmicos que reverberam nos indicadores socioeconômicos brasileiro. É também o sistema racismo que silencia demandas por ações afirmativas ao definir o mérito como critério de promoção da permanência.

Palavras-chave: Racismo; Educação Superior; Permanência e Diplomação

ABSTRACT

NOGUEIRA, Ari Fernandes Santos. From admission to degree: racism as a category of analysis of ethno-racial asymmetries in the permanence of students in higher education. 2020. 104 f. Dissertation (master's degree) - Graduate Program in Education, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia [State University of Southwest Bahia], Vitória da Conquista, 2020.

The present text, looking for an approximation with the Dialectical Historical Materialism, presents a methodological arrangement of research proposal that starts from the universal context of historical structures of the organization of Capital and neoliberalism in Brazil, with the objective of investigating the impacts of racism as a demarcation of inequalities in the permanence of students in Higher Education, through verification of the reproduction of such structures in the institutional policies of the Interdisciplinary Bachelor of Science and Technology, Degree in History and Bachelor of Medicine courses at the Universidade Federal do Oeste da Bahia [Federal University of Western Bahia]. Thus, through documentary analysis, methodological strategies were organized to reflect on the following question: what are the impacts of racism, as a political-hegemonic system of denial of the democratization and promotion of ethnic-racial equity in the permanence of students in higher education? Such questioning unfolded in the specific objectives of: (i) elaborating a concept or conception of racism as a political system of social mobility control; (ii) identifying the academic indexes and/or ethnic-racial asymmetries in the students' permanence and qualification processes; (iii) reflecting on the policies implemented to promote support for students' permanence within the scope of affirmative actions. From the methodological analysis, it was possible to observe that racism is a political-hegemonic system, driven by neoliberal interests to the denial of access to higher education's degrees to black students, producing asymmetries in the academic indexes that reverberate in the Brazilian socioeconomic indicators. It is also the racism system that silences demands for affirmative actions when defining merit as a criterion for promoting permanence.

Keywords: Racism; Higher Education; Permanence and Degree

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Quantitativos de bolsistas, conforme autodeclaração etnicorracial, no PROUNI 22

Figura 02: TEIA – Território de Identidade Acadêmica da UFOB 29

Figura 03: Matrícula de estudantes negros na educação superior 46

Gráfico 1 – Percentuais de cotistas matriculados na Licenciatura em História 36

Gráfico 2: Percentuais de matriculados em Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia 36

Gráfico 3: Percentuais de matriculados em Bacharelado em Medicina 37

Imagem 01: Campus Reitor Edgard Santos – Barreiras/BA 31

Imagem 02: Campus Multidisciplinar de Luís Eduardo Magalhães/BA 31

Imagem 03: Campus Multidisciplinar de Barra/BA 32

Imagem 04: Campus Multidisciplinar de Bom Jesus da Lapa/BA 32

Imagem 05: Campus Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória/BA 32

Imagem 06: Indicador do Nível de Vulnerabilidade 40

Imagem 07: Gráfico percentual de estudantes concluintes de educação superior 67

Imagem 08. Percentual de estudantes matriculados até 2015 nos cursos de BIC e T que são concluintes ou desemestralizados até 2019, conforme CCRA/UFOB 93

Imagem 09. Percentual de estudantes matriculados até 2015 nos cursos de Licenciatura em História que são concluintes ou desemestralizados até 2019, conforme CCRA/UFOB 97

Imagem 10. Percentual de estudantes matriculados até 2015 nos cursos de BIC e T e Licenciatura em História que são concluintes ou desemestralizados até 2019, conforme CCRA/UFOB 104

Quadro 01: Legenda de Cotas para os Cursos de Graduação da UFOB 33

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Quantitativo de vagas ofertadas periodicamente por cursos da UFOB 34

Tabela 02. Total de matrículas e concluintes nas universidades públicas federais conforme item 1.10 da Sinopse Estatística da Educação Superior do Inep (2018) 83

Tabela 03. Número total de aprovações, reprovações e trancamentos em componentes curriculares do curso de BIC e T 88

Tabela 04. Número total de aprovações, reprovações e trancamentos em componentes curriculares do curso de Licenciatura em História 95

Tabela 05. Número total de aprovações, reprovações e trancamentos em componentes curriculares do curso de Medicina 99

Tabela 06. Proporções totais de aprovações, reprovações gerais e trancamentos dos três cursos referentes ao período dos quatro semestres letivos 102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA Ação Afirmativa
AAFIM Programa Ações Afirmativas em Movimento
AE Assistência Estudantil
BICT Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
CAA Coordenadoria de Ações Afirmativas
CCBS Centro das Ciências Biológicas e da Saúde
CCET Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias
CCRA Coordenadoria de Registros Acadêmicos
CEHU Centro das Humanidades
CONAES Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEPE Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DIPES Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior
FHC Fernando Henrique Cardoso
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação Básica
FONAPRACE Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
IAE Indicador Acadêmico do Estudante
IBE Indicador de Bens do Estudante e da Família
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICF Indicador de Composição Familiar do Estudante
IDE Indicador de Despesas do Estudante
IEES Instituições Estaduais de Educação
IEM Indicador de Ensino Médio do Estudante
IFES Instituições Federais da Educação Superior
IGC Índice Geral dos Cursos
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IRE Indicador de Renda Familiar Per Capta do Estudante
ISE Indicador de Saúde do Estudante
IVS Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica
MEC Ministério da Educação e Cultura
PAFE Programa de Apoio Financeiro ao Estudante
PIB Produto Interno Bruto
PLOA Projeto de Lei Orçamentária Anual
PNAES Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEst Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAF Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas
PROUni Programa Universidade para Todos
REUNI Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU Secretaria de Educação Superior
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISu Sistema de Seleção Unificada
UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESB Universidade do Sudoeste da Bahia
UFOB Universidade Federal do Oeste da Bahia
UNE União Nacional dos Estudantes
UNEB Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1. CONSTRUINDO A PESQUISA – ORGANIZANDO UM PERCURSO METODOLÓGICO PARA COMPREENDER OS IMPACTOS DO RACISMO NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 22

1.1. PERCURSO METODOLÓGICO 27

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA 29

1.2.1. Licenciatura em História, Bacharelado Interdisciplinar e Ciência e Tecnologia e Bacharelado em Medicina 35

1.2.2. Políticas de ações afirmativas, assistência estudantil e apoio a permanência 38

1.3. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS 41

2. O UNIVERSO EM QUE SE INSCREVE A HISTÓRICA NEGAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR MEDIADA PELAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA ORDENAÇÃO SOCIAL E ORGANIZAÇÃO DO CAPITALISMO NO BRASIL 43

2.1. DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS QUE MEDIAM A QUESTÃO DO ACESSO AO DIPLOMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, APONTADAS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 44

2.2. DO MOVIMENTO E DAS CONQUISTAS POR AÇÕES AFIRMATIVAS 47

2.3. DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E OS INTERESSES DAS POLÍTICAS REFORMISTAS E PROGRAMAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS ÚLTIMOS TRINTA ANOS 51

3. REFLETINDO SOBRE O HEGEMÔNICO E CONTRADITÓRIO SISTEMA RACISMO E SUA SINERGIA SEGREGACIONISTA NO ÂMBITO DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 57

3.1. COMPONENTES CONCEITUAIS DO SISTEMA RACISMO 57

3.2. RELAÇÕES POLÍTICO-ECONÔMICAS DO SISTEMA RACISMO 62

3.3. O RACISMO COMO INSTRUMENTO HEGEMÔNICO MEDIADOR DA NEGATIVA DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 67

4. ASSIMETRIAS E CONTRADIÇÕES NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NEGROS/AS E NÃO-NEGROS/AS 81

4.1. O CONTEXTO NACIONAL DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA REDE FEDERAL NO PERÍODO ENTRE 2014 A 2018 CONFORME OS DADOS DA SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INEP. 83

4.2. DESAFIOS DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS E NÃO-NEGROS NOS CURSOS DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, LICENCIATURA EM HISTÓRIA E MEDICINA, INGRESSANTES DA UFOB A PARTIR DO ANO DE 2014 88

5. AÇÕES CONTRADITÓRIAS: REFLETINDO SOBRE A PERMANÊNCIA A PARTIR DE CENÁRIOS QUE TÊM O MÉRITO COMO CRITÉRIO DE ACESSO 107

5.1. DA ELABORAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APOIO À PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO NEODESENVOLVIMENTISTA 110

5.2. AUXÍLIO, BOLSA E OUTRAS AÇÕES DE APOIO À PERMANÊNCIA NO ÂMBITO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NO OESTE DA BAHIA 120

6. CONSIDERAÇÕES DE UM ESTUDO SOBRE IMPACTOS DO RACISMO NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO 140

REFERÊNCIAS 145

ANEXOS 150

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, partindo do contexto atual de ampliação de políticas de acesso à educação superior, inscreve-se no conjunto de reflexões acerca das assimetrias etnicorraciais verificáveis nesse processo. Ocupa-se de buscar reflexões na conjuntura das discussões e implementação de políticas de apoio à permanência, questionando, inclusive, a amplitude do termo "acesso" ao colocar em pauta discussões referentes às condições de permanência de estudantes negros e não-negros como etapa obrigatória à diplomação, entendendo que o ingresso sem a diplomação não pode conceituar acesso.

A questão dos desafios à permanência não pode desconsiderar que, em suas vivências, estudantes negros e não-negros têm seus processos de aprendizagem e formação marcados, distinta e diferencialmente, por demandas socioeconômicas mediadas por históricas relações etnicorraciais. Tal fato implica, para a maioria de estudantes negros, a necessidade de atuar no mundo do trabalho para ter condições de provimento de sua moradia, alimentação, saúde, transporte e, até mesmo, para manutenção das atividades de estudo em sala de aula, atividades de pesquisa, de extensão e demais etapas do processo pedagógico na formação em nível superior. Além destas questões, estudantes negros que ingressam na universidade pela Lei n. 12.711/2012, e grande parte dos demais, carregam a herança pedagógica de serem formados em espaços escolares que não consideram sua matriz cultural, os invisibilizam e ainda naturalizam preconceitos.

Com estudantes egressos de comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas, têm-se ainda o fato de que sua identidade, saberes e formas de pensar, fazer e viver são marcados por traços característicos. No entanto, a Universidade ainda não se dispôs a aprender, dialogar e assumir em sua epistemologia ou em sua organização curricular e didático-pedagógica o que, diante dos desafios da permanência, vão incidir sobre as estruturas pedagógico-institucionais de elaborar e demonstrar saberes, conhecimentos e aprendizagens.

Esta pesquisa considera essas relações e outras de ordem histórico-social que compõem a dimensão etnicorracial do acesso a direitos como a educação no contexto universal das estruturas que organizaram e organizam o Capital e o neoliberalismo no Brasil. Desta forma, intentamos verificar os impactos do racismo como demarcador de desigualdades na permanência de estudantes na Educação Superior, mediante investigação da reprodução de tais estruturas nas políticas institucionais dos cursos de

Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Licenciatura em História e Bacharelado em Medicina da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Para tanto, tal pesquisa organizou-se para refletir sobre o seguinte questionamento: Quais os impactos do racismo, como um sistema político-hegemônico de negação da democratização e promoção de equidade etnicorracial, na permanência de estudantes na educação superior? Com o objetivo de investigar esses impactos, a questão foi desdobrada nos seguintes objetivos específicos: (i) elaborar um conceito ou concepção de racismo como um sistema político de controle da mobilidade social; (ii) identificar os índices acadêmicos e/ou assimetrias etnicorraciais nos processos de permanência e diplomação dos estudantes; e (iii) refletir sobre as políticas implementadas na promoção de apoio à permanência de estudantes no âmbito das ações afirmativas.

Com intenção de alcançar os objetivos de pesquisa, considerando o caráter dialético do objeto em questão, cuja essência se constrói historicamente no contínuo movimento das relações de poder, organização e ordenamento social, buscou-se uma metodologia de pesquisa que se aproximasse do campo teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético. Nesta perspectiva, pretende-se, mediante análise documental, identificar assimetrias que denunciam contradições nas políticas de apoio à permanência, como também investigar o exercício hegemônico na promoção de políticas de acesso ao diploma de educação superior no Brasil a fim de refletir sobre as implicações do racismo nesses processos.

No sentido de examinar a realidade pesquisada investindo em análise documental, foram considerados os índices acadêmicos disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Superior do Instituído Anísio Teixeira, Inep, e nos Relatórios da Coordenadoria de Registros Acadêmicos da Universidade Federal do Oeste da Bahia, CCRA/UFOB. Também foram analisadas as políticas do Programa Nacional de Assistência Estudantil, PNAES; do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica da UFOB, IVS e; os Editais CAE/PROGRAF n. 03/2018 e CAE/PROGRAF n. 02/2018, todos abordados sob a ótica da operacionalidade do sistema racismo, destacando as contradições que evidenciam suas estruturas hegemônica.

A identificação dos documentos considerados para as análises deu-se mediante a correspondência aos critérios da credibilidade e universalidade. No caso dos índices acadêmicos nacionais, o Inep é o órgão federal responsável por realizar, periodicamente, levantamento junto ao conjunto de universidades públicas e privadas com registro de funcionamento no Ministério da Educação, MEC, contendo, desta forma, as informações tipificadas por ano de ingresso, aprovação, retenção, evasão e conclusão

dos estudantes categorizados por reserva de vaga que irão compor a Sinopse Estatística que representa um Senso da Educação Superior.

De maneira análoga, a CCRA/UFOB é o órgão institucional responsável pela auditoria dos registros acadêmicos, quais sejam, ingresso, aprovação, retenção, evasão e conclusão, também categorizado por reserva de vaga, editando periodicamente um Relatório em que contém as informações necessárias para as reflexões, no âmbito dos cursos considerados, a que se propunha esta pesquisa.

Quanto ao PNAEs, por tratar-se da rubrica institucional destinada ao financiamento exclusivo das ações de assistência estudantil e promoção de apoio à permanência, é documento fundamental para se refletir acerca das prioridades eleitas pelo Estado como primordiais em seu discurso de promoção do acesso ao diploma de educação superior. Esse normativo é implementado no contexto das universidades, conforme o princípio da autonomia de gestão financeira, por meio da institucionalização de política própria. No caso da UFOB, o IVS é o documento que cumpre essa função, sendo que editais periódicos orientam o processo de distribuição de auxílios e bolsas, tornando assim tais documentos como de interesse para se refletir os diálogos hegemônicos entre a política nacional e as políticas institucionais da UFOB.

A partir da identificação dos documentos para análise, fez-se necessário abordar as categorias deste trabalho de pesquisa. O racismo, nesta condição, é considerado em uma concepção que o problematiza em suas relações históricas e, por essa razão, destaca as mediações etnicorraciais que constituem as questões socioeconômicas da sociedade brasileira, entre elas o acesso a educação superior por parte da população negra e a representatividade dessa população nas assimetrias que se verificam na questão.

O estudo das assimetrias etnicorraciais faz perceber a ocorrência de contradições. Esta categoria permite a identificação das informações essenciais para que se possa refletir acerca da historicidade das políticas analisadas, revelando as relações de poder e consciência dos efeitos sociais e político-econômicos de tais políticas nos processos de ordenamento social do Brasil em seu contexto neoliberal.

Tais contradições contribuem para revelar estruturas hegemônicas. Esta categoria instrumentaliza, ainda, a análise das relações de poder verificadas nas estruturas e faz perceber estratégias de manutenção das assimetrias nos índices acadêmicos referentes à permanência e diplomação dos estudantes, o que destaca a intencionalidade e as ideologias reproduzidas pelas instituições na reafirmação de estruturas desiguais e racializantes como superestrutura de manutenção do *status quo*.

A partir dessas categorias, racismo, contradição e hegemonia, tomou-se para este estudo a realidade da Universidade Federal do Oeste da Bahia por se tratar de uma instituição de educação superior pública federal implantada em uma região marcada pelas relações etnicorraciais no ordenamento e organização social. Tais relações se fortaleceram principalmente a partir da segunda metade década de 1980, com o projeto do governo do Estado, na gestão de Antônio Carlos Magalhães, em consonância com as políticas federais de ocupação do cerrado e outras regiões interioranas do Brasil, inclusive a Amazônia, que estavam inscritas como regiões onde se incentivava o plantio de soja e algodão nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.

No período em questão, o Estado da Bahia investiu em fazendeiros e agroindustriais do sul do país, e de outras nações como Japão, para virem para o Oeste da Bahia onde se estabelecerem na condição de investidores e desbravadores do Cerrado. Para tanto, o governo do Estado da década de 1980 concedeu incentivos fiscais, facilitação de acesso a insumos agrícolas e condições financeiras para explorar a terra e a força de trabalho em um processo de "ocupação" e "modernização" do Oeste. Tal processo, além de expressar um movimento análogo às políticas de embranquecimento do Brasil do pós-abolição, reafirma relações etnicorraciais mediadoras da questão socioeconômica que vai sendo (re)elaborada por meio dessas relações de produção em que o sulista não-negro se destaca como sujeito a explorar a força de trabalho do oestino negro.

Nesse contexto, interessa pensar sobre as condições de permanência e acesso ao diploma de nível superior para a população negra na UFOB. Para tanto, os cursos considerados nesta pesquisa apresentam características e especificidades cujas reflexões podem contribuir para a compreensão da questão da permanência de estudantes negros na Educação Superior.

O curso de Licenciatura em História, por exemplo, é fruto de um reclame social por propostas que possam fortalecer a formação de professores que contribuam com o enfrentamento das questões etnicorraciais junto à educação básica. Até o ano de 2014, ano de criação do curso, pais, estudantes, profissionais e pesquisadores da educação da região vinham apontando a necessidade de inserir nos currículos e processos educativos conteúdos e atividades que contemplassem a história local e as relações identitárias do homem e da mulher do oeste da Bahia, inclusive na sua relação com os sulistas não-negros nos processos de ocupação do Oeste.

Essas relações estiveram fortemente marcadas pelas relações de produção típicas do agronegócio, incentivado nos processos apontados de Ocupação do Oeste e

Fronteira Agrícola, incidindo fortemente sob a juventude negra da região, sobretudo jovens quilombolas, indígenas e outros de comunidades tradicionais e rurais. Tal juventude tinha como horizonte o trabalho como "peão" nas fazendas, sendo que essas atividades além de interferir na conclusão da educação básica desses sujeitos, gerando evasão, ainda invizibilizavam a universidade como possibilidade de futuro ou pela não identificação com os cursos, ou por intimidação com a ideia de concorrência de grau elevado. Os cursos de Bacharelado Interdisciplinar, BI, vão incidir sob essa realidade.

Os BI foram implementados na Bahia e na UFOB como proposta de promoção de acesso aos cursos de graduação. Por serem cursos com tempo de integralização mais curtos, dois anos e meio, e organização curricular mais flexível, se destacam como possibilidade para as camadas da juventude negra que têm necessidade de ingressar de maneira qualificada ao mundo do trabalho e/ou no universo acadêmico. No caso da UFOB, o BI de Ciências e Tecnologia tem sido o curso mais procurado pelos jovens autodeclarados negros das comunidades rurais, sendo que a justificativa apresentada por esses estudantes à CCRA/UFOB no ato da matrícula é a identificação com área das exatas ou a oportunidade de migrar para cursos na área da Engenharia e Agronomia. Por essa razão, o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia tem se apresentado como uma opção de ingresso ao Ensino Superior para as juventudes negras e de comunidades tradicionais, que anteriormente tinha como horizonte a atuação na informalidade, no subemprego ou emprego em condições precarizadas junto ao mundo do agronegócio.

Outro curso que causa interesse para a presente pesquisa é o Bacharelado em Medicina. Historicamente um espaço de formação negado à juventude negra, essa realidade afeta de formas diferentes a promoção de equidade socioeconômica entre as populações negra e não-negra do Brasil, dado seu reflexo na própria política de saúde. Desta maneira, contribuir para a formação de mais médicos negros ou que convivem com negros em condições de igualdade em sua formação pode significar promover equidade no acesso a saúde de qualidade às populações negras brasileiras nos centros urbanos e nas comunidades ribeirinhas, tradicionais e quilombolas.

A presente pesquisa será apresentada textualmente em seis capítulos. No primeiro capítulo está disposta a abordagem metodológica que permitiu a organização dos dados para construir as análises e reflexões apresentadas nesta pesquisa. Em seguida, fez-se uma breve contextualização dos reclames por ações afirmativas no contexto das políticas neoliberais para a educação superior, destacando as relações etnicorraciais como mediadoras da questão socioeconômica brasileira, demandantes de políticas afirmativas

necessárias para dissolução de assimetrias e desigualdades históricas no acesso à educação das populações negras.

No terceiro capítulo, apresenta-se a concepção de racismo elaborada para as análises, considerando as bases teórico-metodológicas que subsidiaram tal construção. Discute-se a ideia de racismo como um sistema historicamente acionado no Brasil para reafirmar desigualdade e assimetrias etnicorraciais, principalmente no acesso a educação. Para tanto, são apresentados os elementos conceituais do racismo como sistema, o caráter político-econômico da questão e as relações com a educação superior.

No capítulo seguinte, apresenta-se discussão elaborada a partir da análise dos documentos considerados na compreensão das assimetrias etnicorraciais na permanência de estudantes de graduação negros e não-negros. Os dados apresentados provocam reflexões acerca dos discursos de democratização do acesso ao diploma de nível superior colocando em pauta os índices acadêmicos nacionais e dos cursos estudados na investigação sobre a ocorrência de assimetrias etnicorraciais na aprovação, retenção, frequência, evasão e diplomação de estudantes de graduação.

O capítulo cinco apresenta uma análise dos documentos que inscrevem as políticas institucionais da UFOB para os cursos estudados, no intuito de compreender a implementação das políticas nacionais em detrimento da hegemonia nas estruturas de apoio à permanência e promoção de equidade etnicorracial na educação superior.

Por fim, após a síntese das questões, retorna-se ao objetivo geral, buscando apontar os impactos do racismo, como sistema político-hegemônico de controle da mobilidade socioeconômica, na permanência de estudantes na educação superior.

Considerando o âmbito das discussões históricas para promover equidade no acesso à educação superior, bem como as discussões relacionadas aos entraves para a permanência de estudantes nesse nível de educação, a presente pesquisa apresenta elementos consideráveis para se compreender os aspectos dialéticos desses processos, bem como suas relações histórico-sociais com os processos de ordenamento e organização social.

Esta pesquisa também é de relevância para as discussões com objetivo em desmitificar a parca ideia de democracia racial, dado que as assimetrias encontradas nos documentos revelam tal questão, da mesma forma que expõem uma contradição sustentada nessa ideia: a negativa de ações afirmativas no âmbito da assistência estudantil que superem as cotas e alcancem o processo de permanência e diplomação.

Tal contradição por sua vez coloca em cheque o discurso da meritocracia, que se apresenta com maior ressonância para reafirmar a ideia de democracia racial, silenciar

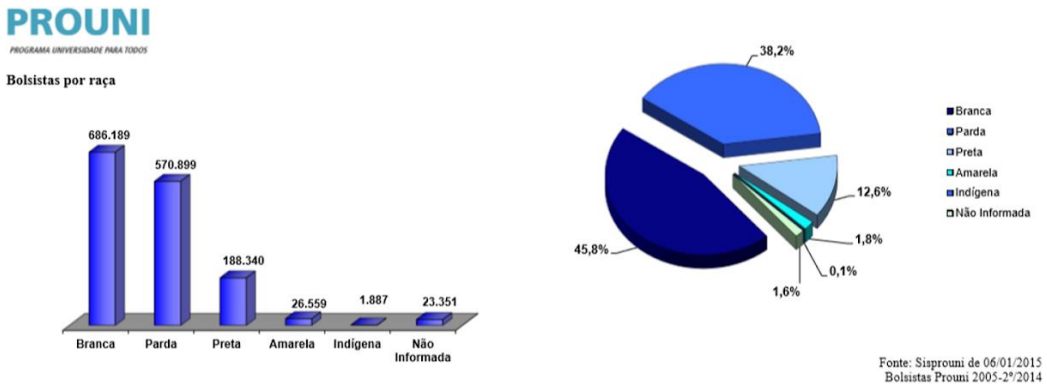
o racismo e, com isso, reforçar a hegemonia das populações não-negras no acesso ao diploma de educação superior. Em suma, a presente pesquisa traz à baila questões que advêm da problematização sobre as implicações do racismo na permanência de estudantes, mas também expõem a considerável contradição no fato da promoção de equidade no ingresso, mediante políticas de cotas, não ter continuidade na implementação de políticas de ações afirmativas no âmbito do apoio à permanência, sob discurso meritocrático que impõe a reflexão sobre tal contradição. Esta pesquisa ainda indica estratégia das classes hegemônicas no uso de políticas de apoio à permanência como reprodutoras de assimetrias etnicorraciais submersa no discurso da democratização do acesso.

1. CONSTRUINDO A PESQUISA – ORGANIZANDO UM PERCURSO METODOLÓGICO PARA COMPREENDER OS IMPACTOS DO RACISMO NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente texto apresenta elementos epistemológicos que subsidiam este estudo sobre os impactos do racismo na permanência de estudantes da Educação Superior. Trata-se de uma proposta que se inquieta com a histórica e expressiva assimetria etnicorracial na garantia do direito ao diploma de Educação Superior no Brasil. Ainda que nos últimos trinta anos os discursos e até mesmo a implementação de políticas de acesso à Educação Superior tenham sido intensificados, o atual cenário traduz um padrão assimétrico no concernente ao critério raça/cor utilizado pelo IBGE, expresso na Síntese dos Indicadores Sociais, publicada em 2019, ao indicar que de 2016 a 2018 enquanto os indicadores acadêmicos de diplomação dos estudantes brancos cresceram até 2,6 pontos, para os estudantes negros esse valor não superou 1,5 pontos.

Esse documento expõe com dados objetivos que políticas de acesso à universidade, como a Lei de Cotas, Fies, Prouni, PNAES[1] e PNAEst[2], estão mantidas assimetrias no comparativo entre o número de estudantes autodeclarados negros (pretos, pardos e indígenas) e o número de estudantes não-negros. Da mesma forma, uma análise qualitativa sobre o aumento do número de estudantes negros na educação superior pode apontar que esses estudantes são os que mais disputam vagas em programas como Prouni, permanecendo como minorias nas universidades públicas.

Figura 01: Quantitativos de bolsistas, conforme autodeclaração etnicorracial, no PROUNI



Fonte: Sisprouni de 06/01/2015 – Bolsistas Prouni 2005-2º

[1] Política Nacional de Assistência Estudantil
[2] Política Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais

Os dados publicados no site oficial do Prouni no ano de 2015 referem-se ao número e percentual de bolsas a partir do segundo semestre de 2005 até o ano de 2014. Nota-se que a soma de pessoas que se autodeclaram negras (pretas, pardas e indígenas, conforme critério IBGE) superam a metade das bolsas. Se forem comparados esses dados com o fato desse mesmo grupo representar 12,8% dos estudantes da Educação Superior pública até 2014, temos um contraste que à primeira vista pode parecer irrelevante ou até mesmo positivo, dado o discurso de democratização assumido pelo governo que implantou o Programa. No entanto, outras reflexões são possíveis sobre a questão, ao refletirmos os processos de mundialização do capital e mudança da cultura universitária.

É perceptível que desde os anos de 1990, dialogando com os ideais do neoliberalismo, o discurso e a materialização das políticas de democratização e promoção de equidade no acesso e permanência no Ensino Superior, assumidas pela máquina estatal, trazem em seu bojo um incremento de ações concatenadas. Tais ações coadunam com a consolidação de uma sociedade desigual, ainda que no período entre os anos 2000 tenha havido conquistas sociais, marcadamente neodesenvolvimentistas[3], dos governos Lula/Dilma.

As assimetrias percentuais de pessoas negras e não-negras na diplomação em nível superior, são históricas e têm impactado diretamente o mundo do trabalho, a distribuição de renda e a produção de conhecimento na sociedade brasileira. Diante desta realidade, torna-se inegável a relação entre acesso ao diploma de nível superior e ordenamento social, revelando a atuação do Estado na regulação desses processos mediante o contraditório discurso e implementação de políticas de democratização da diplomação em nível superior que, como apontam estudos como os do IBGE e Prouni, têm reafirmado as históricas assimetrias etnicorraciais.

---

[3] Esse programa busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país. Para buscar o crescimento econômico, os governos Lula da Silva e Dilma Roussef lançaram mão de alguns elementos importantes de política econômica e social que estavam ausentes nas gestões de Fernando Henrique Cardoso: (i) políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres, isto é, daqueles que apresentam maior propensão ao consumo; (ii) elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento da taxa de juro subsidiada das grandes empresas nacionais; (iii) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais; e (iv) política econômica anticíclica – medidas para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica. Mais recentemente, o governo Dilma iniciou mudanças na política de juro e cambial, reduzindo a taxa básica de juro e o spread bancário e intervindo para desvalorizar o real, visando a baratear o investimento produtivo a encarecer os produtos importados. Devido a esses elementos, e apesar de eles não romperem com o modelo econômico neoliberal herdado da década de 1990, optamos por utilizar a expressão (neo) desenvolvimentista para denominar esse programa. (BOITO JR e BERRINGER, 2013, p. 32).

A despeito do discurso da democratização, observa-se que uma parcela específica da população, para quem as políticas de promoção do acesso se voltam, não se consolida na permanência e diplomação. Aparentemente, há um mecanismo que interfere na consolidação de tais políticas, impedindo o recuo das assimetrias etnicorraciais, impactando diretamente nos índices positivos da população autodeclarada preta, parda e indígena, categorizada, segundo o IBGE, população negra. Nestes termos, aparentemente, há impactos do racismo na permanência de estudantes na educação superior produzidos em contextos neoliberais. Foi na trilha de entender essa questão que se organizou o percurso metodológico desta pesquisa.

Este trabalho de pesquisa considera o contexto da democratização do acesso à educação superior no Brasil em busca por compreender os impactos do racismo, manifesto no silenciamento e subalternização das questões raciais, na promoção de (in)equidade etnicorracial na permanência e diplomação de estudantes. Tem como *lócus* de pesquisa a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), nos cursos de Licenciatura em História, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e Bacharelado em Medicina, analisando as políticas e ações de apoio à permanência no contexto das estruturas hegemônicas institucionais, bem como as contradições reveladas nos dados acadêmicos dos estudantes desses cursos.

As relações e as contradições entre Estado e as políticas da Educação Superior destacam a materialidade da questão, já as análises dessas relações revelam disputas entre grupos hegemônicos na implementação de políticas afirmativas. Por essa razão, faz-se necessária uma proposta de análise de dados ou método científico que considere esses conflitos e seja capaz de propor elementos analíticos que possam categorizar os achados revelando as relações históricas e o movimento do objeto, de forma que seja possível apresentar sua historicidade. Faz-se necessária, ainda, uma proposta de pesquisa ocupada em ir além da aparência dos dados que revelam as assimetrias etnicorraciais na diplomação na educação superior e que permita questionar os processos que impõem essas assimetrias e os reflexos desses processos. Considerando essas expectativas metodológicas, esta pesquisa se orienta nos métodos do materialismo histórico-dialético buscando superar a aparência dos processos de promoção de condições de permanência e diplomação e alcançar a essência da questão ao interrogar as assimetrias etnicorraciais na educação superior, pois, conforme Marx (1986a),

> a aparência é parte movente e movida da própria realidade, de modo que tal mistificação é objetiva, mas continua sendo o que é, uma inversão. Isto se dá

> até mesmo porque toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente. (MARX, 1986a, p. 271).

Amparada nessa concepção, esta pesquisa foi organizada para resolver sua inquietação sobre a manutenção histórica das assimetrias etnicorraciais na permanência de estudantes na educação superior, intuindo alcançar a essência desse fenômeno, e entender estruturas que constroem e reconstroem o objeto dessas assimetrias no movimento dialético e considerado os contextos e as mediações que revelam sua historicidade.

As políticas para a Educação Superior estão situadas nos contextos das sociedades capitalistas e, no caso do recorte das políticas implementadas no Brasil, nos últimos trinta anos, do neoliberalismo. Abordar a questão no contexto universal em que ela se inscreve permite buscar sua essência e ir além de sua aparência questionando os dados que tratam da permanência na educação superior considerando o cenário político e as relações econômicas que se inscrevem na questão. Nesse contexto, o mérito tem servido como critério basilar das políticas de assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas com destaque ao racismo como um marcador de desigualdade na permanência de estudantes nos cursos estudados.

No cenário social brasileiro, a partir da década de 1990, tem-se observado um discurso de democratização que acaba por reduzir as assimetrias no acesso à educação superior no Brasil. O governo FHC, por exemplo, incentivou o aumento de vagas mediante o fomento de propostas que fortaleceram a inversão do “direito a educação superior” para o direto a pagar por educação superior” com políticas como o crédito educação e a recuada de investimentos nas universidades públicas que direcionavam recursos públicos ao setor privado e prejudicavam as populações mais vulneráveis no acesso ao diploma de graduação.

Na mesma perspectiva, porém por meio de outras estratégias, os governos Lula e Dilma investiram na Lei de Institucionalização das instituições privadas e na EADs como estratégia de ampliação de oportunidades de acesso à educação superior. Também políticas como Fies e Prouni foram propostas desses governos, fortalecidas pelo sucessor Temer e, mais recentemente, a consolidação do recuo das verbas públicas para Educação Superior com o Programa Future-se do governo Bolsonaro.

Todos esses programas e leis tiveram impactos sobre os números de ingresso na Educação Superior, como fizeram as Leis nº. 12.711/2012 e nº. 13.416/2016, mas nenhum corrigiu as assimetrias nos processos de permanência. Para atuar nessa dimensão, políticas como o PNAEs, conquista dos movimentos de estudantes, técnicos e docentes

universitários, buscaram contribuir. Porém, conforme discutido neste texto, pode-se verificar um silenciamento da referida política quanto às relações etnicorraciais na permanência na educação superior, deixando a cargo das instituições o exercício de dar visibilidade e reconhecer tais relações. O que acaba por não ocorrer dado os contextos construídos pelo mito da democracia racial, em que a meritocracia é argumento falho utilizado na tentativa de negar as relações etnicorraciais e o racismo estrutural no Brasil.

Concordando com o Silvio Almeida (2018), pode-se dizer que nas sociedades em que o racismo está nas estruturas, as instituições também serão racistas. Dessa forma, sendo o Estado racista, da mesma maneira que negros são minoria no congresso e nas câmaras de educação e demais políticas públicas, também nos conselhos deliberativos e instâncias de gestão das políticas de apoio à permanência da UFOB ocorre a assimetria, demonstrando que é hegemônico o domínio material quantitativo de não-negros nos espaços de tomada de decisão, construção e implementação de políticas públicas e ações afirmativas.

Na dimensão do Estado, no que concerne à promoção de (in)equidade etnicorracial na permanência de estudantes na Educação Superior, fruto da luta dos movimentos negro e de docentes, técnicos e estudantes das universidades, têm-se as políticas de cotas e o PNAES. Essas políticas são implementadas pelas universidades federais conforme as orientações e construção de políticas internas, como no caso da UFOB. Nestas universidades, têm-se a seleção e controle da distribuição de auxílios estudantis, mediada pelo cálculo do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS), e doutrinada pelo Programa de Auxílio Financeiro ao Estudante mediante a publicação de editais periódicos.

Além desses programas, os estudantes contam com os serviços de Assistência Social, Acolhimento da Psicologia e Apoio Pedagógico, Nutrição e Ambulatório. Todos com vistas a construir estratégias e um atendimento aos estudantes que possam criar uma estrutura de suporte para permanência.

Dessa forma, o presente texto visa apresentar a estrutura metodológica elaborada para que se possa compreender os impactos do racismo na permanência de estudantes na educação superior, no âmbito do neoliberalismo, tendo como campo empírico a UFOB. Esse objetivo se desdobra em: (i) pesquisar um conceito ou uma concepção de racismo como um sistema epistêmico-político; (ii) identificar as assimetrias etnicorraciais dos processos e os problemas apontados pelos estudantes negros da UFOB como entraves no desempenho, permanência e diplomação; (iii) descrever as políticas institucionais da UFOB no que se refere ao trabalho de promoção de equidade

etnicorracial; e (iv) apontar, dialogando o Materialismo Histórico-Dialético, quais impactos do racismo no processo de promoção de equidade etnicorracial na permanência de estudantes nos cursos de graduação da UFOB.

Assim, a seguir, procurou-se esboçar o percurso metodológico, o tipo de pesquisa, os instrumentos e técnicas de pesquisa e coleta de dados, para em seguida, após a caracterização do campo empírico da pesquisa, apresentar como foram organizados os dados para análise.

1.1.PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando pesquisar quais os impactos do racismo, como um sistema epistêmico-político na promoção de equidade etnicorracial para permanência de estudantes nos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste da Bahia, traçou-se um percurso metodológico de natureza qualitativa, iniciando-se por uma revisão na literatura disponível sobre as políticas de assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas. Em seguida, realizou-se análise documental partindo do entendimento de racismo como um sistema epistêmico-político de caráter histórico-geográfico, acionado por demandas econômico-sociais de processos de exploração e subalternização de grupos sociais diferenciados fenotípica e/ou etnicamente, cuja sinergia produz segregação e desigualdades.

A pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer rigor no tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 139). Dessa forma, faz-se necessário que o pesquisador consiga desenvolver uma autonomia epistêmica que o possibilite reconhecer as diferenciações entre a aparência e a essência do objeto de suas intenções e preconceitos sobre o estudo e os resultados esperados, sendo capaz de reconhecer a sensibilidade na atenção de que fala Chizzotti (2005, p. 40) na definição dos objetivos e métodos para realização do estudo.

Nessa perspectiva, para se cumprir os objetivos desta pesquisa, fez-se necessário o uso de dados quantitativos para que fosse possível intuir e visualizar as assimetrias etnicorraciais sobre um espectro material e, dessa forma, desenvolver uma análise de dados em que permitisse realizar as análises necessárias sobre estudantes, considerando os grupos (i) negros e (ii) não-negros. Sendo assim, a coleta de dados foi realizada em dois momentos.

No primeiro, para revisar a literatura que discute o tema, realizou-se uma busca por publicações nos portais da Capes, Scielo, Anped e repositório de dissertações do PPGEd/UESB com o objetivo de construir um Estado da Arte das pesquisas publicadas após Lei de Cotas e Decretos de apoio à permanência, nos anos de 2012 a 2017, sobre a questão da promoção de equidade etnicorracial na permanência de estudantes na Educação superior.

Em seguida, realizou-se análise documental em duas etapas. Para compor a análise documental da primeira etapa, os dados foram obtidos mediante pesquisa nos registros do último senso nacional publicados na Sinopse Estatística da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep e nas Sinopse Estatística do IBGE, publicada em 2019. Esses dados foram tabulados com o intuito de identificar se indicavam assimetrias etnicorraciais entre o número de ingressantes e diplomados dos cursos de graduação, comparando o grupo dos autodeclarados negros (pretos e pardos) com o grupo dos que não fazem essa autodeclaração na matrícula, categorizados como não-negros.

Também foram analisados os documentos que apresentavam os dados do Relatório de Dados da Coordenadoria de Controle de Registros Acadêmicos da Secretaria Acadêmica da Universidade Federal do Oeste da Bahia (CCRA-VER/UFOB). Nessa etapa, buscou-se verificar se há correspondência com os dados nacionais, nos dados referente ao ingresso e diplomação de estudantes dos cursos de graduação em Bacharelado Interdisciplinar de Ciência e Tecnologia, Licenciatura em História e Medicina, ingressantes em 2014 na UFOB.

A análise de tais dados permitiu refletir acerca das relações entre ingresso e diplomação de estudantes, elucidando as nuances dos processos de permanência com sucesso de estudantes negros e não-negros e também possibilitando problematizar as contradições das políticas nacionais de democratização implementadas no âmbito da UFOB.

Na segunda etapa, foi realizada a análise documental da Política de Assistência Estudantil no âmbito das Ações Afirmativas da UFOB, levando em consideração dados condicionantes da manutenção dos estudantes no programa de auxílios, os programas e serviços de apoio à permanência e a autonomia e participação de estudantes negros na assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas da UFOB. Buscou-se dar atenção às relações de poder e a autonomia de estudantes, trabalhadores e gestores da assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas no intuito de analisar as relações hegemônicas que possivelmente marquem a gestão das políticas de apoio a permanência.

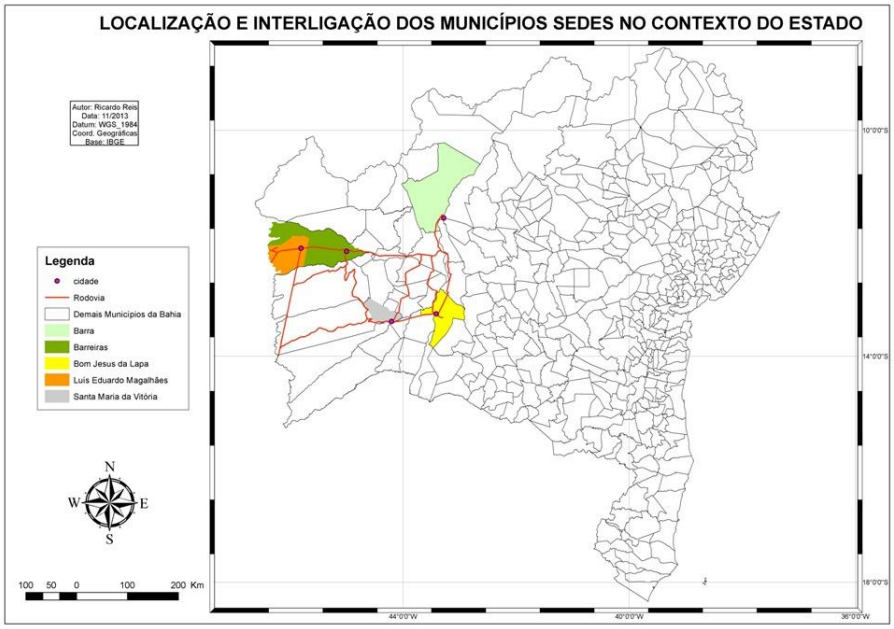
Essas análises foram extremamente importantes para entender os reflexos da hegemonia neoliberal como promotora de racismo estrutural, implicando na expressão de colonialidade dos gestores da assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas que, por conseguinte, tem na meritocracia um mecanismo que opera no silenciamento do sistema Racismo como produtor de desigualdade na permanência e diplomação de estudantes na Educação Superior. A seguir, apresenta-se a caracterização do campo empírico onde se desenvolveu a pesquisa.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

O contexto em que se desenvolve a presente pesquisa é constituído pelas relações de poder no âmbito da gestão e implementação de ações de apoio à permanência nos cursos de Licenciatura em História, LH, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, BI de C e T, e Bacharelado em Medicina, BM, da Universidade Federal do Oeste da Bahia, UFOB.

A UFOB é uma instituição multicampia formada por cinco campi que se localizam nas cidades de Barreiras, Barra, Bom Jesus da Lapa, Luís Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória na região do oeste baiano.

Figura 02: TEIA – Território de Identidade Acadêmica da UFOB



Cidades sede dos cursos UFOB (PDI-UFOB 2019-2023) / Fonte: Site oficial ufob.edu.br

O Oeste da Bahia é uma região marcada pelas questões raciais, aprofundadas a partir da segunda metade do século XX e mais precisamente na década de 1980, quando o governo investiu em um projeto de ocupação do cerrado na região, o que incentivou a migração de sulistas mediante a especulação e possibilidades de produção no setor agrícola. Porém, esses movimentos migratórios, incentivados por reclames do capital no contexto do agronegócio, impactam nas relações sociais, ordenamento social e em todas estruturas cultural, política e econômica da região, como aponta Martins (2016) ao tratar dos impactos, por exemplo, na cidade maior densidade demográfica da região.

> O processo de modernização conservadora em Barreiras (BA) não transformou apenas a produção agrícola com a introdução do maquinário e tecnologias. Ele mudou as relações sociais, econômicas, culturais, políticas. Constituiu processos identitários da população em um novo modus operandi, não apenas na agricultura, mas em todos os setores da sociedade. Essas transformações ultrapassaram as fronteiras do município, atingindo também os municípios circunvizinhos. (MARTINS, 2016, p. 51).

A autora destaca os efeitos nas relações políticas e econômicas do investimento em uma "modernização conservadora", que se dá muito mais no investimento do governo baiano em sujeitos do Sul para transformar o cenário do agronegócio no cerrado, do que no próprio baiano do cerrado que já produzia naquele território - uma política análoga aos processos de branqueamento da população brasileira à época do pós-abolição e uma marca histórica do racismo estrutural e institucional na região. Marca que vai implicar, como aponta a autora, em todos os setores e principalmente no acesso da população à educação. Aliás, a educação superior passa a ser um reclame nesse contexto de modernização, considerando que

> Na interpretação psicológica, o desenvolvimento da sociedade ocorre a partir da vontade de alguns, notadamente daqueles que detêm o poder econômico. Eles se investem no papel de realizadores de boas ações e se colocam como responsáveis pelo progresso, enfatizando um entendimento social de que a educação pode ser um caminho para alcançar esse desenvolvimento (OTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 98).

É nesse contexto das relações entre Estado e Capital que os reclames pela educação superior vão ganhar eco entre aqueles que detém o poder político e econômico de implementá-la na região Oeste. Primeiramente, o governo do estado da Bahia implementa a Universidade do Estado da Bahia com os cursos de Engenharia Agronômica, Letras e Pedagogia. Posteriormente, já no século XXI, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) cria o Instituto de Ciências Ambientais e do Desenvolvimento

Sustentável (ICADS), na cidade de Barreiras, que em 2013 foi desmembrado da UFBA para a criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia, UFOB, *lócus* desta pesquisa.

A UFOB está organizada em sete centros e cinco campi, onde seus 30 cursos estão distribuídos. Em cada campus há uma equipe de técnicos-administrativos em educação que atuam diretamente com os programas e serviços de ações afirmativas, assistência estudantil e apoio à permanência do estudante. Sob a gestão da Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (PROGRAF) é que se realiza o trabalho de implementação e acompanhamento das políticas de ações afirmativas.

Imagem 01: Campus Reitor Edgard Santos – Barreiras/BA

Imagem 02: Campus Multidisciplinar de Luís Eduardo Magalhães/BA

Imagem 03: Campus Multidisciplinar de Barra/BA

Imagem 04: Campus Multidisciplinar de Bom Jesus da Lapa/BA

Imagem 05: Campus Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória/BA

Desde a sua criação, em 2013, a UFOB já assumiu a Lei Nº 12.711/2012 nos processos de seleção e ingresso de estudantes para os cursos de graduação, registrando até 2017 um total de 3.229 estudantes, dos quais 1.398 (43%) se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas. Em sua estrutura, a PROGRAF conta com a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF) que contribuiu com a gestão institucional de ações afirmativas da

universidade, no âmbito da graduação, buscando promover uma ambiência de valorização e respeito à diversidade e comunidades tradicionais, ribeirinhas, quilombolas, grupos étnicos, povos indígenas, gêneros, gerações, orientação sexual, religiosidade e culturas.

No tocante às políticas de cotas, a CAAF/PROGRAF assessora o trabalho de acompanhamento e apoio à permanência de estudantes cotistas, tendo em vista a implementação de ações que contribuam para a democratização e equidade no acesso ao Ensino Superior, atuando em consonância com as políticas nacionais de promoção da igualdade racial e equidade de direitos na eliminação de obstáculos históricos expressos pelo racismo institucional.

Conforme Regulamento de Ensino de Graduação (REG/UFOB), o ingresso de estudantes é realizado pelo Sistema de Seleção Unificada, sendo que as vagas são distribuídas por curso e turno nos termos da política nacional de reserva de vagas, em conformidade com o que estabelece a Lei Nº 12.711/2012. Além da política nacional de reserva de vagas, a UFOB possui ação afirmativa própria, instituída e regulamentada pela Resolução CONEPE[4] 004/2016, que estabelece o Critério de Inclusão Regional reservando 75% das vagas destinadas ao processo seletivo SISu para candidatos que tiverem cursado todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes até 150 quilômetros de qualquer dos campi da UFOB, ficando as demais 25% dessas vagas destinadas à ampla concorrência.

Dessa forma, a UFOB, respeitando os limites da Lei 12.711/2012, adota a seguinte legenda para reserva de suas vagas em cursos de graduação:

Quadro 01: Legenda de Cotas para os Cursos de Graduação da UFOB

AC	Refere-se às vagas que serão destinadas para a ampla concorrência, independentemente de qualquer marcador racial, socioeconômico ou cultural.
L1	Refere-se às vagas para estudantes egressos de escola pública, com comprovação de renda *per capta* bruta inferior a 1,5 salários mínimos, sem autodeclararão étnica para pretos pardos e indígenas.
L2	Refere-se às vagas para estudantes egressos de escola pública, com comprovação de renda *per capta* bruta inferior a 1,5 salários mínimos, com autodeclaração étnica para pretos pardos e indígenas
L3	Refere-se às vagas, dos anos de 2014 a 2016, para estudantes egressos de escola pública, sem comprovação de renda *per capta* bruta inferior a 1,5 salários mínimos, sem autodeclaração étnica para pretos pardos e indígenas.
L4	Refere-se às vagas, dos anos de 2014 a 2016, para estudantes egressos de escola pública, sem comprovação de renda *per capta* bruta inferior a 1,5 salários mínimos, com autodeclaração étnica para pretos pardos e indígenas.
L5	Refere-se às vagas, do ano de 2017, para estudantes egressos de escola pública, sem comprovação de renda *per capta* bruta inferior a 1,5 salários mínimos, sem autodeclaração étnica para pretos pardos e indígenas.

[4] Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

L6	Refere-se às vagas, do ano de 2017, para estudantes egressos de escola pública, sem comprovação de renda *per capta* bruta inferior a 1,5 salários mínimos, com autodeclaração étnica para pretos pardos e indígenas.
A1	Refere-se às vagas, do ano de 2016, para estudantes que tiverem cursado todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes até 150 quilômetros de qualquer dos *campi* da UFOB.
V403	Refere-se às vagas, do ano de 2017, para estudantes que tiverem cursado todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes até 150 quilômetros de qualquer dos *campi* da UFOB.

Fonte: CCRA-AS/UFOB, 2019

Considerando-se o Quadro 01, na UFOB, as vagas são ofertadas no Sistema de Seleção Unificada (SISu) para os cursos de graduação nos quantitativos apresentados na Tabela 01 a seguir.

Tabela 01: Quantitativo de vagas ofertadas periodicamente por cursos da UFOB

Curso/turno	L1	L2	L3	L4	L5	L6	A1 / V403	AC	Total
1. Administração noturno	3	7	3	7	0	0	15	5	40
2. Agronomia diurno	3	8	3	8	0	0	17	6	45
3. Artes Visuais diurno	3	8	3	8	0	0	17	6	45
4. Bacharelado em Ciências Biológicas diurno	2	4	2	4	0	0	8	3	20
5. Bacharelado em Física diurno	2	4	2	4	0	0	8	3	20
6. Bacharelado em Geografia diurno	2	4	2	4	0	0	8	3	20
7. Bacharelado em História noturno	2	4	2	4	0	0	8	3	20
8. Bacharelado em Matemática diurno	2	4	2	4	0	0	8	3	20
9. Bacharelado em Química diurno	2	4	2	4	0	0	8	3	20
10. Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia diurno	3	7	3	7	0	0	15	5	40
11. Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades noturno	6	14	6	14	0	0	30	10	80
12. Direito vespertino e noturno	3	7	3	7	0	0	15	5	40
13. Engenharia Biotecnológica diurno	3	8	3	8	0	0	17	6	45
14. Engenharia Civil diurno	3	7	3	7	0	0	15	5	40
15. Engenharia de Produção diurno	3	8	3	8	0	0	17	6	45
16. Engenharia Elétrica diurno	3	8	3	8	0	0	17	6	45
17. Engenharia Mecânica diurno	3	8	3	8	0	0	17	6	45
18. Engenharia Sanitária e Ambiental diurno	3	7	3	7	0	0	15	5	40
19. Farmácia diurno	3	8	3	8	0	0	17	6	45
20. Geologia diurno	3	7	3	7	0	0	15	5	40
21. Licenciatura em Ciências Biológicas diurno	2	4	2	4	0	0	8	3	20
22. Licenciatura em Física diurno	2	4	2	4	0	0	8	3	20
23. Licenciatura em Geografia diurno	2	4	2	4	0	0	8	3	20
24. Licenciatura em História noturno	2	4	2	4	0	0	8	3	20
25. Licenciatura em Matemática diurno	2	4	2	4	0	0	8	3	20
26. Licenciatura em Química diurno	2	4	2	4	0	0	8	3	20
27. Bacharelado em Medicina diurno	3	7	3	7	0	0	15	5	40
28. Medicina Veterinária diurno	3	8	3	8	0	0	17	6	45
29. Nutrição diurno	3	8	3	8	0	0	17	6	45
30. Publicidade e Propaganda diurno	3	8	3	8	0	0	17	6	45
Total	**79**	**184**	**79**	**184**	**0**	**0**	**394**	**131**	**1050**

Fonte: CCRA-AS/UFOB, 2019

Dessa forma, a pesquisa preocupou-se em pesquisar os índices e assimetrias etnicorraciais na permanência, desempenho e diplomação de estudantes da UFOB, bem como os impactos das políticas institucionais na afirmação social e promoção de equidade etnicorracial desses estudantes nos cursos de Licenciatura em História, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e Bacharelado em Medicina.

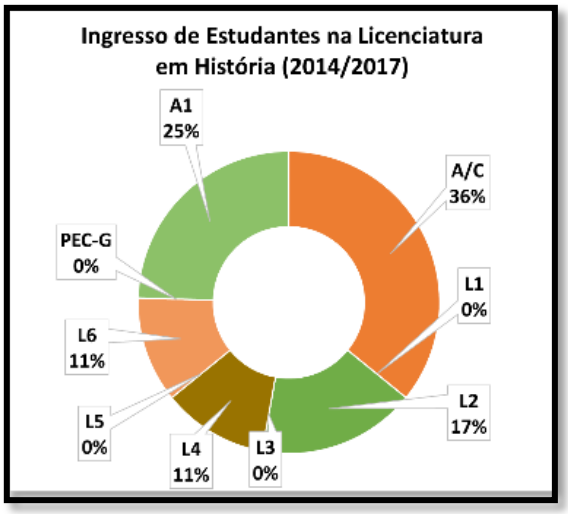
O curso de Licenciatura em História é fruto de um reclame no Centro das Humanidades por fortalecer propostas de formação de profissionais que possam contribuir com o enfrentamento de questões etnicorraciais junto à educação básica, enquanto que o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia tem se apresentado como uma opção de ingresso ao Ensino Superior para as juventudes negras e de comunidades tradicionais, que anteriormente tinham como horizonte a atuação junto ao mundo do agronegócio, na condição de subemprego. Outro curso que causa interesse para a presente pesquisa é o Bacharelado em Medicina - historicamente um espaço negado à juventude negra e as camadas populares como um espaço de formação.

1.2.1. Licenciatura em História, Bacharelado Interdisciplinar e Ciência e Tecnologia e Bacharelado em Medicina

O curso de Licenciatura em História no Centro de Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) é consequência de um crescente debate no Centro das Humanidades pautado na preocupação com o desenvolvimento sustentável e a contribuição para a reafirmação da identidade regional e cultural da região mediante a educação, bem como na formação do profissional docente capaz de intervir junto aos processos educacionais do ensino de história de maneira crítica, reflexiva, acadêmica e com compromisso social.

Este curso traz um compromisso para com a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, no desvendamento das relações que se estabelecem entre grupos humanos em diferentes tempos e espaços, com ênfase aos fatos históricos que envolvem ou marcam o Oeste da Bahia. O público do curso é marcadamente negro e de estudantes trabalhadores da Região Oeste, com aponta o Gráfico 01, a seguir. Dessa forma, interessa a esta pesquisa observar como se comportam os números produzidos pelas políticas afirmativas da UFOB, no que se refere à permanência e diplomação desses estudantes.

Gráfico 1 – Percentuais de matriculados na Licenciatura em História

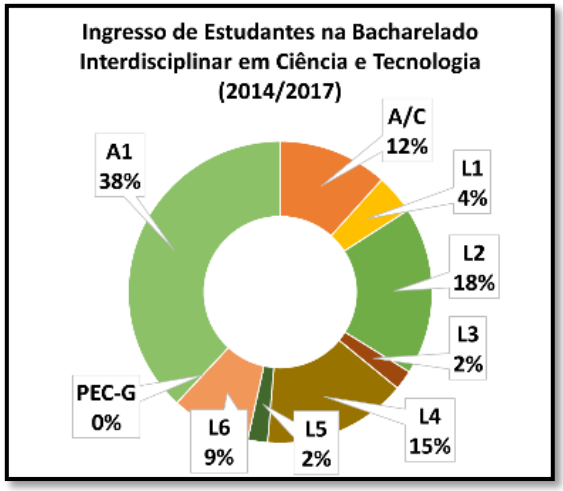


Dados: Superintendência Universitária da UFOB

De forma análoga, a demanda por ciência e tecnologia em uma região marcada pelo agronegócio, como é o caso do Oeste da Bahia, faz com que a procura e os processos formativos no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, BICT, também provoquem o interesse desta pesquisa.

Os BIs, como têm sido popularmente chamados os cursos com o formato como o do BICT da UFOB, têm causado o interesse de grande parte da juventude brasileira que egressa da educação básica na idade prevista, porém, ainda com uma perspectiva de formação superior ou profissionalização ainda não definida. Pela característica interdisciplinar e a possibilidade de migração para outros cursos, os BIs têm sido visto por esses estudantes como uma oportunidade de ter uma experiência com a educação superior que possa contribuir para seu ingresso no mundo acadêmico ou em outras carreiras.

Gráfico 2: Percentuais de matriculados em Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia



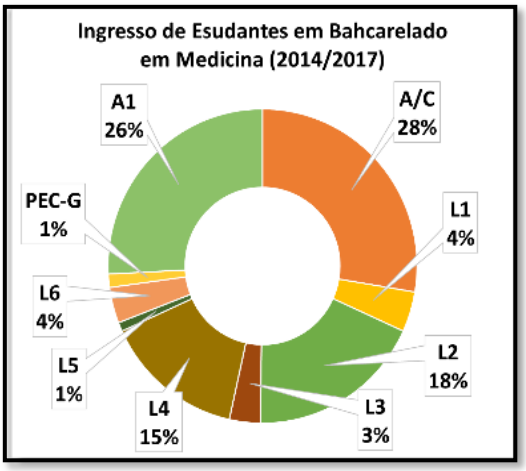
Dados: Superintendência Universitária da UFOB

Essa caraterística e o fato de poder ser concluído em até três anos têm causado interesse por esse formato de cursos de educação superior, também a outro grupo de estudantes - os trabalhadores e filhos de trabalhadores, os estudantes de comunidades tradicionais, quilombolas e indígenas e aqueles com mais de 30 anos. No Gráfico 02 acima, observa-se que 42% dos estudantes no curso são autodeclarados negros, dentre os quais a Coordenadoria de Ações Afirmativas identifica que cerca de 25%, ou um quarto, são oriundos de comunidades tradicionais entre 19 e 25 anos. Considerando a realidade nacional, em que a maioria da classe trabalhadora e populações das comunidades tradicionais, assim como as comunidades quilombolas, é negra (preta e parda), interessa-nos entender como as políticas de apoio à permanência têm alcançado essa comunidade nesses cursos.

Outro curso que causa interesse para a presente pesquisa é o Bacharelado em Medicina. Historicamente, tal curso é um espaço negado à juventude negra como um espaço de formação. Essa realidade afeta de formas diferentes a promoção de equidade socioeconômica entre as populações negra e não-negra do Brasil, dado seu reflexo na própria política de saúde. Desta forma, contribuir para a formação de mais médicos negros ou que convivem com negros em pé de igualdade em sua formação pode significar promover equidade no acesso a saúde de qualidade às populações negras brasileiras nos centros urbanos e nas comunidades ribeirinhas, tradicionais e quilombolas.

Além disso, a política nacional de cotas tem contribuído para ampliar o número de estudantes autodeclarados negros nos cursos de graduação em Medicina, como é possível verificar no Gráfico 03 a seguir, em que os cotistas autodeclarados pretos, pardos e indígenas do curso na UFOB já correspondem a 38% da comunidade estudantil ingressante entre 2014 e 2017.

Gráfico 3: Percentuais de matriculados em Bacharelado em Medicina



Dados: Superintendência Universitária da UFOB

Assim, o Campus Reitor Edgard Santos é constituído por três Unidades Acadêmicas, quais sejam, o Centro das Humanidades (CEHU), o Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias (CCET), o Centro das Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), onde ficam alocados, respectivamente, os cursos de Licenciatura em História, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, e Bacharelado em Medicina. Dentro os cursos pesquisados, o curso de Bacharelado em Medicina, de funcionamento em turno integral, destaca-se como o curso em que se encontra o menor número de matrículas por autodeclarados pretos e pardos entre os anos de 2014 a 2017.

1.2.2. Políticas de ações afirmativas, assistência estudantil e apoio a permanência

A negritude não se encerra na cor da pele, porém, negros de pele preta se destacam no processo de sofrimento do racismo. O referido processo social, cultural e histórico de 500 anos, marginalizou, nas periferias brasileiras, uma enorme parcela da população do país com uma gradação na cor da pele que é desafiada, cotidianamente, ao enfrentamento do racismo no acesso a bens culturais, incluindo o ingresso no ensino superior.

No tocante à promoção de equidade etnicorracial no acesso ao ensino superior, a Lei nº. 12.711/2012 é uma conquista histórica que assume como negras as pessoas autodeclaradas pretas ou pardas, entendendo que a auto identificação é processo identitário que expressa o auto reconhecimento do sujeito.

> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012)

A referida Lei, dessa forma, concorda com o Inciso IV do Artigo 1º, da Lei 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, ao entender que a população negra é “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. Nesses termos, reconhece-se que negro/a no Brasil é aquele que resiste ao processo de racismo, reafirmando sua cultura e assumindo sua cidadania no combate aos processos de excludência.

Diante da demanda apresentada, institucionalizar medidas que definam a negritude de outrem fere a ideia de autorreconhecimento, presente no Estatuto da Igualdade Racial e nos normativos que tratam da Lei nº.12.711/2012, previstos nos editais e processos de seleção de estudantes da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Os estudantes que ingressam nos cursos de graduação da UFOB participam de programas de apoio à permanência no âmbito das coordenadorias de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Esses programas desenvolvem ações nos âmbitos socioeconômico, cultural e da saúde do estudante, ambos com o objetivo de contribuir para a afirmação social, o respeito aos direitos humanos, a valorização da diversidade, a saúde, a qualidade de vida do estudante e apoio pedagógico nos desafios da diplomação na educação superior.

Para se inscrever no Programas de apoio socioeconômico, os estudantes submetem-se aos critérios estabelecidos no Edital de Avaliação do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS) de publicação anual que, mediante indicadores equacionados matematicamente, consideram:

- IRE: Indicador de Renda Familiar Per Capta do Estudante; PESO 2
- IBE: Indicador de Bens do Estudante e de sua Família; PESO 1
- IEM: Indicador de Ensino Médio do Estudante; PESO 1
- ICF: Indicador da Composição Familiar do Estudante; PESO 1
- IDE: Indicador de Despesas do Estudante; PESO 1
- ISE: Indicador de Saúde do Estudante/Família; PESO 2
- IAE: Indicador Acadêmico do Estudante; PESO 1

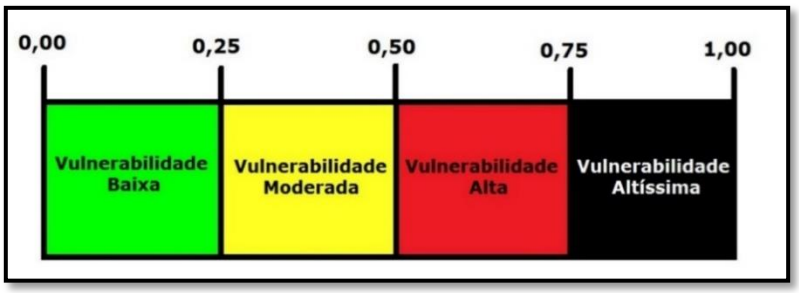
Conforme a Coordenadoria de Estatística da PROGRAF o IVS é a média ponderada entre os sete indicadores acima citados, cuja descrição de cada um está apresentada a seguir, por meio de uma expressão:

$$IVS = \frac{P_1 \times IRE + P_2 \times IBE + P_3 \times IEM + P_4 \times ICF + P_5 \times IDE + P_6 \times ISE + P_7 \times IAE}{P_1 + P_2 + P_3 + P_4 + P_5 + P_6 + P_7}$$

Em que P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 são os pesos dos indicadores IRE, IBE, IEM, ICF, IDE, ISE e IAE respectivamente.

O IVS é classificado em quatro níveis de vulnerabilidade, conforme ilustração a seguir:

Imagem 06: Indicador do Nível de Vulnerabilidade



Fonte: PROGRAF/UFOB

Essa classificação possibilita ao estudante o acesso ao Programa de Auxílio Financeiro ao Estudante (PAFE), bem como indica a demanda para o Restaurante Universitário (RU), sendo que estudantes cujo o IVS indique vulnerabilidade alta e altíssima terão direito a três refeições diárias no RU custeadas totalmente pela Universidade, e aos demais as refeições são dispensadas a um valor de R$ 3,50 (três reais e cinquenta centavos).

Os estudantes indígenas e quilombolas participam do Programa de Bolsa Permanência que tem a finalidade de apoiar a permanência desses estudantes nos cursos de graduação, até a conclusão, mediante concessão de auxílio financeiro no valor de R$ 900,00 (novecentos reais). A participação no programa está sujeita a critérios meritocráticos referentes a frequência e não retenção para fazerem jus ao recebimento da pecúnia.

Além dos programas de ordem socioeconômica, a PROGRAF também implementa outras ações de ordem sociopsicopedagógica e da saúde e bem-estar do estudante, como o Programa de Apoio/Acompanhamento Sociopsicopedagógica (PAS), uma ação afirmativa multidisciplinar voltada aos aspectos socioeconômicos, psicológicos e pedagógicos do estudante do curso, responsável pela promoção de atividades de acolhimento, acompanhamento e apoio. A articulação das três áreas de conhecimento (Psicologia, Assistência Social e Pedagogia), acontece mediante os serviços de Acompanhamento Social; Acolhimento da Psicologia e Apoio Pedagógico que são oferecidos em todos os cinco *campi* da UFOB.

O Programa Cuida Bem de Mim realiza atividades na multicampia, oferecendo Avaliação clínica (ambulatorial) e nutricional no Campus Reitor Edgard Santos e nos demais *campi*, desenvolve campanhas socioeducativas, abordando temáticas referentes à convivência entre os estudantes. As campanhas podem ainda oferecer material complementar para as temáticas e aprendizagens desenvolvidas nos grupos socioeducativos.

Há ainda o Programa Ações Afirmativas em Movimento (AAFIM) que busca promover o protagonismo estudantil e dar espaço institucional aos coletivos estudantis acolhendo as propostas de ações desses coletivos que visam a integração dos estudantes e o combate a todas as formas de discriminação e opressão nos *campi*.

É no âmbito dessa realidade educacional que se visa imergir no sentido de buscar a compreensão sobre os entraves para a permanência e diplomação de estudantes negros (pretos e pardos) nos cursos de Licenciatura em História, Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Bacharelado em Medicina.

1.3. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram organizados na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético para que se fosse possível analisar quais impactos do racismo no processo de promoção de equidade etnicorracial na permanência de estudantes nos cursos de Licenciatura em História, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia e Bacharelado em Medicina da UFOB. Estes, após a coleta dos dados, foram dispostos em tabelas de maneira a identificar as assimetrias nos dados de ingressos, evasão e diplomação entre estudantes negros e não-negros.

Para compor a análise documental da segunda etapa, os dados foram obtidos mediante registros da Superintendência Universitária da UFOB e organizados em tabelas no excel com vista a apontar assimetrias entre negros e não-negros que participam dos programas de assistência estudantil e ações afirmativas da UFOB.

A partir das tabelas e gráficos elaborados com as estatísticas coletadas na Superintendência Universitária e Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas, buscou-se organizar os dados referentes aos processos de tomada de decisão e as políticas institucionais. Tomando como referência a concepção de racismo como um sistema epistêmico-político, foram realizadas análises buscando compreender a existência de contradições entre a política de ingresso e a efetivação da equidade etnicorracial na diplomação de estudantes.

Para tais análises considerou-se: (i) os processos de escolha das representações nos conselhos; (ii) as pautas relacionadas à permanência e equidade na permanência de estudantes durante o período de 2014 a 2018; (iii) os critérios raciais e o peso de tais critérios nas políticas de apoio à permanência; e (iv) a participação dos coletivos estudantis e a autonomia institucional desses coletivos de representação de estudantes negros.

A partir dos dados organizados quantitativamente, buscou-se realizar as análises no intuito de identificar se há a ocorrência ou não de discursos meritocráticos e a ocorrência ou não de estratégias hegemônicas de negativa para diplomação de negros no ensino de graduação dos cursos de Licenciatura em História, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia e Bacharelado em Medicina da UFOB.

A seguir, apresentam-se as análises dos dados organizados em subtópicos do capítulo que tratou de: (i) discutir as contradições encontradas nos objetivos da política de apoio a permanência da UFOB e os índices de permanência e diplomação dos estudantes dos cursos de Licenciatura em História, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia e Bacharelado em Medicina; (ii) apresentar o exercício hegemônico que impõe a meritocracia como critério maior nas discussões sobre implementação de políticas de ações afirmativas; e (iii) contradições entre as dificuldades apontadas pelos estudantes no processo de permanência e os objetivos e ações previstas na política de assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas.

Por último, compondo as considerações da pesquisa, estão dispostos os impactos do racismo no processo de promoção de equidade etnicorracial na permanência de estudantes nos cursos de Licenciatura em História, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia e Bacharelado em Medicina da UFOB, que definem esse sistema como uma estratégia hegemônica neoliberal.

Observa-se uma contradição entre os conceitos de “auxílio” e “bolsa” na política de assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas da UFOB. Esse entendimento enviesado acaba por reafirmar o mito da democracia racial mediante o entendimento da meritocracia como critério definidor dos condicionantes para a permanência na educação superior. Definir e diferenciar os usos político e pedagógico do auxílio e da bolsa estudantil podem contribuir para diluir a contradição entre a promoção do ingresso e a negação do apoio à permanência.

Outro impacto do racismo enquanto sistema na permanência de estudantes na educação superior é a manutenção da desigualdade nos dados acadêmicos e, por conseguinte, na cena e mobilidade social. Essa questão vem sendo denunciada em outros trabalhos que tratam das ações afirmativas, todos apontando que políticas afirmativas são necessárias para corrigir assimetrias etnicorraciais históricas e sociais. A seguir busca-se apresentar as discussões das análises dos dados.

2. O UNIVERSO EM QUE SE INSCREVE A HISTÓRICA NEGAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR MEDIADA PELAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA ORDENAÇÃO SOCIAL E ORGANIZAÇÃO DO CAPITALISMO NO BRASIL

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola!
(...)
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola
Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
Cota não é esmola!
(Ferreira, Bia. Cota não é esmola)

As questões que permeiam a demanda histórica da comunidade negra brasileira por acesso a educação e a educação superior, tal qual o acesso a outros direitos que constam a questão socioeconômica, é mediada pelas relações etnicorraciais que se inscrevem nos processos políticos de instituição do Estado capitalista brasileiro e suas reestruturações. A presente pesquisa parte do contexto histórico de negação da formação em nível superior à população negra brasileira, como uma implicação político-ideológica da mecânica de funcionamento das sociedades capitalistas que, no Brasil, histórica e socialmente acionou e aciona o sistema racismo para produzir e reproduzir desigualdades elaborando processos de ordenação social que formataram uma classe trabalhadora racializada, de quem ainda na atualidade, subtraem-se direitos sociais como a educação e a autonomia na participação política e econômica da sociedade.

O trabalho foi organizado a partir de levantamento bibliográfico inquietado por compreender em que universo se inscreve a histórica negação do acesso a educação superior mediada pelas relações etnicorraciais na ordenação social e organização do capitalismo no Brasil, tendo como principais referências as publicações de Santos (2018), Fernandes (1975), Gomes (2009), Munanga (2001), Moehlecke (2002), Mayorga e Souza (2012), Wedderburn (2007), além de considerar dados do Censo Demográfico de 2010, publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2011. De maneira que se apresenta a seguir as discussões elaboradas a partir das análises dos achados.

2.1. DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS QUE MEDIAM A QUESTÃO DO ACESSO AO DIPLOMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, APONTADAS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Discutindo as relações etnicorraciais na formação da sociedade capitalista brasileira e a questão social, Santos (2018) afirma que

> Pobreza, desigualdade e racismo estão absolutamente vinculados ao processo de constituição e reprodução do capital. Essas formas de exploração, opressão e humilhação constroem-se a partir do tráfico de escravizados na África e da colonização na América e se sedimentam com a Revolução Industrial, após processos de expulsão dos camponeses de suas terras e formação de um exército industrial de reserva. (SANTOS, 2018, p. 18)

Nas reflexões de Santos (2018) é possível perceber apontamento que destaca as imbricadas relações políticas etnicorraciais que mediam a elaboração da questão social e econômica na formação das sociedades capitalistas, como é o caso da brasileira, visto que os interesses do colonizador sob essas terras e populações se sustentavam na ideia de exploração de uma classe pela outra, no caso, a exploração de indígenas e de africanos traficados e condicionados à escravização pelo europeu colonizador. O processo de colonização das Américas e do tráfico de pessoas de África para o Brasil foi constituindo relações de exploração que condicionaram o negro, forma como o colonizador passa a tratar indígenas e africanos traficados, à situação de classe explorada.

Essas relações, historicamente, foram mediando a elaboração do ordenamento e divisão social do trabalho no Brasil, inscrevendo processos históricos de racialização da classe trabalhadora, nos quais a cor da pele é o demarcador de pessoas pretas e pardas, em processo de subalternização construído por meio da promulgação e implementação de políticas econômicas e de controle da mobilidade socioeconômica das populações negras racionalizando o acesso a direitos sociais. Esse fato histórico destaca o racismo como componente estrutural e estruturante da hegemonia do Capital no Brasil e incide sobre as assimetrias etnicorraciais na permanência e acesso ao diploma de nível superior.

A realidade socioeconômica brasileira é marcada por assimetrias e relações etnicorraciais que têm o racismo como ideologia estruturante das desigualdades que distinguem as populações negras e não-negras, sobretudo no que se refere ao acesso à educação, ao mundo do trabalho e à qualidade de vida.

> A população negra representa 53,6% da população brasileira, no entanto, se analisados os patamares educacionais, de condições de trabalho e salariais,

> quando comparados à população branca (que gira em torno de 45,5%) é demonstrada toda a desigualdade social e sub-representação nos campos social, econômico, político e cultural.
> Conforme o IBGE (2017, p. 23), entre 2014 e 2016, no que se refere ao mercado de trabalho, para ficar nesse exemplo, o nível de ocupação entre a população branca teve redução de 1,5 percentuais, enquanto os pretos e pardos tiveram uma redução de 3,5 pontos percentuais. Ou seja, em relação à distribuição por cor ou raça, os pretos ou pardos constituíam-se na maior parte da população desocupada, e ainda assim, aumentaram a diferença quanto à população branca – 62,6% contra 36,7% respectivamente, em 2016". (SANTOS, 2018, p. 18)

A autora segue apresentado outros dados relativos à média salarial do brasileiro, nos quais o índice da população negra é quatorze pontos percentuais menor do que o das populações não-negras, e sobre o acesso a direitos sociais, como por exemplo a Educação Superior, cuja negativa às populações negras pode ser refletida no âmbito das estratégias de controle e ordenamento social do capitalismo que ao promover barreiras à permanência e/ou retardamento da diplomação de estudantes negros, intui a manutenção do desemprego, controle do valor do trabalho e da empregabilidade dos exércitos de reserva de mão-de-obra como estratégias de regulação e manutenção do status quo.

O raciocínio que se constrói considera o impacto histórico-social do tráfico de pessoas negras no sistema escravista e da escravização de indígenas, na formação da classe trabalhadora, como primeiro movimento de ordenação social imposto pelos europeus e suas companhias de navegação e expansão capital e marítima, ao chegar a terras brasileiras. Tal ordenamento social está mediado pelas relações etnicorraciais que, serão acionadas sistematicamente em outros períodos e processos históricos sempre que se fizer necessário reafirmar e manter assimetrias sociais de interesse para manutenção das classes hegemônicas.

Nos processos de escravização de indígenas e africanos, o europeu vai se impondo como classe hegemônica dirigente e dominante e estruturando uma divisão social e do trabalho que objetiva a produção de riquezas para os senhores da metrópole, Portugal. A tarefa hegemônica é desenvolvida mediante coerção armada para dirigir e subjugar as populações nativas e traficadas, mas também mediante estratégias políticas de imposição de domínio ideológico, mediante ações pedagógicas, como a catequese, e a promulgação de decretos e outras políticas que visam garantir a relação de dominação. A catequese indígena e a sujeição do africano à senzala e ao pelourinho foram as propostas educacionais e de reprodução de hábitos, costumes, crenças e ideologias do português como discurso hegemônico, os quais impuseram a ideologia de que cabe aos povos nativos indígenas e negros traficados, o lugar de oprimidos pelo trabalho no sistema imposto pela classe dominante. Desde esse período até os dias atuais, a busca pela

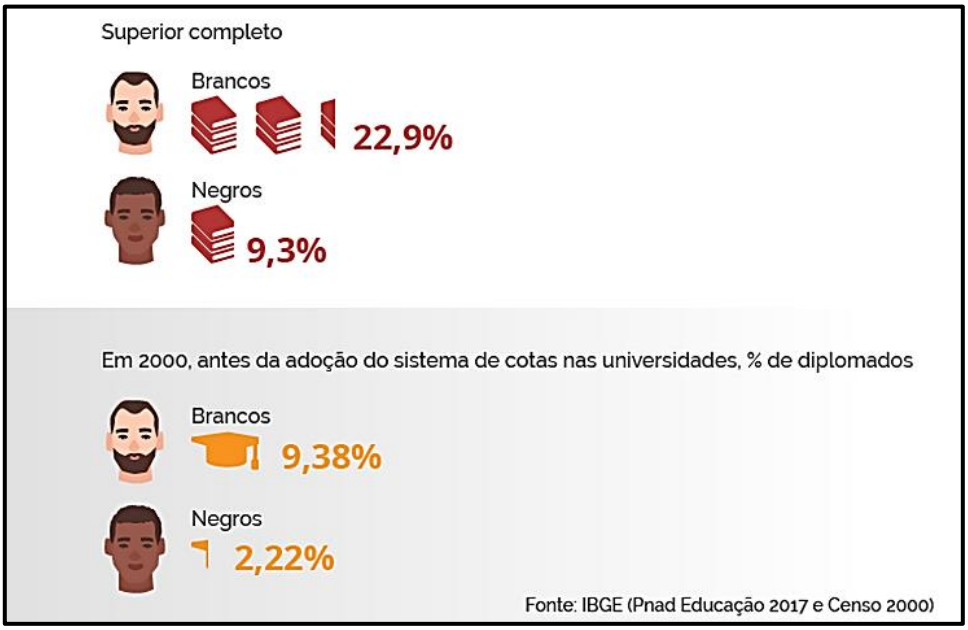
equidade no acesso à educação tem se firmado como bandeira das populações e movimento negro no Brasil.

A questão da equidade etnicorracial no acesso à educação no Brasil é uma pauta do Movimento Negro desde os tempos das lutas abolicionistas, se reafirmando como bandeira em diferentes momentos de nossa história e ganhando foco com as discussões sobre a promoção de ações afirmativas após processo de redemocratização.

As políticas educacionais com vistas à promoção do acesso, permanência e diplomação na educação superior, quando analisadas as assimetrias por grupo etnicorracial, destacam desigualdades históricas expressas nas estatísticas atuais como o fato de apenas 34% da comunidade estudantil das universidades brasileiras serem compostas por negros e negras, sendo que conforme o último censo, as populações autodeclaradas pretas, pardas e indígenas compõem cerca de 56% da população.

Segundo reportagem do site Agência Brasil, depois de mais de 05 anos da aprovação da Lei de cotas, o percentual de pretos e pardos matriculados em cursos de graduação subiu de 11% em 2011 para 30% em 2016 e, no tocante à diplomação, em 2000 foram diplomados 2,2%, pretos e pardos e em 2017, 9,3%. Apesar desses dados apresentarem um volume crescente, não definem uma dissolução das assimetrias etnicorraciais no acesso, permanência e diplomação na educação superior, conforme é possível perceber na figura a seguir que apresenta dados do Censo 2000.

Figura 03: Matrícula de estudantes negros na educação superior



Fonte: IBGE, Pnad Educação 2017 e Censo 2000
(http://portal.mec.gov.br/46ublicaçõe/tags/tag/32962)

Nesse contexto, a implementação de políticas que reconheçam essa assimetria torna-se um imperativo para minimizar desigualdades e promover definitivamente a democratização e equidade etnicorracial no acesso, permanência e diplomação na educação superior.

2.2. DO MOVIMENTO E DAS CONQUISTAS POR AÇÕES AFIRMATIVAS.

Políticas que tenham o interesse em promover equidade no acesso a direitos são denominadas de Ações Afirmativas e visam propiciar igualdade de condições e corrigir assimetrias históricas no acesso a bens e serviços educacionais e socioculturais. Compartilha-se do entendimento de que

> as ações afirmativas são políticas e práticas públicas e privadas, de caráter compulsório ou facultativo, que têm como objetivo corrigir desigualdades historicamente atribuídas e impostas a determinados grupos sociais e, por isso, caracterizam-se como compensatórias. (MAYORGA E SOUZA 2012, p.265)

A ideia de ação afirmativa teve origem na Índia, por volta de 1919, quando Bhimrao Ramji Ambedkar, propôs um discurso de "representação diferenciada" daqueles segmentos populacionais considerados inferiores, que compunham 60% da população. Naquele momento, conforme Wedderburn (2007, p.310) ação afirmativa era denominada "reservas" e,

> anos depois, a nova Carta indiana em seus artigos 16 e 17 proibiam a discriminação com base na raça, casta e descendência, aboliam a intocabilidade; e instituíam um sistema de ações afirmativas, chamado de Reservas ou Representação Seletiva, nas assembleias legislativas, na administração pública e na rede de ensino. (WEDDERBURN, 2007, p.310).

Essas medidas foram fundamentais para diminuir o processo de segregação social na Índia e fazer chegar a igualdade de direitos aos grupos menos favorecidos. Entretanto, foi nos Estados Unidos, num período entre 1950/60, em que a pobreza, discriminação, segregação, linchamento e violência policial, caracterizavam a vida dos negros naquele país, que se registrou pela primeira vez o uso da expressão ações afirmativas.

> A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser

> eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

A experiência afro-norte-americana reforçou nos Estados Unidos e no restante do "Primeiro Mundo" ações que contribuíram para alavancar também a luta das mulheres pela igualdade. A luta particular das mulheres contra as desigualdades e a opressão de gênero teve como resultado a disseminação, no mundo, do conceito de políticas públicas de ação afirmativa e, especialmente, do mecanismo de cotas como um dos seus principais meios. Desta forma, conforme Wedderburn (2007, p. 313) o conceito de "cotas corretivas" foi incorporado ao arsenal de luta feminista na Europa, nos anos 1970. Nesse contexto, outros países da América do Sul e Latina, em um dado momento, utilizaram políticas públicas de ação afirmativa para lidar com problemas internos oriundos da marginalização de grupos sociais.

As considerações anteriores evidenciam que as ações afirmativas se diferenciam das políticas puramente compensatórias, por atuarem preventivamente em favor dos indivíduos discriminados, minimizando os efeitos de uma história marcada por exclusão social e não apenas como meio de repressão aos atos discriminatórios.

Não obstante ao movimento mundial, no Brasil, a luta por equidade no acesso a direitos sociais pelas comunidades negras se intensifica, em meio às ações de resistência à ditadura civil-militar da década de 1960, inclusive com a tentativa, frustrada, de implementar reserva de vagas dos técnicos do Tribunal Superior do Trabalho.

Um marco histórico dessa época foi a Reforma Universitária de 1968 que produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro e, com um discurso de modernização da Educação Superior, pavimentou o caminho para a privatização do setor, reafirmando a ideia de um ensino superior isolado, de acesso às classes sociais mais altas e com cursos

> voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (FERNANDES, 1975, p. 51-55).

Essa realidade foi se reafirmando por longo período no Brasil, sobretudo no que se refere às desigualdades sociohistóricas que marcam a população negra como

segmento social desfavorecido, constituindo dificuldades materiais concretas para o ingresso e permanência desses estudantes na vida acadêmica com sucesso. O movimento em favor das liberdades políticas e do acesso a direitos sociais foi crescendo e tomou maior corpo com o fim dos governos militares na década de 1980. Nesse período as lutas por redemocratizar o Brasil trouxeram demandas para a Educação referentes à formação cidadã como estratégia preventiva de sistemas autocratas, a exemplo da ditadura civil-militar, imposta à sociedade brasileira nos vinte anos anteriores.

Os interesses dos organismos internacionais e as interferências desses organismos na política nacional são intensificadas, principalmente, na Educação Superior, onde o processo de privatização contribuiu para a reafirmação das assimetrias na diplomação nos cursos de graduação, situação que tem impactos para que segmentos da sociedade civil intensifiquem a luta pela democratização da educação superior.

Ainda no contexto de regime político militar, na década de 1970, as mudanças nos modos de produção e acumulação do capital promoveram mudanças também nas relações sociais e gestão das políticas públicas e modos de regulação e regulamentação institucionalizados pelos Estados, sobretudo aqueles que se situam na periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil, onde esses processos foram cada vez mais intensificados, até assumir um discurso e prática reformista, vinte anos mais tarde, atingindo diretamente a educação e a educação superior.

Foi a partir desse contexto que o Banco Mundial, por exemplo, foi se destacando como grande demandante das políticas para a educação brasileira a partir dos anos de 1990, comprometido em instituir os modos de regulação e regulamentação necessários para que se supere as características crises do Capital. Esse exercício confia no papel que a educação assume na hegemonia para reafirmar as relações sociais, valores, códigos e condutas, além da formação da mão-de-obra adequada aos novos modos de produção, consumo e acumulação do capital.

Dessa forma, o capital, ao vivenciar mais uma de suas crises, vê-se obrigado a se reorganizar e para tanto constitui organismos internacionais, cujas relações econômicas com os Estados dá-lhes grande poder regulador e regulamentador das políticas sociais, principalmente as educacionais, para as quais o Banco Mundial por exemplo, produziu documentos com objetivos e diretrizes que condicionavam concessões de crédito e empréstimos. Por este movimento, os governos do Partido da Social-Democracia Brasileira, PSDB, na década de 1990, podem ser caracterizados por intervenções nas políticas educacionais, principalmente para educação superior, que recuam o investimento do Estado no financiamento das instituições públicas e promovem

uma lógica gerencial dessas instituições, baseada em critérios mercadológicos. Aliado ao incentivo em políticas de crédito estudantil e parceria público-privada, resultou em ampliação da rede privada de educação superior, recuo da autonomia de gestão das instituições públicas e um cenário de mercantilização do conhecimento e privação do acesso à educação superior.

Não obstante, nos governos seguinte, do Partido dos Trabalhadores, PT, não se verificam rupturas na lógica de mercantilização da educação superior. Esses governos se organizaram para dar conta da situação de crise estrutural do capital buscando referência nos documentos do Banco Mundial, como fizeram os governos anteriores. Essa decisão, além de ter caráter de diretriz política, é também uma postura que caracteriza governos neodesenvolvimentas, cujas estruturas atendem aos arranjos sociometabóloicos do Capital no que se refere aos reordenamentos necessários para se conter as típicas crises do sistema orientando-se pela lógica imposta pelos organismos internacionais que atuam na gestão do capital financeiro mundial entre os Estados.

Ocorre, então, que a crise do capital dos períodos pós fordismo e taylorismo são marcadas pelas exigências da expansão do capital mediante sua internacionalização, onde os organismos internacionais assumem um papel hegemônico tão importante quanto, e por vezes até maior, do que os Estados na consolidação das políticas que definem as relações sociais e de produção e, ao mesmo tempo, os interesses, códigos e valores do novos modelos de gestão do emprego e renda, a educação assume um papel central, para o qual Mészáros reafirma o caráter hegemônico ao dizer que

> "a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes." (MÉSZÁROS, 2009, p. 35).

Observa-se nas palavras do autor que as expectativas e o zelo dos sistemas capitalistas para com as políticas educacionais estão expressamente relacionados ao bom funcionamento ideológico e estrutural do sistema, ao mesmo tempo. A partir do século XIX, o lugar de destaque da educação para os interesses do capitalismo é cada vez mais reafirmado pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, mediante os discursos de "sociedade do conhecimento" e "economia do conhecimento". Nesses conceitos estão submersos os princípios de empregabilidade e mérito, necessários para que o sujeito seja posto no lugar de responsável por seu sucesso e, por conseguinte, do sistema do capital. É por meio desses conceitos que o setor educacional vai se

configurando como um mercado, onde o direito à educação vai sendo estabelecido como um direito de ofertar (vender) e adquirir (comprar) serviços educacionais.

2.3. DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E OS INTERESSES DAS POLÍTICAS REFORMISTAS E PROGRAMAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS ÚLTIMOS TRINTA ANOS.

Ao mesmo tempo, as reformas para educação superior vão reconfigurando esse nível de educação com vistas a aliená-lo de seu caráter acadêmico e encerrá-lo ou pelo menos dar ênfase, em seu caráter profissionalizante, com foco na formação de mão-de-obra qualificada para os novos reclames do sistema capitalista. Esse processo é evidenciado fortemente por meio de flexibilizações legais que permitiam e ainda permitem a algumas instituições de educação superior um descompromisso ou menor foco nas atividades de pesquisa e formação para a pesquisa, como aponta o Sguissard (2006)

> O esforço de produção de um acervo legislativo ou de marcos regulatórios para o ensino superior durante o período em foco foi considerável. Traduziu, sob muitos aspectos, teses e orientações disseminadas por documentos de organismos multilaterais. O trabalho desenvolvido no Congresso Nacional pelo Poder Executivo levou à aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/ 96) de caráter minimalista, cujo capítulo da educação superior apenas traçou linhas gerais para o sistema, deixando para a legislação complementar seu detalhamento. Assim, por meio dos decretos 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01, além da grande diversificação institucional hoje existente, estabeleceu-se uma concessiva interpretação da letra do artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (SGUISSARD, 2006, p. 1032)

Por meio de normativos como os decretos estudados por Sguissard (2006) centros universitários e faculdades assumem um grande foco nas atividades de ensino considerando como critério para essa postura, inclusive, os custos relacionados à pesquisa e analisando a relação custo-benefício sob moldes mercadológicos onde os impactos sociais e da consolidação da soberania nacional perdem espaço para a relação “valor do montante financeiro investido x valor do montante financeiro retornado” e considerando o tempo de investimento e retorno. Essa prática, inclusive, é assumida no discurso da democratização do acesso à educação superior, sob o argumento do barateamento das condições de financiamento e apoio nas parcerias público-privada para levar cursos de educação superior a lugares que ainda não disponham do serviço e, nesse cenário, outro setor é impulsionado, as instituições de educação a distância.

Os discursos sobre democratização do acesso ao diploma de educação superior compõem um cenário fomentado por propostas reformistas características da década de 1990 que têm continuidade nos governos seguintes, a partir de 2002 e, também neste contexto, as relações etnicorraciais vão demarcar assimetrias no acesso à educação superior.

Como vem sendo discutido neste trabalho, as reformas para a educação e educação superior dos últimos trinta anos têm origem em documentos de organismos internacionais que visam atender às necessidades de superação de crise e expansão do capital com manutenção do status quo. Nesse processo, um discurso de democratização tem sido utilizado, não só para fazer com que cursos superiores cheguem a grupos subalternizados que compõem a classe trabalhadora e a parcela socioeconomicamente mais vulnerável da população, mas também para que essa parcela, cuja composição é historicamente mediada por relações etnicorraciais e por essa razão majoritariamente de sujeitos negros (pretos e pardos), forme o grupo dos "consumidores" do direito à educação, onde as políticas de financiamento, sob o critério da democratização do acesso, constituem um mercado profícuo, conveniente, para grandes empresas do setor privado da educação superior.

Além disso, é para as camadas sociais onde negros (pretos e pardos) são maioria que se destinam os processos formativos com maior ênfase no ensino, desconectado da pesquisa e extensão, comprometendo-se com a formação de mão-de-obra qualificada aos reclames do mercado. Esse processo encontra variáveis socioeconômicas que, inclusive, tornam as populações negras mais vulneráveis a aderir a eles.

Do ponto de vista histórico as populações negras têm sido submetidas a políticas de marginalização, desde a pós-abolição aos dias atuais e, socioeconomicamente apresentam uma realidade cujas necessidades materiais não permitem à maioria dessa população dedicar-se integralmente ao tempo de estudos, tendo este de concorrer com os turnos de atuação no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, essas populações não dispõem de condições para cumprirem currículos mais extensos, ficando, assim, suscetíveis a preferir programas mais condensados como os tecnólogos e outros de duração de três a quatro anos, os quais permitiram ingresso mais rápido na carreira e retorno à dedicação exclusiva ao mercado de trabalho. A análise dessa narrativa revela, mais uma vez, as relações etnicorraciais como mediadoras de processos de condicionamento e controle da formação e mobilidade da classe trabalhadora, por meio da promoção do acesso à educação superior.

Essas questões apontam interesses submersos na ideia de democratização que têm relação direta com as demandas de gestão do capitalismo e manutenção do *status quo* e onde a educação superior responde a no mínimo três interesses: (i) a constituição de um mercado do ensino superior; (ii) a formação de mão-de-obra qualificada para os interesses dos novos rumos do capital e relações de produção; (iii) a dissimulação da ideologia meritocrática e do conceito do direito à educação como o direito a pagar por educação. Compreendidas as relações etnicorraciais na definição das questões socioeconômicas que se inscrevem na situação, é importante demarcar que nesse processo coexistem instituições definidas pelo foco no ensino e por conseguinte diálogo mais ajustado com os interesses do mercado e instituições que reafirmam nos normativos e na prática do tripé ensino-pesquisa-extensão. Observa-se que por diferentes fatores de ordem política, econômicas, sociais e institucionais há uma concentração maior das matrículas no setor privado do que no setor público e, no que se refere às assimetrias etnicorraciais esses dados se intensificam.

Já em sua primeira fase, programas como Universidade para Todos, Prouni, contabilizou que "dos 64.982, 20.967 entraram nas cotas destinadas a negros e indígenas" (CATANI, HEY, GILIOLI, 2006, p. 128), esse dado indica que, desde o início, cerca de 32% dos usuários do programa se autodeclararam pretos ou pardos, um índice que supera os quantitativos de pretos e pardos na educação superior pública ainda nos dias atuais. Nota-se na assimetria apontada que o acesso à educação superior pública e, por conseguinte, aos meios de formação acadêmica, ainda estão na pauta da equidade etnicorracial.

As discussões históricas com interesse em promover equidade e igualdade nas condições de acesso se intensificam nos períodos dos anos 2000 mediante ações dos movimentos sociais negros e comunidade acadêmica em luta pressionando para a proposição de cotas para o ingresso na educação superior pública de estudantes de segmentos sociais historicamente subjugados.

No contexto dessa temática, é importante destacar o pioneirismo da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, que, já no início dos anos 2000, juntamente com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, foram as primeiras instituições de Ensino Superior Público a implementar uma política de reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e egressos de escola pública. Somente 12 doze anos mais tarde, a Lei Federal 12.711/2012 foi homologada, definindo as formas de ingressos nas universidades e institutos federais, reservando cinquenta por cento das vagas para estudantes egressos da educação básica pública, oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a

um salário mínimo e meio, bem como, sendo pretos, pardos, indígenas.

Essas políticas surgiram como resposta aos reclames de grupos sociais que encamparam lutas, indicando aos governos e às instituições que seus processos seletivos não reconheciam a diversidade de condições de escolarização ou, as desigualdades socioeconômicas, e se apresentavam como desafios para o ingresso e/ou para o sucesso dos estudantes de camadas populares, ao acessar o Ensino Superior.

Alguns pesquisadores como Gomes (2009) e Munanga (2001) têm expressado interesse em analisar e compreender os entraves de estudantes negros egressos da Educação Básica na inclusão e sucesso no Ensino Superior. Nessas discussões se percebem a importância de estudos que, com efeito, considerem as especificidades desses estudantes em seu processo de permanência e diplomação.

O trabalho desses autores tem mantido foco nas vivências e nas aprendizagens que caracterizam o sucesso dos estudantes em seu processo de formação e diplomação no ensino superior, dando destaque às demandas de estudantes negros, egressos de escola pública, pretos e pardos com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio.

A comunidade acadêmica, representada pelos respectivos fóruns/entidades e pesquisadores brasileiros, tem desempenhado importante papel junto à realização de estudos que desafiam a universidade a assumir o compromisso político da autorreflexão e autocrítica social para se reinventar como instituição democrática e antirracismo no acesso e na produção de conhecimento. Essa tarefa, é de suma importância na organização de espaços e estruturas institucionais que investiguem, acompanhem e intervenham nos processos formativos e na dinâmica da(s) vivência(s) acadêmica(s) de maneira a contribuir para o avanço do conhecimento, reconhecido e organizador da vida moderna e, por essa razão, político e capaz de promover ou desconstruir preconceitos e desigualdades.

Ao discutir o papel da universidade na consolidação de uma sociedade menos desigual e mais equânime, Gomes (2009), enfatiza seu caráter legitimador de conhecimentos e seu potencial para se afirmar como instituição antirracista ao propor o desenvolvimento de uma ecologia dos saberes que reconheça a diversidade de praxiologias que podem compor o processo de construção de conhecimentos, bem como a validação epistêmico-social de tais conhecimentos. Em outras palavras, aponta que a universidade precisa reconhecer outras intelectualidades e formas de produzir ciências, dialogando e articulando-se com elas, em novas configurações epistêmicas, mais plurais e democráticas.

Os alinhamentos já apontados por Sguissard (2006) das estratégias de gestão das políticas para educação superior no Brasil (legislação, financiamento e natureza) a um projeto educacional do Banco Mundial para o que chama, a periferia do capitalismo apontam interesses que só se fazem perceber quando analisadas as relações internacionais político-econômicas e a própria crise do capital. Tais objetivos estão na pauta das estratégias de superação da crise autogestacional do capital (reestruturação dos processos produtivos, reformas do Estado e globalização).

Nesse processo a Educação Superior é atingida pelos interesses das políticas reestruturantes, no Brasil, onde tal direito historicamente se fez elitista e limitado, tendo assim que ser ampliado às categorias de interesse para qualificação, treinamento da força de trabalho, propagação e reprodução da ideologia burguesa ou hegemônica.

Quando Fernandes (1975) elaborou a categoria do colonialismo educacional foi exatamente para estudar as relações político-econômicas da educação brasileira, arqueada na educação superior, cuja comunidade negra tem, historicamente, lutado para acessar. Nesses movimentos nos últimos trinta anos, normativos como Reforma e Contrarreforma dos governos do PSBD e PT apresentam-se contínuos no que se refere à intensificação de propostas consoantes aos interesses e as relações entre os organismos internacionais e a educação superior brasileira, inclusive com a imposição da lógica do capital humano, mercantilização, privatização, parceria público-privado e diversificação das formas de financiamento. Não obstante, o atual governo segue na mesma pauta, com propostas de políticas através das quais termos como Inovação e Autonomia Financeira guardam submersas as mesmas lógicas das parcerias público-privado, maior diálogo universidade e mercado e recuo do Estado como financiador da educação superior.

Nesses processos, tem sido observada a lógica gerencial das instituições privadas concorrendo para uma atenção maior nos processos de ensino e menor na pesquisa e na extensão. Conforme a Academia Brasileira de Ciências as universidades públicas respondem por 95% da produção de ciência do país. Esse dado destaca que há uma maior preocupação, por parte das instituições públicas em produzir conhecimento. Ao mesmo tempo as instituições privadas vendem publicitariamente a ideia de que seu diferencial está no fato de qualificar e inserir sujeitos no mercado de trabalho no menor tempo possível. Nota-se que o reclame desse segmento está mais na correspondência das necessidades do mercado. As populações mais vulneráveis socioeconomicamente têm sido incentivadas a buscar esse setor para adquirir a formação em nível superior mediante políticas estatais como Fies e Prouni. Como já apontado essa política de atendimento às demandas do Banco Mundial, que por sua vez estrutura-se para superação da crise das

classes hegemônicas, atinge a população negra com maior incidência e condicionamento às formações mais voltadas ao mercado e cujos interesses preponderantes são difundidos. Nota-se um exercício proeminente de controle da mobilidade socioeconômica sendo reconstruído com bases em diferenciações etnicorraciais históricas. Nota-se o funcionamento do sistema racismo que vai diferenciar não-negros formados nas públicas e negros formados nas privadas no momento da distribuição de emprego e renda, sobretudo na ocupação de cargos nas empresas públicas e privadas.

Neste sentido, observa-se que a questão da implementação de ações de apoio à permanência na educação superior responde a um reclame histórico dos movimentos de negros deste processo de resistência à escravidão até os dias atuais com a marginalização da juventude negra e precarização das condições de acesso à educação e outros direitos. Esse movimento ocorre no cenário das estruturações e reestruturações do capital e suas crises, mas atualmente, dos reclames do neoliberalismo para a gestão do capital no Brasil. As relações etnicorraciais tem mediado a questão da permanência e diplomação de estudantes na educação superior no contexto da elaboração histórica da questão socioeconômica e ordenamento social no Brasil que, por sua vez, estão diretamente ligadas aos interesses do capitalismo mundial e suas classes hegemônicas.

É preciso pensar os desafios da permanência e diplomação no ensino superior considerando as relações etnicorraciais que mediam o contexto histórico de ordenamento social e estruturação econômica do Estado brasileiro. Tais relações definem uma diversidade de demandas que se referem às assimetrias e desigualdades diferenciadores dos grupos sociais que concorrem pela permanência na universidade. Ao considerar essas relações, se destacam os privilégios de grupos hegemônicos assim como são reveladas estruturas históricas organizadas intencionalmente a fim de erigir barreiras no acesso ao diploma de ensino superior às classes subalternizadas como estratégias de manutenção dos interesses das classes predominantes. Assim, o racismo tem sido sistema historicamente acionado para manutenção do *status quo*.

3. REFLETINDO SOBRE O HEGEMÔNICO E CONTRADITÓRIO SISTEMA RACISMO E SUA SINERGIA SEGREGACIONISTA NO ÂMBITO DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para que se construa uma reflexão sobre os impactos do racismo na permanência de estudantes na Educação Superior é necessário antes definir o eixo estruturante: a concepção de racismo que norteia a reflexão e apontar os componentes conceituais e as relações conjecturais com as políticas para a Educação Superior. Nesse intento, apresenta-se a seguir uma discussão para dar conta da elaboração de uma concepção conceitual de racismo como um sistema epistêmico-político de caráter histórico-geográfico, cuja sinergia atende às demandas econômico-sociais de processos de exploração e subalternização de grupos sociais diferenciados fenotípica e/ou etnicamente, produzindo segregação e desigualdades.

A partir de um diálogo construído com as ideias de Kabenguele Munanga (2005), Nilma Limo Gomes (2009) e Almeida (2018), apresenta-se, em um primeiro momento, uma discussão sobre os componentes conceituais, os elementos do racismo considerados para esta concepção e, em seguida, a discussão tem foco nas relações político-econômicas desse sistema de ordenamento social e produção de desigualdade para, por fim, apresentar provocações a respeito do racismo como instrumento preponderantemente negativo na promoção de equidade etnicorracial na permanência de estudantes na Educação Superior.

3.1. COMPONENTES CONCEITUAIS DO SISTEMA RACISMO

Diferentes trabalhos têm abordado a temática do racismo a partir de componentes conceituais distintos, se concentrando no estudo do racismo científico, no caráter simbólico ou individual ou nas relações histórico-políticas da questão, como é o caso da presente pesquisa. Nenhuma dessas abordagens desconsidera o caráter multiconceitual ou a interdisciplinaridade do racismo enquanto objeto de pesquisa, inclusive reconhecendo as interrelações entre as abordagens. Não obstante, a discussão que aqui se realiza considera primaz e estruturante a reflexão inicial sobre dois componentes conceituais: a doutrina da raça e o caráter histórico-contextual em que se elabora a questão.

Esses dois componentes, reconhecidamente, não são os únicos a compor os sistemas racistas, mas para a presente reflexão busca-se abordá-los como elementos centrais e sinérgicos que expressam o contraditório, porém eficaz, funcionamento do

racismo como sistema de produção de desigualdades. Para o funcionamento de sistemas de segregação se faz necessário definir um critério classificatório que cumpra a função de erigir limites entre grupos. No caso do racismo o que cumpre essa função é a doutrina da raça. A expressão doutrina cumpre a função de informar que a concepção de raça, para o racismo, é uma elaboração intencional de um conjunto de crenças ou recursos ideológicos para servir de base ao funcionamento do sistema. Logo, define-se aqui o entendimento de que a doutrina da raça produz um pseudoconceito, um conceito de bases epistemológicas insustentáveis por ser metodologicamente construído de maneira enviesada pela intencionalidade prévia de produzir um efeito: a segregação.

Parece controverso porque é exatamente o que essa reflexão externaliza, uma contradição interna no racismo, o fato da doutrina da raça, ser um objeto teórico sem constituição significativa e argumentativa que a sustente, visto que nem o racismo científico, nem o racismo cultural, bem como nenhuma outra expressão do racismo, conseguiram elaborar uma argumentação sólida, não corrompida epistêmica e metodologicamente, sobre a concepção de raça para diferenciar e segregar seres humanos. Dessa forma, ao se sustentar em um conceito sem fundamento o racismo não tem sentido. Para compreendê-lo é necessário considerar seu caráter político porque

> Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, 2018, p. 19)

A contingência, os conflitos e principalmente o poder de decisão são elementos apontados por Almeida (2018) que destacam algo interessante nas construções teóricas sobre raça no contexto do racismo, a hegemonia europeia nessa construção. As reflexões sobre raça como critério racista são elaboradas inicialmente por correntes filosóficas e científicas europeias. Trata-se de acadêmicos europeus, refletindo questões como humanidade e civilização, pensando o mundo e nele inscrevendo seu pensamento, a partir de si em um exercício eurocêntrico contextualizado por processos histórico-sociais marcados pelos objetivos da expansão marítima, na expansão do capitalismo, obtenção de riquezas, ampliação de atividades comerciais, expansão e exploração da terra e de outros seres humanos, difusão dos dogmas do cristianismo/catolicismo.

Os processos racializantes historicamente foram constituídos como critério de dominação e exploração entre distintas culturas, como romanos e os povos do

mediterrâneo; os egípcios e hebreus e; os europeus e africanos e indígenas. Em todos esses processos observa-se o exercício do poder hegemônico no sistema racista para a construção de um ideário negativo dos povos subalternizados, a exemplo da perda dos direitos políticos dos celtas, germânicos e outros presos de guerra dos romanos; a imposição de culto aos Deuses egípcios para os hebreus. Da mesma forma, o discurso de animalização e primitividade de negros pelos europeus nos processos escravagistas foi uma construção hegemônica.

A partir do século XVI, com os processos da expansão do capitalismo possibilitado pelo mercantilismo econômico, os europeus foram buscar elementos constitutivos para uma doutrina da raça, uma construção teórica que fosse capaz de explicar um condicionamento natural ou cultural de submissão de um grupo humano a outro. Pesquisadores europeus, nesse contexto da expansão mercantilista, embasando-se em leituras de conceitos renascentistas e do iluminismo sobre humanidade e civilização, produzem um conhecimento eurocêntrico, e nesse sentido concordo com Andrade (2017) ao afirmar que tem

> convicção de que o discurso iluminista foi importante para o fortalecimento das instituições na Europa por meio da defesa de que os povos poderiam determinar as suas próprias leis e não estariam mais, por conseguinte, submetidos a leis que emanavam da vontade divina e às quais só algumas pessoas teriam um acesso privilegiado, sejam sacerdotes, reis ou mesmo um misto das duas coisas. Contudo, quando as luzes situam seu foco nas fronteiras de um continente, elas servem para ratificar estereótipos porque eclipsam a opinião dos que são estereotipados. Incorporando a razão em seu discurso, os iluministas fizeram do que não é o espelho da Europa a imagem do atraso, do desumano, que precisaria, na melhor das hipóteses, ser conduzido (adestrado) para se adequar ao modelo europeu. É nesse sentido preciso que gostaria de tecer uma crítica ao uso que o discurso iluminista faz da razão no intuito de mostrar como ele pode financiar o racismo e a própria servidão. Não quero afirmar que o iluminismo se prestou apenas a isso, mas gostaria de alertar que a servidão é, paradoxalmente, uma das consequências possíveis do empoderamento da razão como instância capaz de julgar a autonomia dos povos. (ANDRADE, 2017, p. 294)

Observa-se, então, um exercício hegemônico europeu ao assumir-se como referência da razão e, por conseguinte, dos critérios de humanizado e civilizado. De pronto, esse caráter fica expresso, como nos apresenta Andrade (2017), quando essa filosofia iluminista da liberdade de pensamento e autonomia racional além de se limitar aos europeus, considera outras formas de vida e organização social como não-evoluídas e passíveis de adestramento, sendo que os objetivos desse adestramento não seria nem sequer alcançar o nível do europeu, mas a condição de servir a ele em seu sistema de produção.

Nesse sentido, concordo com o autor dos riscos do empoderamento desse pensamento construído hegemonicamente, enviesado pelos anseios de ordenamento e avanço do capitalismo e que mais tarde vão constituir as bases do que se chamou racismo científico[5] e racismo cultural[6]. As contradições da doutrina da raça ficam evidentes quando considerado o caráter histórico-contextual em que se elabora a questão, pois

> Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana. Se antes deste período ser humano relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto de expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal – o gênero aqui também é importante – e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas. (ALMEIDA, 2018, p. 19-20)

É partindo da premissa eurocêntrica que essas teorias polarizam humano e não-humano/desumanizado, assim como, civilizado e primitivo, tendo o homem e a cultura europeia – e repito as palavras de Almeida (2018), o gênero aqui também é importante – como a referência no polo positivo e tudo que se diferencie do polo positivo era entendido como negativo por oposição. Notadamente, essa polarização é uma decisão política e não um achado científico, de maneira que se chegou mesmo a investir na produção de conceitos discriminatórios baseados na genética para construir uma explicação do condicionamento inferiorizante de determinados povos.

A preocupação em refletir o homem e a humanidade anteriormente da filosofia, no contexto do positivismo causou interesse das ciências dessa área que a partir de então, para discutir a diversidade humana, ocupou biólogos e outros cientistas interessados em explicar uma ideia de determinismo biológico[7]. Até o século XIX, cientistas como Arthur de Gobineau, Cesare Lombroso, Enrico Ferri, Silvo Romero e Raimundo Nina Rodrigues produziram materiais apontando como critério de segregação entre negros e brancos o fato do primeiro grupo ser composto por seres degenerados, de pouca inteligência e de comportamentos lascivos e violentos. Essas teorias sobre a diversidade humana foram refutadas pela Biologia do século XX, especialmente pelo conhecimento produzido a partir do sequenciamento do genoma humano, refutando o fato

---

[5] Baseia-se na biologia positivista, em critérios genéticos para classificar e hierarquizar grupos humanos
[6] Baseia-se em critérios étnicos para classificar e hierarquizar grupos humanos
[7] Doutrina que acredita que a moralidade e intelectualidade humana também são determinadas por variáveis e mecanismos biológicos predispostos e naturalmente característicos de determinados grupos humanos, raças.

de que não existem diferenças biológicas que possam explicar uma segregação racial entre seres humanos.

A diversidade de fenótipos[8] dos seres humanos como a cor da pele, cabelos, olhos e outras resultam dos processos evolutivos de adaptação às condições ambientais e não se definem como limitadores genotípicos que possam justificar um determinado comportamento moral ou intelectual predisposto biologicamente. A diversidade humana

> Pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2007, p. 17)

A construção de Gomes (2007) sobre diversidade expõe a fragilidade da doutrina da raça enquanto argumento classificatório e racializante ao enfatizar o caráter antropológico e político da construção das diferenças humanas e traz a questão para o campo da construção das identidades ao afirmar que as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais nos processos de adaptação ao meio social e no contexto das relações de poder. A essa questão, as relações de poder, inscreve-se o exercício hegemônico e homogêneo da produção de conhecimento no racismo científico, elaborado por um grupo de pesquisadores que não divergiam entre si, comungando de uma mesma classe e das mesmas características fenotípicas ao elaborar um discurso sobre o outro, diverso e múltiplo, construído nesse caso, em oposição negativa. Segundo Munanga (2005)

> Nesse projeto, a oposição primitivo/civilizado prefigura a posição binária "nós" e "outros", que podemos considerar como o primeiro esboço da ideia de diversidade e de identidade atual. Pela segunda vez, a todas as sociedades não-ocidentais, foi atribuída uma identidade coletiva de "povos primitivos", substituindo a identidade anterior de "selvagens" dada pelos ancestrais iluministas. (MUNANGA, 2005, p. 49)

Nas falas de Munanga (2005) e Gomes (2007), observa-se uma construção teórica marcada pelo binarismo e polarização onde o europeu está buscando explicar a humanidade tendo a si próprio e a sua própria construção cultural como elemento de

[8] Refere-se à expressão das características genéticas de um indivíduo. Características visíveis, que podem ser modificadas. Cor da pele, cor do cabelo, etc.

referência. Além disso, o contexto do período em que as teorias do racismo científico e cultural são produzidas, os anos entre os séculos XVI a XIX, são marcados pelas necessidades de expansão mercantilista e da primeira crise do capitalismo em 1873 (ALMEIDA, 2018, p. 19-25) que refletem diretamente no ordenamento social e na divisão do trabalho. Era necessário que se produzissem explicações para que a escravização dos africanos fosse justificada e posteriormente, o mesmo ocorresse com as políticas racistas do neocolonialismo. Esses fatos demonstram o caráter histórico-contextual em que se elabora a doutrina da raça.

A revisão das narrativas científicas sobre as bases de uma doutrina da raça, destacam uma teoria utilitarista construída com vistas a objetivos político-econômicos, logo, o caráter histórico-contextual dessa construção expressa uma corrupção das ideias, as contradições e o exercício hegemônico que as constroem. De maneira análoga, a inexistência de argumentos que sustentem a implicação de critérios biológicos racializantes da humanidade, sejam predisposições biogenéticas, morais sejam intelectuais, expõem a doutrina da raça como uma invenção teórica. Em síntese, a ideia de divisão racial entre seres humanos não se justifica e, para entender o racismo é necessário abordá-lo em seu viés político, questionando as relações político-econômicas que o constituem como um sistema de ordenamento social e produção de desigualdade.

3.2. RELAÇÕES POLÍTICO-ECONÔMICAS DO SISTEMA RACISMO

E no sentido dessas reflexões que os estudos de Florestan Fernandes contrapõem a ideia de democracia racial no Brasil e evidenciam que a necessidade de racializar pessoas é de ordem política e tem relação com a estrutura das sociedades capitalistas, para Florestan (1976) o debate não termina na questão da “raça”, mas intercruza-se com a questão da classe.

> A estrutura da sociedade está preparada para reprimir qualquer pressão racial que se volte para a democratização da ordem social (e, implicitamente, da ordem racial que ela absorve e retrata): a Abolição não aumentou em nada as probabilidades de participação econômica, social, cultural e política do “elemento negro”. Ela foi uma revolução do branco para o branco e, nesses limites, manteve intacto o padrão assimétrico de relação racial e as desigualdades raciais, institucionalizadas ou não (FERNANDES, 1976, p. 114).

A referência à sinergia do sistema Racismo, a manutenção dos padrões assimétricos e desigualdades sociais, quer expor exatamente esse fato: o mecanismo

hegemônico do Estado que regula a mobilidade econômica e política das pessoas racializadas. A estrutura social construída pelo Estado para regular o poder e principalmente, a ordem social e racial: as instituições, o imaginário social e o próprio poder político, não necessariamente nessa ordem. Existe uma relação cíclica, dinâmica, intercruzada entre esses elementos citados que regula e reproduz o racismo na sociedade. As práticas sociais, a família, a religião, o sistema econômico, a mídia e, perniciosamente, a Educação produzem e reproduzem a ideologia racista que desenha uma imagem negativa do negro que tem de confrontar as estruturas e o poder político que resistem a esse confronto para desfazer a ideologia racista.

A reversão dessa mecânica não produz estratégias antirracistas, não impede o sistema de continuar funcionando dado que a ideologia racista é regulamentada pelo poder político que impõe sua vigência às instituições (família, religião, sistema econômico, mídia, educação, etc) que mediante as práticas sociais convalidam e reafirmam a (re)produção de desigualdades e do imaginário negativo do corpo negro. A Abolição não ampliou as probabilidades de participação econômica, social, cultural e política do negro porque ela não parou o sistema, mas sim, foi uma construção do próprio sistema.

A abolição da escravatura se configurou em um período histórico em que os reclames do capital para formatação de um mercado no Brasil pudessem contar com a força de trabalho assalariado. Foi motivada por processos expansionistas e de desenvolvimento do Capital inspirados na máxima da “liberdade” para vender a força de trabalho, de maneira que essa “liberdade”, para o caso das populações negras, tinha os ranços do escravagismo e a estrutura racista como condicionante que não permitiria ao homem e à mulher negros plena participação e mobilidade socioeconômica em um mercado de trabalho no qual a força laboral, agora, resumia-se a mercadoria para ser vendida na “livre” concorrência. A abolição se configura então em um momento cuja sociedade teve de responder a pressões externas de expansão do Capital mundial e

> pressionada pela necessidade de mercados sempre mais extensos para seus produtos, a burguesia conquista a terra inteira. Tem de imiscuir-se em toda a parte, instalar-se em toda a parte, criar relações em toda a parte (MARX e ENGELS, 2001, p. 29).

Tal qual Marx e Engels em sua análise sobre o desenvolvimento das sociedades capitalistas não desconsideram o poder das massas e, menos ainda, da classe trabalhadora organizada, ao destacar as relações capitalistas que implicam o processo abolicionista não se quer aqui anular de nenhuma maneira a luta dos sujeitos negros e

negras que se organizaram para se impor e impor seu poder de participação política ante ao sistema.

A reflexão ora apresentada é consoante com a máxima de Florestam Fernandes, “uma revolução do branco e para o branco”. Florestan explicita muito bem nesse período o fetiche da democracia racial ou da libertação do negro da condição de objeto constitutivo componente de uma classe explorada, dado que a realidade pós-abolição e a realidade atual da sociedade brasileira são marcadas por assimetrias raciais que demonstram o racismo mediador das questões sociais, um sistema político-econômico de produção de desigualdade e regulação da divisão do trabalho, distribuição de renda e acesso a direitos sociais. Os processos histórico-sociais da substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre durante o século XIX e seus reflexos na organização social do Brasil atual são evidências desse fato.

A fragilidade do elemento raça como conceito científico que estrutura o racismo expõe a contraditória lógica racista, construída hegemonicamente com o objetivo de regular a ordem social e racial. Sendo assim, por que o racismo avança como sistema segregacionista e promotor de desigualdades? A resposta é direta, em razão dos interesses político-econômicos das sociedades sustentadas na exploração, as quais orientam a mídia e deformam opiniões ratificando pensamentos e práticas racistas nas relações sociais, na cultura, na econômica, no mundo do trabalho e na participação política. As reflexões sobre a questão racial no Brasil permitem a compreensão das relações político-econômicas do racismo e a constatação desse sistema como parte estruturante do capitalismo no Brasil que se pode dizer, foi se constituindo institucionalmente num Estado racista e assimétrico.

> A população do Brasil, na primeira década do século XIX, era cerca de três milhões de habitantes, sendo que, destes, 1,6 milhões eram escravos. Havia ainda cerca de 400 mil negros e mulatos libertos e um milhão de brancos. Essa população vai alcançar um total de 10 milhões, em 1872, chegando a 17,3 milhões na virada do século XX. (THEODORO, 2008, p. 21)
> A população negra representa 53,6% da população brasileira, no entanto, se analisados os patamares educacionais, de condições de trabalho e salariais, quando comparados à população branca (que gira em torno de 45,5%) é demonstrada toda a desigualdade social e sub-representação nos campos social, econômico, político e cultural. (SANTOS, 2018, p. 18)
> Conforme o IBGE (2017, p. 23), entre 2014 e 2016, no que se refere ao mercado de trabalho, para ficar nesse exemplo, o nível de ocupação entre a população branca teve redução de 1,5 percentuais, enquanto os pretos e pardos tiveram uma redução de 3,5 pontos percentuais. Ou seja, em relação à distribuição por cor ou raça, os pretos ou pardos constituíam-se na maior parte da população desocupada, e ainda assim, aumentaram a diferença quanto à população branca – 62,6% contra 36,7% respectivamente, em 2016”. (SANTOS, 2018, p. 18)

Os dados apresentados por Theodoro (2008) e Santos (2018) destacam assimetrias raciais no Brasil, sobretudo no que concerne à divisão e acesso ao trabalho, demarcando uma realidade histórica: as questões sociais são mediadas pelo racismo que marcam estruturalmente o ordenamento social no Brasil. As reflexões sobre esses processos permitem perceber impactos histórico-sociais do tráfico de pessoas negras no sistema escravagista e escravização de indígenas, na constituição da classe trabalhadora e nos processos de ordenação social impostos pelos portugueses e suas companhias de navegação e expansão marítima.

Eles foram impondo uma divisão social e do trabalho que objetivava a produção de riquezas para a metrópole, Portugal, mediante coerção armada e subjugo das populações nativas e traficadas e promulgação de decretos e outras políticas que visavam garantir a relação de dominação. A catequese indígena e a sujeição do africano à senzala e ao pelourinho foram as propostas educacionais e de reprodução de hábitos, costumes, crenças e ideologias do português como discurso hegemônico, que impuseram a ideologia de que cabe aos povos nativos indígenas e negros traficados, o lugar de explorado pela a classe hegemônica.

Da mesma forma que a doutrina da raça é insuficiente para justificar o racismo, a ideia de naturalizar as assimetrias econômico-sociais, que marcam a história do Estado e da sociedade brasileira, é contraditória. Para se compreender a contradição nesse processo é necessário refletir sobre relações políticas que vão impondo essas assimetrias ao negro. Mecanismos legais, como a lei de Terras de 1.850, a Lei da Abolição de 1.888, e o processo de estímulo à imigração (Theodoro, 2008, p. 15) forjam uma estrutura racista de emprego e renda apoiada em atos institucionais para a passagem do trabalho escravo ao trabalho livre.

Esse contexto impõe às populações negras o desemprego, a miséria e a violência, desigualdades típicas das relações de exploração de uma classe pela outra nas sociedades capitalistas, como analisa Marx, ao afirmar que o Capital atua “como solvente sobre as organizações preexistentes da produção, que, em todas as suas diferentes formas, se encontram principalmente voltadas para o valor de uso” (1986b, p. 249) reflete o autor sobre a atuação do Capital em seus processos desenvolvimentista que coisificam o sujeito e estabelecem cenários de concorrência comercial.

É preciso então, observar que essas desigualdades são produto de políticas institucionais que visam impor a negros e negras uma condição de incapacidade, inabilidade ou indolência. Tais políticas se baseiam em falácias hegemônicas que só se sustentam quando silenciadas as relações político-econômicas do racismo.

As reflexões sobre a estruturação do Estado brasileiro, no que se refere à política educacional e sua relação com o trabalho livre, sobretudo no pós-abolição, permitem perceber as relações político-econômicas do racismo. A análise da negativa histórica e institucional do direito à educação às comunidades negras, bem como os movimentos contraditórios do Estado de inclusão do negro na Educação Formal, revela o mecanismo marginalizante que opera o racismo como um sistema. Outro efeito desse mecanismo é o controle da autonomia política, socioeconômica e, principalmente, epistêmica das populações negras, mediante o estabelecimento da barreira de acesso aos meios de produção de saber, ao mundo do trabalho e à cidadania, buscando prever e desarticular, dessa forma, movimentos contra hegemônicos e qualquer forma de combate à axiologia racista de dominação política.

Outros mecanismos hegemônicos são acionados nos sistemas racistas para o controle das pessoas negras, a exemplo do poder de coerção, exercido por aparelhos que policiam as práticas sociais no tocante ao respeito e à reprodução, de boa vontade ou não, da ideologia dominante, seu sistema moral, padrões e posições sociais.

Os aparelhos policiais são acionados sempre que o poder hegemônico precisa imprimir força na correção da conduta social. Aí está uma contradição latente: ainda que detentor das estruturas ideológicas, o poder hegemônico não é capaz de convencer os subalternizados de seu lugar de subalternidade.

Quando o carisma da hegemonia falha em seu poder de convencimento, usa a força coercitiva na repressão e regulação das práticas sociais. Essa contradição latente denuncia a ilegitimidade da imposição ideológica da hegemonia. Nas palavras de Arendt (1994) “poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente o outro está ausente” (p. 44). A autora está tratando de situações como a ação dos bandeirantes na caça aos indígenas, das milícias de capitães do mato sobre quilombolas e, mas atualmente, das invasões e ação miliciana nas favelas Brasil a fora. Todas situações em que a ação racista usa de violência tentando controlar movimentos de resistência das pessoas racializadas. Ainda que detentora dos meios de produção de ideias e conhecimento, reguladora da força política e ordenadora social, a hegemonia racista não consegue convencer os subalternizados de seu lugar de subalternidade, nem consegue legitimar seu poder, dependendo do uso da força para regular e conter ações revoltosas.

Faço essas observações para que não se perca de vista que, além das estratégias hegemônicas abordadas, sabe-se que existem outras que compõem os mecanismos racistas, porém, com efeito de subsidiar reflexões sobre as relações político-econômicas do racismo e seus os impactos na democratização e promoção de equidade

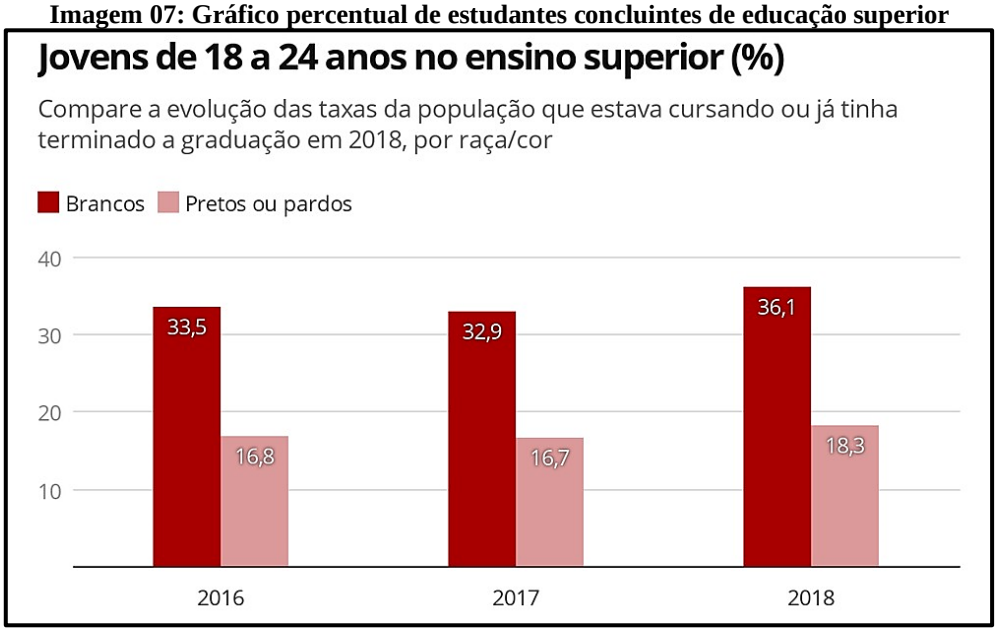
na permanência de estudantes negros na Educação Superior, o foco aqui serão as políticas educacionais na formalização da Educação no Brasil pós-abolição e sua relação com a constituição de "*uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se oponha á sua Independencia*" (Constituição de 1824, artigo primeiro).

3.3. O RACISMO COMO INSTRUMENTO HEGEMÔNICO MEDIADOR DA NEGATIVA DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sobre o acesso das comunidades negras à educação no Brasil, reconhece-se que mesmo antes do Império há registros em estudos científicos de práticas de ensino voltada aos escravizados e da inserção de negros na Educação formal. Prova disso é o fato de o acesso à educação ser uma reivindicação de intelectuais negros abolicionistas e do pós-abolição como os baianos Luiz Gama e André Rebouças e o carioca José Carlos do Patrocínio.

Esses três homens negros, enfrentaram a estrutura racista de sua época elaborando estratégias de resistência para, entre outras lutas e conquistas, acessar a Educação Básica e os estudos de nível superior. Porém, expressam uma realidade ainda perceptível nos dias de hoje, o fato da população negra ser maioria no Brasil, contraditoriamente, minoria no número de pessoas cursando ou com diploma de Educação Superior conforme a Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE, 2019, a apresentar os seguintes dados:

Imagem 07: Gráfico percentual de estudantes concluintes de educação superior



Fonte: Síntese dos indicadores Sociais, IBGE, 2019 (https://biblioteca.ibge.gov.br/67ublicações67/livros/liv101678.pdf)

Note que, ainda com as políticas de ampliação do acesso à Educação Superior, o critério raça/cor utilizado pelo IBGE revela um padrão não resolvido na permanência de estudantes nos cursos de graduação. O comparativo dos dados aponta que enquanto de 2016 a 2018 os indicadores dos estudantes brancos crescem até 2,6 pontos, para os estudantes negros esse valor não supera 1,5 pontos. Além disso, comparando ano a ano, a vantagem dos estudantes brancos chega a crescer de 16,7 pontos percentuais em 2016 para 17,8 pontos percentuais em 2018. Essas assimetrias educacionais racistas têm marcado o cenário educacional brasileiro.

O processo escravagista brasileiro se utilizou de uma estrutura pedagógica que vai da organização curricular e didático-pedagógica do ensino institucionalizado até as práticas sociais, reafirmando-se nas próprias práticas docentes para construir um sistema axiológico e político que desumanizasse o negro e o condicionasse ao trabalho escravo primeiro e à marginalidade social depois, buscando construir um discurso que o destituísse de habilidades cognitivas e intelectuais na tentativa de justificar a negativa do direito à educação escolar em qualquer nível às populações negras.

Esses objetivos estão presentes na organização da educação formal no Brasil, na relação Educação, Trabalho e Ordenamento Social, destacando as exigências de políticas liberais impostas para a construção de uma nação livre e independente, organizada pela lógica da ordem e progresso, nas estruturas racializantes da divisão e distribuição do trabalho.

No pós-abolição, a nova política econômica demandou novas formas de produção, comércio e consumo e contraditoriamente às expectativas quanto à política abolicionista, o povo negro não foi inserido na sociedade, ficando marginalizado pela política de branqueamento do país, que além de investir na europeização de uma classe média brasileira, deu continuidade às políticas de negação à educação, cultura, saúde e trabalho ao povo negro, como estratégia de controle social e manutenção de reserva de trabalhadores destituídos de poder político e sem condição de mobilidade social.

> A substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes começou, assim, mais de 30 anos antes da abolição. De acordo com os dados disponíveis entre 1886 e 1887, o número de escravos no país diminuiu de 1,7 milhões para 720 mil, enquanto entre 1872 e 1881, 218 mil imigrantes entravam no Brasil. A porcentagem de escravos no total da população, que era mais de 50% no início do século XIX, foi, dessa forma, reduzida até 16%, em 1874, alguns anos antes do fim da escravidão.
>
> O perfil de ocupação da força de trabalho assumirá, então, nova conformação. Enquanto a mão-de-obra imigrante chega e ocupa-se cada vez mais da produção de café, uma parte crescente da população de escravos então liberados, vai se juntar ao contingente de homens livres e libertos, a maioria dos quais se dedicava seja à economia de subsistência, seja a alguns ramos

> ligados aos pequenos serviços urbanos. Não houve a valorização dos antigos escravos ou mesmo dos livres e libertos com alguma qualificação. O nascimento do mercado de trabalho ou, dito de outra forma, a ascensão do trabalho livre como base da economia foi acompanhada pela entrada crescente de uma população trabalhadora no setor de subsistência e em atividades mal remuneradas. Esse processo vai dar origem ao que, algumas décadas mais tarde, viria a ser denominado "setor informal", no Brasil. (THEODORO, 2008, p. 24-25)

Ao refletirmos sobre a ideia de liberdade, inclusive no sentido assumido pelas políticas liberais da época, observa-se na narrativa de Theodoro (2008) o indicativo de uma contradição excludente: a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre não fez chegar essa liberdade ao sujeito escravizado, pois, tratou-se da substituição da força de trabalho do negro escravizado pela força de trabalho do campesino branco europeu, apontando que o discurso abolicionista de Rui Barbosa não alcança a realidade de negros e negras.

> O abolicionismo restitui o escravo à condição humana. A reforma social, na sua expressão moderada, conciliatória, cristã, completaria, no operário livre, a emancipação do trabalho, realizada, outrora, em seus traços primordiais, no operário servil. (BARBOSA, 1919, p. 79)

Essa reforma moderada acaba sendo também uma reforma demográfica, empurrando negros e negras ao subemprego ou ao setor informal, como afirma Theodoro (2008), deslocando, os que ainda ali estavam, da cidade para campo e ocupando com homens brancos esse lugar do operário livre e emancipado de que trata Rui Barbosa (1919). Dado o contexto de desemprego, subemprego e dificuldade de acesso aos direitos sociais, a condição humana também pode ser repensada, visto a abolição não representar o respeito e o resguardo à cidadania do negro. Ora, esse caráter conciliador do fim da escravatura não representa autonomia ou democratiza o acesso ao trabalho livre, uma contradição típica das propostas liberais o que não podia ser diferente para um movimento forjado nas ideias iluministas da razão eurocêntrica que limita o conceito de liberdade às dimensões econômica e política. Mas, como exercer liberdade econômica sem trabalho e salário? Como exercer liberdade política sem cidadania?

Essa liberdade restrita, excludente, contraditória aprofunda processos de marginalização. Sem trabalho, sem moradia e incondicionado a acessar saúde e educação, resta a negros e negras libertos o enfrentamento dos processos de exploração e subalternização ocupando os espaços rurais e urbanos, iniciando ou dando continuidade à formação das favelas. O fato é que na concepção eurocêntrica as populações negras precisavam então, aprender a viver em sociedade como homens e mulheres livres e, nesse

contexto, as políticas educacionais deveriam dar conta de educar, limitadamente, essas pessoas para ocupar o lugar social proposto a elas pelo poder hegemônico.

Desde a Constituição Imperial de 1824 se ensaiava processos educacionais excludentes, dado que esse documento se limitava a inclusão de negros libertos pela Lei do Ventre Livre, Alforria e outros processos ao estabelecer que a educação primária deveria ser garantida a todos os cidadãos. Entendendo a escola como "forma de civilizar grupos vistos pelas elites como impeditivos da coesão social brasileira" (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016, p. 235) esse documento expressa o conteúdo racista exatamente na ideia de "civilizar". Como já foi explorado neste texto os ideais eurocêntricos iluministas tinham o branco europeu como referência dessa ideia de civilização, de maneira que nesse entendimento de escola se pode verificar o exercício do poder hegemônico ao buscar o embranquecimento da anima de negras e negros libertos no compromisso de construir uma "coesão social brasileira", onde o negro representa impeditivos.

Dessa maneira, mais uma vez os mecanismos racistas são acionados para se constituir a segregação, dominação e exploração, sob o discurso da civilidade. Relembrando as palavras de Cunha (2019, p. 47) "a raça forte não destrói a fraca pelas armas, esmaga-a pela civilização". Anteriormente aos reclames de um Brasil liberal, quando os ditames da escravidão não chocavam o mundo na constituição do sistema de acumulação de riqueza, as únicas propostas educacionais para os sujeitos negros eram a senzala e o pelourinho. Porém, diante do quantitativo de negros na sociedade e libertos, fez-se necessário outras formas de dominação e controle. Somente a sujeição dessas pessoas a marginalização não era suficiente para garantir seu controle e adesão aos ideais hegemônicos, fez-se necessários 70ubli-los para esse contexto.

A análise separada das relações político-econômicas a Constituição Imperial de 1824 e o próprio processo abolicionista pode soar como concessão virtuosa, humanizada e democrática, como no discurso de Rui Barbosa, mas a análise de seu contexto político e das emergências de um sistema econômico que buscava se estabelecer sob o discurso da liberdade, suas contradições saltam aos olhos e revelam a perversidade de seus objetivos enquanto componente de sistemas racistas.

O caráter segregacionista desse dispositivo político também deve ser destacado, visto que, aos filhos das famílias ricas, brancas, vigoravam como práticas mais seguras o custeio das aulas régias para estudar em casa, sob os olhos das famílias e longe do contato com os pobres mestiços e negros a quem a escola buscava ocupar com o objetivo de civilizar para garantir a homogeneidade moral e cultural que garantiria a coesão nacional onde o sistema racista estaria silenciado na ideia de pobreza. No

entendimento de que o Estado estaria buscando garantir a instrução pública a quem não pode pagar está silenciada a verdade de que “as crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito da cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos” (ALMEIDA, 1989, p. 90).

Esse preconceito, reflexo de construções enviesadas pela doutrina da raça, pelo racismo científico e cultural, estava presente também nas próprias práticas docentes e pedagógicas. Os professores consideravam que seu trabalho moralizador deveria combater a religiosidade e as expressões culturais e sociais das crianças negras como sua contribuição para coesão social e o progresso do Brasil. A escola imperial atingia somente uma pequena parcela da população e, já naquela época, a escola pública tinha de enfrentar os processos de precarização da formação e condições de trabalho para os professores, além disso, a realidade do negro liberto, independentemente da idade não lhe dava condições de somente estudar, de maneira que sem condições materiais de frequência ou desenvolvimento da aprendizagem esses estudantes nem sempre concluíam os cursos.

Interessante revisitar esse período narrado e refletir por alguns instantes a atual realidade da permanência de estudantes negros na Educação Superior no Brasil, onde a maioria dos estudantes negros, filhos e filhas da classe trabalhadora, ingressantes pela política de cotas, veem-se desafiados pela precarização das condições de permanência, tendo de trabalhar e estudar para conseguir meios materiais de acessar o processo de aprendizagem e até o mínimo necessário para seu sustento.

Além disso, o preconceito racial e a doutrina da raça se metamorfoseiam de meritocracia para levantar barreiras contra a participação de estudantes negros em programas de bolsas e outros de apoio à permanência, visto que na concorrência com outros estudantes com acesso à educação básica não precarizada seu “mérito” tem menor expressão. Ou no quesito frequência o número de faltas por ter que estar trabalhando, cuidando de filhos, irmãos mais novos ou até mesmo agregados familiares idosos, coloca em sua frente outros que não têm essa demanda. Ou, ainda, discursos combativos de políticas de promoção de apoio à permanência baseado em critérios gerenciais da vida acadêmica e desenvolvimento.

Veja que nesse período que antecede à abolição, foi instituída uma política educacional tão contraditória quanto a ideia de uma política de cotas sem a estruturação de ações afirmativas no apoio à permanência. Um exercício político contraditório que só consegue ser elaborado pelo poder hegemônico, mas que, exatamente por suas contradições não é capaz de esconder seus objetivos, dado que na materialidade e

concretude das ações o discurso da meritocracia não se sustenta e se revela incapaz de sustentar sistemas racistas, tão inevitavelmente quanto a doutrina da raça.

Outras políticas educacionais se seguiram como a Reforma Couto Ferraz (1854), Leoncio de Carvalho (1878) e Rivadávia (1911). Todas, como não poderia ser diferente para o poder hegemônico da época, inscritas nas agendas da civilização do negro como proposta de coesão nacional e, por assim ser, todas contraditórias.

A primeira, sancionada à época da Lei do Ventre Livre, torna a educação primária obrigatória a partir dos sete anos e gratuita em todo o país e decreta que escravos não seriam admitidos nas escolas, reproduz os ideais da Constituição Imperial, garantindo que as crianças negras nascidas após Lei do Ventre Livre e que os senhores entregassem ao Estado fossem educadas pelos ditames hegemônicos em instituições filantrópicas como as colônias orfanológicas e os asilos agrícolas. A segunda, promulgada muito mais próximo à sanção da Lei Áurea, buscou antecipar a garantia da coesão nacional na educação das pessoas alcançadas por essa lei, inclusive prevendo que os escravizados libertos passassem a frequentar escolas profissionalizantes. A última, sancionada pós-abolição, redefiniu a exclusão de negros no acesso à Educação ao instituir os exames de admissão e a cobrança de taxas, elitizando por absoluto a educação no Brasil daquela época.

Esses processos auxiliam a perceber como o sistema racista é importante para os reclames liberais e neoliberais de ordenamento social e formação do Estado brasileiro, revelando como o racismo está imbricado nessas estruturas.

> Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que "ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição". Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre as mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (ALMEIDA, 2018, p. 38-39)

Esta é uma das razões pelas quais ainda nos dias atuais se verificam pessoas questionando a necessidade das cotas raciais para educação superior e quaisquer outras propostas que possam promover equidade etnicorracial. Estamos em um Estado cujas estruturas foram produzidas por um sistema racista e, ainda que suas contradições sejam evidentes, o poder hegemônico funciona como módulo regulador do discurso e da ideologia doutrinadora do racismo e nesse sentido as instituições desempenham papel

significativo, dado seu funcionamento engendrado como engrenagem concatenada de reprodução da ideologia hegemônica por meio do discurso conservador ou neoconservador, moralista e meritocrático. É nesse conjunto de ideias que se sustentam discursos nos quais que desde os anos 1930 vem tentando convencer a população de uma democracia racial.

A partir dos anos de 1930, reproduzindo para a sociologia um ideário pseudocientífico biologista de raça, o mito da democracia racial assumiu um papel silenciador por processos políticos de controle e negação de direitos sociais da população negra que ocupa a quase totalidade dos postos da base da pirâmide do trabalho. Também a partir dessa década, o conceito de negro assumido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, somatiza as categorias preto, pardo e indígena para resumir as camadas da população a quem as políticas higienistas e civilizatórias deveriam servir.

Na contemporaneidade, as políticas afirmativas denunciam o mito da democracia racial e o racismo como um sistema político e epistêmico de negação e controle do acesso à formação na educação superior na graduação e na pesquisa como pautas de um projeto antirracismo de rompimento com os processos de controle social e político no empoderamento e ascensão de toda uma classe de trabalhadores de base a quem historicamente o Estado brasileiro tem negado direitos.

Ao discutir a questão do negro da Educação Superior Munanga (2001) e Gomes (2007) tratam de questões relacionadas aos conflitos políticos internos e externos à universidade, na implementação de políticas de ação afirmativa no acesso e no apoio à permanência de estudantes negros, buscando verificar as implicações dessas políticas na cultura acadêmico-curricular, na organização institucional e na verificação da efetividade das políticas de ação afirmativa na mobilidade social e ascensão do negro.

A centralidade das discussões dos autores está na denúncia do racismo como processo sistemático de imposição de barreiras à comunidade negra no acesso a direitos sociais como os cursos de graduação e pós-graduação. As pesquisas amparadas em suas leituras destacam o racismo como limitador do acesso do negro à Educação Superior em duas dimensões: (i) material e (ii) simbólica ou institucional, sendo que essa última se relaciona diretamente com a tomada de decisão nas instâncias colegiadas e deliberativas das universidades, refletindo diretamente e de maneira negativa no processo de implementação de ações de combate à discriminação racial e promoção de uma pedagogia antirracista, contribuindo para o descumprimento do papel social da Educação Superior de somar esforços na consolidação do princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e participação política na sociedade.

Essas decisões políticas revelam o racismo institucional no interior das universidades, movimento que conforme Almeida (2018, p. 30) destaca o fato dos conflitos raciais também fazer parte daquilo que compõe as instituições, que por sua vez atuam na reafirmação do poder hegemônico produzindo desvantagens e privilégios a partir da raça, pois as instituições

> São modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a torna possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais. (ALMEIDA, 2018, p. 29)

A universidade, sobretudo a universidade pública, sendo a mais alta e reconhecida instituição reguladora e certificadora do conhecimento não escapa à lógica desenvolvida por Almeida (2018). É na universidade especialmente que se produz uma ciência que impacta indireta ou diretamente na prática e vivência social das pessoas. Para além disso, a universidade goza de uma autonomia e autoridade epistemológica cujas verdades produzidas por ela só se permitem contestar também por ela. Obviamente, em uma estrutura social produzida por sistemas racistas, não só a presença de pessoas negras como a possiblidade de sua história e modo de viver, pensar e transformar o mundo devem ser negados. Essa negativa faz parte do mecanismo de autodefesa e controle hegemônico.

Discussões relacionadas às ações afirmativas, racismo institucional e trajetórias acadêmicas, acesso, permanência e cultura acadêmica apontam para o entendimento de que para a promoção de equidade etnicorracial e a permanência de estudantes negros na Educação Superior, faz-se necessário enfrentar o racismo como barreira política tanto na discussão e elaboração como na implementação de ações que possam implicar em mudanças institucionais e epistêmicas das universidades. Esse exercício compreende processo formativo que se fortalece pela articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Dialogando com os escritos de Silva (2016, p.110), compartilho da perspectiva que “as ações afirmativas com um recorte racial são uma das estratégias para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira”.

A relevância de se reconhecer o racismo como barreira no acesso do negro à Educação Superior decorre do entendimento que a política de cotas se configura como proposta para escolarização de estudantes negros, bem como ações de pré-vestibular social. Porém tais processos têm enfrentado resistência política no ambiente universitário, como nas dinâmicas de tomada de decisão pelos Conselhos Universitários sobre formas de ingresso tais como, notas de corte para os cursos, cotas para quilombolas e também nos programas dos cursos, que muitas vezes em sua reformulação encontram resistência

para efetivar componentes curriculares que tratem da questão do racismo ou da história das afroetneidades no Brasil, expressando e ratificando o funcionamento do sistema racista.

Os enfrentamentos do racismo por estudantes negros na elaboração do pertencimento universitário em suas vivências acadêmicas, apontam para a necessidade da valorização da identidade e visibilidade das contradições racistas como fator que contribui para promover estruturas de apoio a permanência, mas principalmente da denúncia do racismo existente no ambiente acadêmico como estrutura que contribui para a evasão de estudantes negros.

O racismo se apresenta como elemento manifesto nas vivências de jovens estudantes antes mesmo de seu ingresso à universidade, em sua dimensão material no histórico condicionamento socioeconômico do sujeito negro às periferias e no sucateamento da Educação Básica e/ou em sua dimensão simbólica na negativização da imagem social do negro como prática da hegemônica ideologia capitalista. Práticas recorrentes nos vários espaços de sociabilidade perduram também na graduação, influenciando a autoimagem e pertencimento desses estudantes no mundo acadêmico.

As políticas de ação afirmativa buscam ampliar as condições de diplomação de estudantes de graduação e para isso as universidades precisam reconhecer e se apropriar das demandas desses estudantes. Assim, estratégias são elaboradas para contribuir na permanência e integralização dos cursos, uma vez que a diplomação terá impacto na qualidade de vida desses sujeitos e de outros em seu convívio.

No âmbito das condições de permanência é necessário destacar que a presença de negros na Educação Superior, gera uma demanda institucional por ações afirmativas que obriga a Universidade a fazer uma revisão de seu histórico de ações fundamentada em uma outra perspectiva que supere o paradigma civilizador europeu, subalternizante e absoluto. Segundo Passos (2015),

> Um dos principais argumentos favoráveis às ações afirmativas no Ensino Superior tem sido que a universidade pública brasileira precisa refletir, no seu interior, a diversidade étnico-racial da população. Contudo, a presença de estudantes negros nas universidades brasileiras não só materializa fisicamente, a partir dos corpos negros, a diversidade étnico-racial como expõe a complexidade das relações raciais no Brasil, tensionando a cultura acadêmica. (p. 165)

Os programas de ações afirmativas são instrumentos de mudanças de paradigmas, pois coordenam debates sobre racismo no/ao espaço universitário, destacando as diferenças e a diversidade que compõem esse ambiente e atuando na

reconstituição social da cultura acadêmica. Se assim acontecer, as mudanças nessa cultura serão promovidas na própria instituição, pelos tensionamentos derivados das dificuldades socioeconômicas e pedagógicas para a permanência e diplomação, inclusive cria possibilidades de expor as limitações da própria universidade para se reconhecer como instituição racista, mediante o histórico de sua constituição como instituição social, uma vez que

> Além do desafio socioeconômico para a permanência na universidade e do racismo institucional, os estudantes cotistas negros e indígenas ainda terão que lidar com todos os meandros da cultura acadêmica para realizar com êxito o percurso universitário. Desse modo, a cultura acadêmica é aqui compreendida como a multiplicidade de sentidos, significações e finalidades que ao longo da história foram atribuídos à universidade em seus principais eixos de atuação – ensino, pesquisa e extensão –, considerando-se os sujeitos que fazem o cotidiano da instituição universitária e o contexto histórico, social, econômico e cultural no qual a universidade está imersa. Contudo, a cultura acadêmica também é a soma de todo tipo de aprendizagem e também de ausências e silenciamentos. (PASSOS, 2015, p. 165/166)

O estudo de Passos (2015), por exemplo, demonstra que tão importantes quanto as questões socioeconômicas são as questões de ordem simbólicas, culturais, políticas e institucionais para a democratização (inclusive etnicorracial) da Universidade. O currículo, que ainda se afirma como território racista, se organiza com teorias e práticas antirracistas, abordando questões etnicorraciais, confrontando o preconceito e racismo como uma barreira à promoção de equidade e democratização da universidade.

A reconstituição cultural das universidades no tocante às questões raciais permite o reconhecimento dos processos institucionais de promoção das ações afirmativas como permeados de disputas e embates, que necessitam de articulação e mobilização estudantil e social. As políticas de ação afirmativas têm caráter mobilizador e articulador de novas ações, denunciando o racismo como elemento negativo no acesso e permanência na Educação Superior, reclamando soluções da universidade e sua reinvenção diante das realidades e necessidades de inclusão e equidade etnicorracial. Assim, há condições de apontar a necessidade de reverter a lógica até então estruturante da Educação Superior brasileira. Saindo do mito da democracia racial para o desenvolvimento de ações afirmativas que promovam apoio à permanência de estudantes negros na educação superior.

Estudando políticas de democratização da Educação Superior, como Programa Universidade Para Todos, ProUni, Oliveira e Molina (2013), destacam que a presença de estudantes negros na Educação Superior desafia as instituições a assumirem uma perspectiva educacional que considere a expectativa de permanência e sucesso

desses estudantes para além dos discursos da democracia racial ou suas práticas condizentes. Ações genéricas e focais, orientadas pelo discurso da diversidade, multiculturalismo, pluralidade e homogeneização promovem ações encerradamente pautadas nas diferenças socioeconômicas, desconsiderando o racismo como barreira à permanência.

Programas com objetivos similares ao ProUni, tais como o Fies, contribuem para o ingresso de estudantes negros na educação superior. São programas que de fato beneficiam o mercado educacional sob a justificativa de democratização do acesso, porém, ainda são escassos os dados que possibilitem analisar o impacto dessas políticas na diplomação desses estudantes, então, segundo Oliveira e Molina (2013), esta ausência dificulta a elaboração de propostas que promovam ações de apoio à permanência desses estudantes nos cursos de graduação além de dificultar a reflexão sobre a real promoção de equidade etnicorracial na diplomação de estudantes de graduação.

Ausências que contribuem para a reafirmação do mito da democracia racial no acesso e diplomação na educação superior, dissolvendo a questão da raça e etnia sobre as questões sociais, ou mesmo silenciando discursos da diversidade. As autoras identificaram evidências, quando analisaram os efeitos do ProUni ou as políticas afirmativas Unileste/MG, anunciando que estas políticas,

> favoreceram o ingresso de estudantes com perfil diferenciado daqueles até então matriculados, beneficiando o atendimento a uma demanda reprimida, o que foi evidenciado nos depoimentos dos colaboradores. No entanto, a tarefa de dimensionar essa contribuição, especialmente para a população negra, não foi possível nesse momento devido à falta de dados e informações sobre a condição racial dos estudantes que frequentam os cursos. Esse fator tem dificultado gestores e professores na formação de práticas diferenciadas em prol da permanência qualificada desses estudantes. (p. 761)

Mesmo que o Movimento Negro tenha denunciado como mito, a democracia racial permanece no imaginário coletivo. A tendência tem sido diluir a raça em questões sociais mais genéricas, pensando a exclusão em um contexto de diversidade, multiculturalismo, pluralidade, homogeneizando ações, o que amortece iniciativas e práticas pensadas especificamente para determinado segmento. O que é possível depreender dessas análises é que mudanças ocasionadas pela implantação de um programa como o ProUni no contexto do Unileste/MG dependem de concepções pedagógicas, além da intencionalidade política dos professores e gestores. As formas como eles se organizam ao produzir diferentes experiências e responder, de forma favorável ou não, às inovações políticas, como o caso do ProUni, depende, sobretudo, da

multiplicidade de leituras possíveis de serem realizadas por esses atores. (OLIVEIRA e MOLINA 2013, p. 762)

Em uma sociedade em que as questões etnicorraciais estão historicamente relacionadas à ordenação social, a realização de debates e trabalho formativo são imprescindíveis para a promoção da equidade etnicorracial na Educação Superior. Essas relações históricas entre racismo e sociedade, são reproduzidas nas estratégias neoliberais de democratização da Educação Superior, mediante políticas que visam a inclusão do negro por meio de cotas, mas limitam os investimentos em políticas de apoio à permanência expressando a contradição vigente em políticas focais e o movimento por ações afirmativas, reformas estruturais capazes de diluir o racismo como barreira para a permanência de estudantes negros na educação superior.

Entendemos que a luta pela equidade etnicorracial na diplomação em nível superior, parte da negação do acesso do direito à educação a essa parcela da população ainda na Educação Básica. As análises para construção deste capítulo ajudam a perceber, sobretudo a partir dos números apresentados em pesquisas como as de Silva (2013), que essa postura de negação da presença do negro na condição de estudante nos espaços educativos, compõem uma estratégia política hegemônica de ordenamento social. Essa questão se inicia no período escravagista e vai se reconfigurando conforme o estado capitalista brasileiro vai sendo organizado pela classe hegemônica. Essa realidade atesta que para se pensar a democratização do acesso e diplomação da educação superior, faz-se necessário assumir o enfrentamento das questões etnicorraciais, bem como se considerar as relações entre essas questões e as desigualdades socioeconômicas.

Nesse sentido a meritocracia destaca-se como eixo estrutural da promoção de desigualdades no acesso e diplomação de estudantes negros e não-negros, atuando como silenciador das questões etnicorraciais e, de certa forma, reafirmando ações de racismo institucional. Essa expressão de racismo, destaca-se como barreira ao sucesso da política de cotas, ou mesmo à permanência de estudantes negros e/ou cotistas.

Consideramos que a demanda por ações afirmativas ao passo que denuncia o mito opressor da democracia racial, provoca os espaços de educação superior a reconfigurar suas bases institucionais e epistemológicas. Destarte o racismo institucional destaca-se como elemento estrutural para as demandas referentes à permanência e sucesso dos estudantes que ingressam por cotas raciais ao Ensino Superior. Enquanto elemento político estrutural do capital na sociedade brasileira, condiciona o sujeito negro aos redutos de vulnerabilidade socioeconômica e impõe às trajetórias desses sujeitos barreiras materiais quanto ao sucesso na vida acadêmica, correlacionadas aos enfrentamentos da

educação pública na resistência à precarização, bem como na maioria das vezes a necessidade de dividir o tempo de estudo e tempo de trabalho.

Outras questões de ordem pedagógico-institucionais, como os currículos dos cursos e ausência de um trabalho formativo para as equipes docentes e comunidade acadêmica em geral, implicam nas dificuldades de elaboração de pertencimento ao espaço universidade pelos estudantes negros.

Esses fatores condicionantes são perceptíveis em sua relação com a etnia e a raça, mediante os estudos que apontam estatística e materialmente as discrepâncias no número de estudantes negros e não-negros diplomados na Educação Superior, sobretudo os estudos de Picanço (2016) que permitem a percepção da sobreposição do fator cor da pele sobre o fator renda, nos números que tratam da permanência de estudantes na Educação Superior.

De maneira que enriquecido por essas informações, achados e considerações, alguns questionamentos ainda se apresentam na emergência da compreensão da efetividade das políticas de ação afirmativa na promoção da equidade etnicorracial na Educação Superior. Observa-se um hiato ao refletir sobre como as ações institucionais das universidades, em seu processo de tomada de decisão, atuam na promoção de equidade etnicorracial na permanência e diplomação dos estudantes.

Dessa forma, ao refletirmos sobre o racismo como um sistema, seu caráter hegemônico e sua sinergia segregacionista destacam-se em suas contradições. Verifica-se que é extremamente ingênuo esperar que a Universidade, enquanto instituição que espelha a sociedade e suas estruturas, não reproduza racismo ou não opere de maneira a manifestar o racismo institucional, tal que é compõe a estrutura social produzida pelo sistema racista que historicamente constituiu o Estado brasileiro.

Ao mesmo tempo, são exatamente as contradições do sistema racista que nos permitem perceber sua inexistência lógica ou, sua invenção político-econômica. Compreendida a construção da doutrina da raça em seu caráter histórico-cultural, o poder hegemônico e o papel da universidade como instituição componente de uma estrutura racista torna-se inegável o reclame por ações que possam afirmar a comunidade negra e promover equidade etnicorracial no acesso à educação superior no Brasil.

Da mesma forma que essas reflexões destacam a falácia da ideia de democracia racial e a ineficiência e ineficácia do discurso da meritocracia do ponto de vista da garantia do acesso equânime a direitos sociais. Revela-se seu caráter cruel e perverso não só de estratégia hegemônica de silenciar as operações do racismo enquanto sistema, mas principalmente, de criar o fetiche da conquista e culpabilização do sujeito

por fracassos diante de processos que a estrutura e sistema racial estão dinamicamente elaborados para que aconteça.

O racismo um sistema epistêmico-político de caráter histórico-geográfico, cuja sinergia atende às demandas econômico-sociais de processos de exploração e subalternização de grupos sociais diferenciados fenotípica e/ou etnicamente, produzindo segregação e desigualdades. Esse sistema impacta diretamente a tomada de decisão institucional nas universidades mantendo privilégios da branquitude[9], promovendo a epistemologia eurocêntrica e impedindo outras formas de saber e produzir conhecimento. É o sistema racista que tenta impedir a democratização e equidade etnicorracial na educação superior exercendo mecanismo hegemônicos de segregação e produção de desigualdades e privilégios raciais, as quais políticas de ação afirmativa denunciam e combatem.

[9] Categoria de análise do racismo. Refere-se a um sistema ou lugar de privilégio ocupado por aqueles que vivenciam o racismo do lado oposto do subalternizado. SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf.

4. ASSIMETRIAS E CONTRADIÇÕES NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NEGROS/AS E NÃO-NEGROS/AS.

Com o objetivo de refletir acerca das assimetrias etnicorraciais na permanência de estudantes de graduação negros e não-negros, apresenta-se análise documental construída a partir de dados extraídos da Sinopse Estatística da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e do Relatório de Dados da Coordenadoria de Controle de Registros Acadêmicos da Secretaria Acadêmica da Universidade Federal do Oeste da Bahia (CCRA-VER/UFOB).

A análise foi construída mediante pesquisa quali-quantitativa. Esta aposta de pesquisa possibilitou a identificação de contradições sobre determinantes históricos e estruturais nos processos de permanência nos cursos de graduação e, portanto, relevantes para a compreensão dos impactos do racismo nos processos de democratização e/ou promoção de equidade na educação superior, afinal

> os quatrocentos anos de escravismos foram definitivos na plasmação do ethos do nosso país. Penetrando em todas as partes da sociedade, injetando em todos os seus níveis os valores e contra valores, o escravismo ainda é hoje um período de nossa história social mais importante e dramaticamente necessário de se conhecer para o estabelecimento de uma *práxis* social coerente. (MOURA, 1983, p. 124).

Ainda que posteriormente, Moura (1983) apresente uma crítica sobre o olhar acadêmico e eurocêntrico que marxistas ortodoxos brasileiros fazem, inicialmente, das relações etnicorraciais na formação da sociedade brasileira, ele reafirma que:

> numa sociedade assimétrica e contraditória como a brasileira, no entanto, alguns que negam a existência de um problema específico do negro no Brasil, acham que o negro é elemento cujos movimentos fogem ao simétrico, e, por isso, são separatistas, desagregadores e procuram desunir e separar o que se devia unir: o proletariado. (MOURA, 1983, p. 126).

Ao fazer referência aos processos escravistas, o autor traz para a centralidade da questão as relações etnicorraciais que historicamente elaboram as estruturas sociais reproduzidas pela Educação Superior de maneira institucional, mediante políticas implementadas, e as temáticas assumidas como determinantes de tais políticas.

Este trabalho foi organizado em dois momentos em que se consideram a relevância da análise e reprodução dessas estruturas na Educação Superior. No primeiro, considerando que o intervalo de tempo entre o ingresso e a diplomação ou não-diplomação dos estudantes compõe o espaço/tempo das vivências que marcam e definem sua permanência, buscaram-se dados para captar e entender a realidade nacional, apontando os extratos que calculam os índices de ingresso e diplomação de estudantes negros e não-negros da Sinopse Estatística da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Esses dados foram tabulados na busca de possíveis ocorrências de assimetrias etnicorraciais nos cursos de graduação das universidades federais.

Para a compreensão da relação e reprodução das particularidades do universo nacional, considerou-se a realidade de ingresso e diplomação de estudantes dos cursos de graduação em Bacharelado Interdisciplinar de Ciência e Tecnologia, Licenciatura em História e Bacharelado em Medicina da UFOB, ingressantes a partir de 2014, ano de criação da universidade. Os dados foram obtidos mediante consulta à CCRA-VER/UFOB, que encaminhou Relatório de Dados oportunizando o tratamento estatístico necessário às reflexões.

A partir da análise que consideraram os dados de ingresso, retenção, evasão e diplomação de estudantes, obtidos nos documentos do Inep e da CCRA-VER/UFOB, foi possível apreender realidades estatísticas referentes aos processos de permanência de estudantes autodeclarados pretos, pardos – aqui tratados como estudantes negros; e de estudantes que não fazem essa autodeclaração na matrícula – aqui tratados como estudantes não-negros. Esse exercício permitiu identificar contradições que expressam processos racializantes na permanência com sucesso de estudantes de graduação.

Com relação à abordagem estatística, consideraram-se informações acadêmicas do período entre 2014 a 2018. Os dados de 2014 e 2015 não apresentam números consideráveis quanto a retenção e/ou evasão dos estudantes, cuja diplomação tem período mínimo previsto em legislação e normativos vigentes, para 2018 no Bacharelado em Ciência e Tecnologia, 2018 na Licenciatura em História e 2021 no Bacharelado em Medicina. Sendo assim, são considerados os períodos a partir de 2018 para estudo da diplomação e para os dados de aprovação, retenção e evasão. Desta forma, considerou-se o período de quatro semestres letivos, a saber: 2016.1, 2016.2, 2017.1 e 2017.2.

Os estudantes dos cursos foram estratificados por modalidade da vaga, quais sejam: ampla concorrência, cota regional, cota social ou cota racial. Para cada curso, e

para cada modalidade de vaga, contabilizou-se o número de aprovações em componentes curriculares; bem como de trancamentos e reprovações considerados os seguintes critérios: por conceito, por falta, por falta e conceito.

O tratamento dos dados está disposto na apresentação das tabelas e gráficos de maneira a proporcionar uma análise sobre as assimetrias expressas pelos índices de aprovações, reprovações e trancamentos nos âmbitos dos cursos estudados[10], permitindo uma reflexão sobre os impactos do racismo na permanência de estudantes nos cursos de graduação que destaca contradições e desmistifica a ideia de democracia racial e a pseudorealidade de promoção de equidade etnicorracial na permanência de estudantes na educação superior. No contexto dessas reflexões é que se inscrevem as análises a seguir.

4.1. O CONTEXTO NACIONAL DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA REDE FEDERAL NO PERÍODO ENTRE 2014 A 2018 CONFORME OS DADOS DA SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INEP.

Em um primeiro momento, buscando compreender o desenho marcado pelos dados nacionais dos índices acadêmicos das universidades públicas federais, foram considerados os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicados em 2018, organizados na Tabela 02 a seguir.

Tabela 02. Total de matrículas e concluintes nas universidades públicas federais conforme item 1.10 da Sinopse Estatística da Educação Superior do Inep (2018).

2014		MATRÍCULAS	CONCLUINTES	% MATRÍCULAS	% CONCLUINTES
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	Negros	364.544,00	-	31%	0%

[10] A fim de mensurar e comparar as eventuais diferenças significativas entre os estratos por curso ou por modalidade de vaga foi usado o teste paramétrico de comparação de duas proporções com correção de continuidade, a um nível de significância de 5%, monitorando os valores do p-value gerados pelos testes, segundo cada contextualização da análise dos dados. Em estatística, o valor-p ou p-value (nível descritivo), é a probabilidade de se obter uma estatística de teste igual ou mais extrema que aquela observada em uma amostra, sob a hipótese nula. Por exemplo, em testes de hipótese, pode-se rejeitar a hipótese nula a 5% caso o p-value seja menor que 5%. Assim, outra interpretação para o p-value, é que este é menor nível de significância com que não se rejeitaria a hipótese nula. Em termos gerais, um p-value pequeno significa que a probabilidade de obter um valor da estatística de teste como o observado é muito improvável, levando assim à rejeição da hipótese nula.
Nesse trabalho, a hipótese nula significa que não há diferença significativa entre os estratos por curso ou por modalidade da vaga. Os valores do p-value obtidos a partir do teste paramétrico de comparação de duas proporções com correção de continuidade para a comparação menor do que 0,05 (ou 5%) sugerem que há diferença significativa entre os estratos e os valores de p-value maiores que 0,05 sugerem que não há diferença significativa.

Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	Não-negros	815.524,00	-	69%	0%
Total por resultado		**1.180.068,00**	**-**	**100%**	**0%**
2015		**MATRÍCULAS**	**CONCLUINTES**	**% MATRÍCULAS**	**% CONCLUINTES**
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	Negros	433.928,00	-	36%	0%
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	Não-negros	780.707,00	-	64%	0%
Total por resultado		**1.214.635,00**	**-**	**100%**	**0%**
2016		**MATRÍCULAS**	**CONCLUINTES**	**% MATRÍCULAS**	**% CONCLUINTES**
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	Negros	503.955,00	-	40%	0%
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	Não-negros	745.369,00	-	60%	0%
Total por resultado		**1.249.324,00**	**-**	**100%**	**0%**
2017		**MATRÍCULAS**	**CONCLUINTES**	**% MATRÍCULAS**	**% CONCLUINTES**
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	Negros	576.293,00	-	44%	0%
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	Não-negros	730.058,00	-	56%	0%
Total por resultado		**1.306.351,00**	**-**	**100%**	**0%**
2018		**MATRÍCULAS**	**CONCLUINTES**	**% MATRÍCULAS**	**% CONCLUINTES**
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	Negros	618.236,00	-	47%	0%
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	Não-negros	706.748,00	-	53%	0%
Total por resultado		**1.324.984,00**	**-**	**100%**	**0%**
CONSIDERANDO OS 05 ANOS LETIVOS		**MATRÍCULAS**	**CONCLUINTES**	**% MATRÍCULAS**	**% CONCLUINTES**
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	Negros	2.496.956,00	-	40%	0%
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	Não-negros	3.778.406,00	-	60%	0%
Total por resultado		**6.275.362,00**	**-**	**100%**	**0%**

Fonte: Inep, 2018

Na leitura da Tabela 02, é notório que os percentuais de matrículas de estudantes negros são crescentes ano a ano a partir de 2014 até 2018, chegando o total de matrículas nesse período a 40% de estudantes negros e 60% de estudantes não-negros.

Considerando o fato de a população brasileira ser composta por 54% de pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas, compondo o critério de raça/cor negra do último senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010. Aqui já se revela uma primeira assimetria, dado que a população negra compõe mais da metade da população brasileira, sendo que esse percentual não se reproduz quando se analisam os dados das populações de estudantes na educação superior pública federal. Revela-se uma inequidade evidente, permitindo a afirmação de que, ainda que seja crescente o número de estudantes negros na educação superior pública federal, não se verifica equidade etnicorracial ao se considerar os percentuais de negros e não-negros na população brasileira.

Outro fato que merece atenção é a ausência de dados sobre o quantitativo desses estudantes negros que concluem ou não concluem os cursos no tempo previsto. Não há registros que tratem dos quantitativos de concluintes considerando o recorte etnicorracial nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Inep até a última publicação em 2018. De maneira que a referência encontrada para essa análise foi extraída da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE, 2010, em que, como foi apresentado no capítulo anterior na imagem 07, nota-se que há assimetrias entre os índices de diplomação de estudantes negros e não-negros. Mesmo que ambos os valores de diplomação são crescentes entre os anos de 2016 a 2018, porém, é verificável que em nenhum momento os percentuais mantêm relação equânime com os percentuais da população brasileira.

O documento do IBGE, 2010, apresenta dados da diplomação nacional para o intervalo entre os anos de 2016 a 2018 e expressa que a diferença entre negros e não-negros cresce no mínimo 1,1 ponto percentual de vantagem para o segundo grupo.

Em 2016, o percentual de diplomação de estudantes negros era de 16,8% e a de não-negros era de 33,5%. Em 2018, esses valores aumentam para 18,3% e 36,1%, respectivamente. Enquanto o número de estudantes negros diplomados cresceu 1,5 pontos percentuais de 2016 a 2018, esse mesmo valor para os não-negros cresceu quase o dobro, 2,6 pontos percentuais.

Há uma evidente e alargada diferença nos valores ao compararmos os índices de estudantes negros e não-negros diplomados no período considerado. A média percentual de diplomação para os 03 anos marca uma diferença entre os dois grupos que chega a 34,16% para os não-negros e somente 17,26% para estudantes negros. Mais uma vez uma diferença de quase o dobro percentual, 16,9%. Os dados descrevem um cenário contraditório para o discurso da democracia racial na permanência de estudantes na

educação superior, evidenciado que esse discurso ainda não se verifica na prática ao que se refere à promoção de equidade na permanência na educação superior pública federal.

Ora, a inequidade verificável ao comparar os quantitativos de negros e não-negros na população brasileira com os percentuais desses dois grupos apresentados na Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE de 2010 promove um questionamento em torno do discurso e/ou ideia de democratização do acesso à educação superior: afinal, ingressar e não sair ou ter o tempo de saída alargado pode ser considerado democratizar o acesso? Este questionamento por sua vez, aponta a necessidade de ampliar a ideia de acesso considerando não só os fatores que atuam sobre a negativa do ingresso à educação superior. Considera-se também as mediações históricas etnicorraciais que constituem as questões socioeconômicas no Brasil e implicam sobre os processos educativos, pedagógicos e institucionais da educação superior, agravando o que Coulon (2008) aponta como dever de "[...] adaptar-se aos códigos do Ensino Superior, aprender a usar suas instituições e assimilar suas rotinas" (p. 32) para os que objetivam sucesso no ensino de graduação.

Realizando um exercício de prever a diplomação dos ingressantes em 2014 para no mínimo 2018 (cursos de 04 anos), considerando a taxa de diplomação do IBGE (2010), e os dados da tabela 02, mais de 297.832 estudantes negros estariam entre as estatísticas dos evadidos ou não diplomados no tempo previsto. Já o mesmo exercício para os estudantes não-negros aponta um quantitativo de mais de 294.404 estudantes. Esse exercício revela que existiria uma desvantagem de mais de 3.428 para estudantes negros – números que denunciam assimetrias na permanência e diplomação.

Essas assimetrias ocorrem porque as condições de permanência e diplomação na educação superior não são as mesmas para negros e não-negros, como outros estudos têm apontado. O estudo de Passos (2015), por exemplo, demonstra que tão importantes quanto as questões socioeconômicas são as de ordem simbólica, cultural, pedagógico-institucionais das universidades que têm resistido a repensar, por exemplo, a organização didático-pedagógica dos cursos, cargas horárias e a própria cultura acadêmica que têm impactado a permanência de estudantes negros, principalmente os mais pobres, por conta das relações de raça e classe.

> Além do desafio socioeconômico para a permanência na universidade e do racismo institucional, os estudantes cotistas negros e indígenas ainda terão que lidar com todos os meandros da cultura acadêmica para realizar com êxito o percurso universitário. Desse modo, a cultura acadêmica é aqui compreendida como a multiplicidade de sentidos, significações e finalidades que ao longo da história foram atribuídos à

> universidade em seus principais eixos de atuação – ensino, pesquisa e extensão – considerando-se os sujeitos que fazem o cotidiano da instituição universitária e o contexto histórico, social, econômico e cultural no qual a universidade está imersa. Contudo, a cultura acadêmica também é a soma de todo tipo de aprendizagem e também de ausências e silenciamentos. (PASSOS, 2015, p. 165/166).

Essa realidade denuncia a não proporção entre a composição da população brasileira e das comunidades estudantis nas universidades públicas federais. Os dados apontam inclusive que, para se democratizar e promover equidade de fato nas condições de permanência, com a presença de negros na educação superior, aumentadas inclusive pelas políticas de equidade no ingresso, há que se gerar uma demanda institucional por ações afirmativas – o que impõe uma revisão histórica sobre as relações etnicorraciais na educação superior, por parte das próprias universidades.

A necessidade de promoção de políticas de ação afirmativa e promoção de equidade no âmbito do ensino de graduação, para que seja promovida a igualdade de condições no acesso ao diploma de educação superior, são demandas da atual população estudantil das universidades públicas federais brasileiras. Negar essa realidade revela uma contradição: atuar sobre a promoção da equidade no ingresso, mas resistir à essa atuação na permanência e diplomação no tempo previsto na legislação vigente. Afinal, no cenário descrito, é perceptível que há entraves diferentes para a permanência e diplomação dos dois grupos considerados nesse estudo. Além do mais, a não diplomação de um estudante é fenômeno que incide sobre seu ingresso no mundo do trabalho, qualidade de vida e condição de exploração. Sendo a diplomação uma das possibilidades de ingresso no mundo da produção científica e do trabalho, esse estudante, ao não concluir, tende a reafirmar estruturas históricas ao migrar para o trabalho informal ou mesmo para os armazéns de desempregados, reforçando as garantias de manutenção da exploração historicamente perversa.

Construir entendimentos na direção contrária dessa leitura só teria sentido na reafirmação de discursos meritocráticos impossíveis de se sustentar em realidades de oportunidades desiguais, por exemplo, de acesso à educação e condições de se manter nos cursos. Tais discursos só têm sentido se o intuito for maquiar o fato de que ainda não vivemos em uma democracia racial quando a questão é o acesso ao diploma de educação superior. Por conseguinte, reafirmar políticas racistas que têm impactado diretamente o comportamento dos dados apresentados, reforçando as desigualdades etnicorraciais no processo de diplomação contribui, sobremaneira, para uma sociedade menos equânime e mais assimétrica.

Partindo do universo conjuntural apresentado pelos documentos referentes a dados dos índices acadêmicos nacionais, interessa pensar seus comportamentos no interior das universidades. Nesse sentido, apresenta-se a seguir uma investigação da singularidade descrita pelos índices acadêmicos dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Licenciatura em História e Bacharelado em Medicina da UFOB, buscando compreender as particularidades que atuam na mediação desses processos no interior destes contextos.

4.2. DESAFIOS DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS E NÃO-NEGROS NOS CURSOS DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, LICENCIATURA EM HISTÓRIA E MEDICINA, INGRESSANTES DA UFOB A PARTIR DO ANO DE 2014

A seguir apresenta-se a análise dos dados obtidos mediante Relatório de Dados da Coordenadoria de Controle de Registros Acadêmicos da Secretaria Acadêmica da Universidade Federal do Oeste da Bahia (CCRA-VER/UFOB) que tratam da realidade estatística da permanência de estudantes negros e não-negros nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar de Ciência e Tecnologia, Licenciatura em História e Bacharelado em Medicina, ingressantes a partir de 2014, ano de criação da universidade.

As Tabelas 3, 4 e 5 apresentam o número de aprovações, reprovações e trancamentos nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Licenciatura em História e Medicina respectivamente, considerando os quatro semestres letivos: 2016.1, 2016.2, 2017.1 e 2017.2. Em todas as tabelas, considera-se a seguinte legenda:

- **APR:** Número total de aprovações nos componentes curriculares.
- **REP:** Número total de reprovações por conceito nos componentes curriculares.
- **REF:** Número total de reprovações por falta nos componentes curriculares.
- **REMF:** Número total de reprovações por média e por falta nos componentes curriculares.
- **TRANC:** Número total de trancamentos nos componentes curriculares.
- **MATR:** Número total de matrículas em componentes curriculares.

Tabela 3. Número total de aprovações, reprovações e trancamentos em componentes curriculares do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia.

SEMESTRE LETIVO 2016.1	APR	REP	REF	REMF	TRANC	MATR
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	124	62	0	8	1	195

Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	47	30	0	0	0	77
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	64	32	0	8	0	104
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	17	6	0	1	0	24
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	10	7	0	1	0	18
Total por resultado	**262**	**137**	**0**	**18**	**1**	**418**
SEMESTRE LETIVO 2016.2	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	46	74	0	12	10	142
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	15	28	0	10	1	54
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	34	48	0	7	2	91
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	8	13	0	0	0	21
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	0	10	0	4	1	15
Total por resultado	**103**	**173**	**0**	**33**	**14**	**323**
SEMESTRE LETIVO 2017.1	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Ampla Concorrência	16	6	0	3	0	25
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	114	56	1	33	2	206
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	53	26	0	7	1	87
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	54	35	0	24	1	114
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	12	1	0	1	0	14
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado	9	10	0	6	2	27

integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).						
Total por resultado	**258**	**134**	**1**	**74**	**6**	**473**
SEMESTRE LETIVO 2017.2	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Ampla Concorrência	19	4	0	0	0	23
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	95	64	0	12	19	190
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	44	26	0	9	11	90
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	55	29	0	12	7	103
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	11	4	0	1	2	18
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	7	5	0	0	2	14
Total por resultado	**231**	**132**	**0**	**34**	**41**	**438**
CONSIDERANDO OS 4 SEMESTRES LETIVOS	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Ampla Concorrência	35	10	0	3	0	48
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	379	256	1	65	32	733
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	159	110	0	26	13	308
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	207	144	0	51	10	412
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	48	24	0	3	2	77
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	26	32	0	11	5	74
Total por resultado	**854**	**576**	**1**	**159**	**62**	**1652**

Fonte: CCRA-AS/UFOB, 2019

Os dados da Tabela 03 descrevem que 44% dos estudantes matriculados no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia se autodeclararam negros. Porém, se considerarmos os dados referentes aos percentuais de indicadores acadêmicos dentro da mesma cota, o número de aprovações de estudantes negros é 1 ponto percentual

menor do que esse valor para os estudantes não-negros. Essa diferença cresce 8 pontos percentuais, se a análise for sobre o total de matrículas. Já considerando o total de aprovações, enquanto aproximadamente 6 em cada 10 estudantes não-negros são aprovados nos componentes curriculares deste curso, apenas 4 de cada 10 estudantes negros têm êxito de aprovação. Este cenário revela uma reprodução dos dados nacionais das assimetrias entre estudantes negros e não-negros.

Avançando na compreensão dessas relações, ao realizarmos o exercício de isolar o indicador renda entre aqueles/as estudantes que se autodeclaram negros/as, os números destacam que entre os estudantes negros, aqueles mais pobres têm índices de aprovação menor do que os demais. Porém, a análise comparativa dos percentuais de estudantes negros e não-negros, isolados pelo demarcador renda, denuncia que o percentual de aprovação de estudantes autodeclarados negros, com renda per capta familiar igual ou inferior a 1,5 salários é pelo menos 12 pontos percentuais menor do que o percentual de estudantes não-negros com a mesma renda. Ao mesmo tempo, a diferença nos índices percentuais de retenção para o comparativo desses dois grupos é de no mínimo 4 pontos percentuais maior para os estudantes autodeclarados negros.

Dessa maneira, ao estudarmos as assimetrias reveladas na primeira análise, o cenário estatístico revela que, mesmo entre os estudantes com menor renda familiar per capta, estudantes negros estão em desvantagem. Destaca-se, nesse contexto, o demarcador etnicorracial como agravante dos índices de sucesso, o que indica condições de permanência mais desafiosas para aqueles que se autodeclaram negros. Descreve, outrossim, resultados acadêmicos implicados por processos racializantes, concordando mais uma vez com outras pesquisas, como a de Picanço (2016),

> A constatação por si só traz duas questões. A primeira é de que mesmo na pobreza a cor tem um efeito importante nos destinos escolares dos jovens. A segunda, que a renda termina por não dar conta exclusivamente das desigualdades, dado que a desigualdade no quintil mais rico é alta. A população negra acumula desvantagens com discriminação racial resultando em menos recursos para competição mesmo estando no nível de renda mais alto.
> Desse modo, no debate sobre as políticas de inclusão no ensino superior, entre a renda e raça os sinais são de que é necessário reter os dois, mas não necessariamente atrelados, afinal são mecanismos distintos de ação na produção de desigualdades sociais que conjugados as potencializam. (PICANÇO, 2016, p. 127).

As considerações apresentadas por Picanço (2016), ao tratar de dados nacionais, descrevem uma realidade análoga à encontrada no curso de BIC e T da UFOB. Os estudantes autodeclarados negros, bem como os não-negros cotistas, são todos

egressos de escola pública, porquanto esse é o primeiro recorte determinado pela Lei nº 12.711/2012. Sendo assim, os condicionantes produtos dos processos de precarização da educação básica pública brasileira não diferenciam as análises entre os grupos, restando a questão da renda como um outro incidente. Porém, os dados demonstraram que mesmo entre os estudantes mais pobres, aqueles que se autodeclaram negros apresentam índices de aprovação menores que o grupo dos não-negros.

Este é um ponto de concordância com Picanço (2016) ao referir-se aos debates sobre as políticas de inclusão no ensino superior, demarcando que entre a renda e raça há a demanda por resolver ambas as desigualdades. No entanto, considerando os distintos mecanismos de ação na produção das desigualdades sociais que lhes caracterizam, por assim ser, interessa considerar o sistema racismo para se pensar a realidade descrita pelos dados nacionais e do BIC e T da UFOB.

Tal qual já foi apontado em capítulos anteriores, a doutrina da raça[11] não tem sustentação epistêmica para orientar reflexões sobre as assimetrias etnicorraciais, de maneira que qualquer tentativa de diferenciar os grupos de negros e não-negros considerando habilidades cognitivas ou capacidades intelectuais como categorias não será lógica. Esses processos diferenciadores foram refutados por diversas pesquisas, como o Projeto Genoma, talvez a mais conhecida, que comprovou a inexistência de condições biogenéticas de diferenciações raciais entre seres humanos.

Esse é um discurso racista construído dentro da lógica dos interesses do capital mediante a utilização da mídia que acaba operando nessa perspectiva e reforçando ideias discriminatórias, reproduzindo e reafirmando relações de exploração por critérios raciais e de classe.

Ao analisarmos os dados de conclusão e desemestralização no curso de BIC e T, mais uma vez, os dados nacionais são reproduzidos no interior do curso, como mostra a Imagem 08 a seguir.

[11] A doutrina da raça é um conceito apresentado no capítulo 2, que explica os processos de construção de argumentos pseudocientíficos para tentar explicar ou impor a ideia de segregação racial da humanidade

Imagem 08. Percentual de estudantes matriculados até 2015 no curso de BIC e T que são concluintes ou desemestralizados até 2019, conforme CCRA/UFOB

QUADRO GERAL				
	MATRICULADOS	CONCLUINTES	DESEMESTRALIZADOS	MARGEM DE ERRO
QUANTITATIVOS	36	8	28	0
PERCENTUAIS	100%	22%	78%	0%

ESTUDANTES NEGROS				
	MATRICULADOS	CONCLUINTES	DESEMESTRALIZADOS	MARGEM DE ERRO
QUANTITATIVOS	14	2	12	0
PERCENTUAIS	100%	14%	86%	0%

ESTUDANTES NÃO-NEGROS				
	MATRICULADOS	CONCLUINTES	DESEMESTRALIZADOS	MARGEM DE ERRO
QUANTITATIVOS	22	6	16	0
PERCENTUAIS	100%	27%	73%	0%

PERCENTUAL DO QUADRO GERAL			
	MATRICULADOS	CONCLUINTES	DESEMESTRALIZADOS
NEGROS	39%	25%	43%
NÃO-NEGROS	61%	75%	57%
TOTAL	100%	100%	100%

Fonte: CCRA-AS/UFOB, 2019

A cada 10 estudantes negros matriculados somente 1 está concluindo no tempo previsto, sendo que para os estudantes não-negros esse número é de até 3 estudantes. No percentual geral, os não-negros desemestralizados vão representar uma maioria, 57% em contraste aos 43% de negros, porém, a taxa de desemestralização entre os estudantes negros é de 86% enquanto entre os não-negros essa taxa não chega a 73%. A diferença entre o total de negros que se forma no período previsto e o total de estudantes é 8%. Para os não-negros, ocorre o contrário: esse grupo supera em 5 pontos percentuais os índices gerais de diplomação.

Comparados os percentuais de conclusão de negros e não-negros, a desvantagem do primeiro grupo chega a 13 pontos percentuais de diferença do segundo. Inegavelmente, há diferenças nos condicionantes de diplomação dos estudantes negros e não-negros e não se verifica equidade etnicorracial para o acesso ao diploma no curso de BIC e T da UFOB para o recorte considerado. Destaca-se, mais uma vez, o fato contraditório de que as políticas de ingresso não estão sendo complementadas por políticas de promoção de equidade nas condições de permanência e diplomação no tempo previsto. Essa contradição reforça a necessidade de ações afirmativas no âmbito da permanência e faz pensar, inclusive, em uma revisão nas ideias de democratização do acesso que se limitam às políticas de ingresso.

> As ilusões associadas à noção de "democracia direta" etc. precisam ser avaliadas nessa linha, dentro do quadro de referência do modo radicalmente redefinido de reprodução societária. A razão disso é que as projeções irrealizáveis da "democracia direta" permanecem irrealizáveis precisamente por estarem presas na armadilha das limitações estruturais do domínio político vigente, enquanto o desafio histórico inevitável é a transformação radical de todos os níveis do metabolismo social de uma maneira não hierárquica. (MESZAROS, 2018, p. 58-59).

É exatamente a denúncia daquilo que Meszáros (2018) está chamando de "democracia direta" que o reclame por ações afirmativas vai fazer. Esse discurso da ideia de uma democracia ou democratização do acesso ao diploma de educação superior não se concretiza, pois, as políticas produzidas para atuar no ingresso de estudantes negros não estão sendo complementadas por outras de mesmo caráter quanto à permanência e diplomação. Retoma-se neste ponto a abordagem da questão por meio das relações de poder que produzem efeitos ordenadores na sociedade. Os cenários apresentados pelos dados reproduzem em âmbito singular um padrão de comportamento dos números nas análises comparativas entre negros e não-negros descrito nas análises dos dados universais, da universidade pública federal. Nesse sentido, verifica-se uma estrutura em que o sistema racismo opera produzindo desigualdades no âmbito do funcionamento da instituição universidade os quais iram impactar a posição social dos egressos e sua qualidade nas participações política, econômica e social.

Para a Licenciatura em História não se verificam esses comportamentos. Neste contexto, diferente do anterior, os estudantes estão submetidos a condicionantes que desativam ou reduzem os impactos do funcionamento do sistema racismo, tais como o fato de representarem uma visível maioria entre as matrículas no curso, como se pode acompanhar na Tabela 04. Nesse contexto, antes mesmo de apresentar os dados desta tabela, é importante demarcar que se trata de curso noturno, composto em sua maioria absoluta por estudantes trabalhadores, cujos processos de motivação e vivência acadêmica são marcados pela necessidade de conclusão no menor tempo possível, agravados pela imposição da conciliação de tempo de estudos e tempo de trabalho.

Tabela 04. Número total de aprovações, reprovações e trancamentos em componentes curriculares do curso de Licenciatura em História.

SEMESTRE LETIVO 2016.1	APR	REP	REF	REMF	TRANC	MATR
Ampla Concorrência	0	2	0	2	0	4
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	11	3	0	0	0	14
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	7	2	0	0	0	9
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	12	13	0	7	0	32
Total por resultado	**30**	**20**	**0**	**9**	**0**	**59**
SEMESTRE LETIVO 2016.2	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Ampla Concorrência	0	3	0	0	0	3
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	11	6	0	0	0	17
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	9	2	0	0	0	11
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	10	11	0	3	0	24
Total por resultado	**30**	**22**	**0**	**3**	**0**	**55**
SEMESTRE LETIVO 2017.1	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Ampla Concorrência	0	0	0	0	0	0
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	8	2	0	0	0	10
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	3	4	0	3	0	10
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	12	3	0	0	0	15
Total por resultado	**23**	**9**	**0**	**3**	**0**	**35**
SEMESTRE LETIVO 2017.2	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Ampla Concorrência	0	0	0	0	0	0
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	11	3	0	2	0	16
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	6	1	0	0	0	7
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos	19	1	0	0	0	20

municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;						
Total por resultado	**36**	**5**	**0**	**2**	**0**	**43**
CONSIDERANDO OS 4 SEMESTRES LETIVOS	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Ampla Concorrência	0	5	0	2	0	7
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	41	14	0	2	0	57
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	25	9	0	3	0	37
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	53	28	0	10	0	91
Total por resultado	**119**	**56**	**0**	**17**	**0**	**192**

Fonte: CCRA-AS/UFOB, 2019

Ao formar uma maioria no conjunto de estudantes matriculados no curso, os estudantes negros têm se organizado para discutir estratégias e práticas antirracistas no âmbito do curso. Além disso, o curso conta com componentes curriculares que tratam de conteúdos como os processos de formação e ordenamento social brasileiro, da escravatura e seus reflexos sociais, das relações etnicorraciais e do próprio racismo.

A comunidade acadêmica promove e participa de atividades institucionais e extensionistas que fomentam uma formação continuada sobre os impactos do racismo na educação, como a Semana de Consciência Negra, o Fórum das Licenciaturas, a Semana de História e a Escola de Estudos Temáticos.

Além disso, por se tratar de um curso de licenciatura, os estudantes têm a oportunidade de participar de atividades de imersão como o Projeto Quilombando do Programa Sankofa da UFOB. Este projeto oportuniza aos estudantes a convivência com comunidades quilombolas por uma semana. Neste período, para realiza-se uma atividade de vivência, com o compromisso de promover um colóquio sobre as implicações do racismo e dos saberes quilombolas sobre o currículo e a política educacional e o Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência nas Ações Afirmativas (PIBID-AF) – que também atua no âmbito da formação para o enfrentamento do racismo e elaboração de práticas pedagógicas antirracistas.

Essas práticas pedagógicas e ações formativas não são verificadas nos cursos de BIC e T e Bacharelado em Medicina e, por assim ser, destacam-se como um diferencial nas análises de dados como os apresentados na Imagem 01.

Da mesma forma, no curso de Licenciatura em História, os estudantes negros são maioria nos índices de aprovação com percentuais para estudantes negros, superando o de estudantes não-negros em um exercício oposto aos dados universais da educação pública federal.

Os índices de diplomação para o curso de História destacam que há igualdade entre os grupos de negros e não-negros, mesmo que não se verifique equidade quanto aos 72% de negros da população baiana ou aos 54% da população brasileira, como mostra a Imagem 09, a seguir. Os dados apresentados consideram os estudantes matriculados até 2015 que deveriam está concluindo o curso até 2018 e 2019.

Imagem 9. Percentual de estudantes matriculados até 2015 no curso de Licenciatura em História que são concluintes ou desemestralizados até 2019, conforme CCRA/UFOB

QUADRO GERAL				
	MATRICULADOS	CONCLUINTES	DESEMESTRALIZADOS	MARGEM DE ERRO
QUANTITATIVOS	17	2	15	0
PERCENTUAIS	100%	12%	88%	0%

ESTUDANTES NEGROS				
	MATRICULADOS	CONCLUINTES	DESEMESTRALIZADOS	MARGEM DE ERRO
QUANTITATIVOS	7	1	6	0
PERCENTUAIS	100%	14%	86%	0%

ESTUDANTES NÃO-NEGROS				
	MATRICULADOS	CONCLUINTES	DESEMESTRALIZADOS	MARGEM DE ERRO
QUANTITATIVOS	10	1	9	0
PERCENTUAIS	100%	10%	90%	0%

PERCENTUAL DO QUADRO GERAL			
	MATRICULADOS	CONCLUINTES	DESEMESTRALIZADOS
NEGROS	41%	50%	40%
NÃO-NEGROS	59%	50%	60%
TOTAL	100%	100%	100%

Fonte: CCRA-AS/UFOB, 2019

Pode-se perceber, a partir da Imagem 09, que a taxa de aprovação na Licenciatura em História é de 12%, sendo que a cada 10 estudantes que concluem o curso, 5 são negros e os outros 5 são não-negros. A cada 10 estudantes negros matriculados, somente 1 está concluindo no tempo previsto. O mesmo acontece com os estudantes não-negros, em um cenário que, como já foi dito, expressa-se igualdade e não equidade em relação aos percentuais de pessoas negros na Bahia ou no Brasil.

No percentual geral, os não-negros desemestralizados vão representar uma maioria, 60% em contraste aos 40% de negros, sendo que a taxa de desemestralização

entre os estudantes negros é também menor do que a de estudantes não-negros, 86% para 90%.

A diferença entre o percentual de não-negros que se formam no período previsto e o percentual total de concluintes é 2% para os negros, e ocorre o contrário pois esse grupo supera em 3 pontos percentuais os índices gerais de diplomação. Comparados os percentuais de conclusão de negros e não-negros, há vantagem para o primeiro grupo de até 4 pontos percentuais de diferença.

Inegavelmente, as diferenças de condicionantes de diplomação dos estudantes negros e não-negros também não são capazes de chegar ao ponto de promover uma democracia racial no acesso ao diploma no curso de Licenciatura em História da UFOB para o recorte considerado. No entanto, essas diferenças têm promovido a igualdade dos índices, o que pode representar um movimento em direção da equidade.

Ainda assim foi possível perceber um fato importante. Os estudantes negros que ingressam no curso de Licenciatura em História por meio da Lei nº 12.711/2012, tal qual nos demais cursos, chegam à universidade marcados pela necessidade de trabalhar, baixo poder aquisitivo e dificuldade de acesso a direitos sociais básicos, histórico da educação básica em escola pública precarizada e de vida no enfrentamento do racismo. Tais situações que, como se explanou no capítulo 01, constituem as questões socioeconômicas brasileiras mediadas, historicamente, pelas relações etnicorraciais que se inscrevem na constituição do Estado capitalista brasileiro. Porém, há especificidades na ambiência acadêmica, organização didático-pedagógica e institucional e relação didática do curso de Licenciatura em História que buscam reduzir ou até mesmo impedir a reprodução das históricas relações etnicorraciais no processo formativo de seus estudantes.

O fato de serem maioria contribui para uma ambiência de maior segurança quanto a ansiedade de ter de lidar com racismo individual e ataques discriminatórios nos espaços de aprendizagem. Assim como os componentes curriculares que tratam da questão do negro e do racismo no Brasil e processos formativos como o Sankofa e o PIBID também contribuem de maneira material e pedagógica para a permanência e sucesso de estudantes negros – o que os dados contribuem para revelar. Essas ações podem ser inscritas no âmbito do apoio à permanência desses estudantes e por seus efeitos corretivos podem ser categorizadas como ações afirmativas para esses sujeitos. Obviamente, outras ações são necessárias até mesmo por se tratar de uma realidade em que ainda não se verifica a equidade nos dados, porém contribuem para se pensar as

relações etnicorraciais como mediadoras da promoção de desigualdade de oportunidade na sociedade brasileira no acesso a cursos de licenciatura e bacharelado.

Essas especificidades não têm sido encontradas em cursos que têm sido tratados como "cursos de elite". Tal expressão se refere ao histórico e ao imaginário social dos estudantes desses cursos como o Bacharelado em Medicina, cuja maioria de estudantes costuma ser de pessoas não-negras.

Voltando-se para o curso de Bacharelado em Medicina, similarmente ao que acontece no curso de BIC e T, não se verifica um trabalho para refletir ou formar as equipes para uma atuação antirracista. Desta maneira, os números voltam a se comportar de maneira correspondente aos índices nacionais, como mostra a Tabela 05.

Tabela 05. Número total de aprovações, reprovações e trancamentos em componentes curriculares do curso de Medicina.

SEMESTRE LETIVO 2016.1	APR	REP	REF	REMF	TRANC	MATR
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	162	0	0	0	0	162
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	54	0	0	0	0	54
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	45	0	0	0	0	45
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	9	0	0	0	7	16
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	18	0	0	0	0	18
Total por resultado	**288**	**0**	**0**	**0**	**7**	**295**
SEMESTRE LETIVO 2016.2	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	352	7	0	0	0	359
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	118	1	0	0	4	123
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente	118	4	0	0	0	122

o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).						
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	19	0	0	0	0	19
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	37	0	0	0	0	37
Total por resultado	**644**	**12**	**0**	**0**	**4**	**660**
SEMESTRE LETIVO 2017.1	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	447	9	0	2	0	458
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	139	0	0	0	0	139
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	125	9	0	3	0	137
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	20	0	0	0	0	20
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	44	7	0	2	0	53
Total por resultado	**775**	**25**	**0**	**7**	**0**	**807**
SEMESTRE LETIVO 2017.2	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	553	8	0	0	0	561
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	144	0	0	0	0	144
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	137	0	0	0	0	137
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	20	0	0	0	0	20
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	43	0	0	0	0	43
Total por resultado	**897**	**8**	**0**	**0**	**0**	**905**

CONSIDERANDO OS 4 SEMESTRES LETIVOS	APR	REP	REF	REMF	TRANC	MATR
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	1514	24	0	2	0	1540
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	455	1	0	0	4	460
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	425	13	0	3	0	441
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	68	0	0	0	7	75
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	142	7	0	2	0	151
Total por resultado	**2604**	**45**	**0**	**7**	**11**	**2667**

Fonte: CCRA-AS/UFOB, 2019

Para o curso de Medicina, o número de estudantes negros no curso representa um percentual de aproximadamente 34% dos estudantes. No entanto, este é o único curso que tem apresentado denúncias sobre o processo de veracidade na efetivação da matrícula de estudantes cotistas pelo recorte racial. Ainda assim, observa-se que, sobre o total de matrículas, o percentual de aprovações de estudantes negros é sempre 4 pontos menor do que para os estudantes não-negros. Essa análise, quando realizada sobre o índice acadêmico de aprovação, mantém a diferença que 4 pontos a menos para os estudantes negros. Porém, quanto aos dados de retenção e evasão, os estudantes não-negros são sempre no mínimo 3 a 4 pontos maiores do que para os estudantes negros.

Entre os estudantes negros, aqueles com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capta apresentam maior índice de evasão; enquanto entre os estudantes não-negros, o mesmo grupo apresenta maiores índices de reprovação e evasão por falta.

Essa situação descreve que, ainda que com maiores dificuldades para a aprovação, os estudantes negros representam uma minoria entre os evadidos do curso, apontando um movimento de insistência no processo formativo. Porém, o elevado número de denúncias quanto à postura da universidade no processo de ingresso de cotas raciais no curso de Medicina fragiliza os dados quanto aos comparativos etnicorraciais. Enfatiza-se essa questão para resguardo das análises.

A Tabela 06, a seguir, apresenta as proporções totais de aprovações, reprovações gerais e trancamentos dos três cursos referentes ao período dos quatro semestres letivos, para cada modalidade de reserva de vagas.

Tabela 06. Proporções totais de aprovações, reprovações gerais e trancamentos dos três cursos referentes ao período dos quatro semestres letivos.

BACHARELADO INTERDISCIPLINAR CIÊNCIA E TECNOLOGIA – CONSIDERANDO OS 4 SEMESTRES LETIVOS	APR	REP	REF	REMF	TRANC	MATR
Ampla Concorrência	72,9%	20,8%	0,0%	6,3%	0,0%	100%
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	51,7%	34,9%	0,1%	8,9%	4,4%	100%
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	51,6%	35,7%	0,0%	8,4%	4,2%	100%
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	50,2%	35,0%	0,0%	12,4%	2,4%	100%
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	62,3%	31,2%	0,0%	3,9%	2,6%	100%
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	35,1%	43,2%	0,0%	14,9%	6,8%	100%
HISTÓRIA LICENCIATURA – CONSIDERANDO OS 4 SEMESTRES LETIVOS	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Ampla Concorrência	0,0%	71,4%	0,0%	28,6%	0,0%	100%
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	71,9%	24,6%	0,0%	3,5%	0,0%	100%
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	67,6%	24,3%	0,0%	8,1%	0,0%	100%
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;	58,2%	30,8%	0,0%	11,0%	0,0%	100%
MEDICINA – CONSIDERANDO OS 4 SEMESTRES LETIVOS	**APR**	**REP**	**REF**	**REMF**	**TRANC**	**MATR**
Candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios	98,3%	1,6%	0,0%	0,1%	0,0%	100%

baianos distantes 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB;						
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	98,9%	0,2%	0,0%	0,0%	0,9%	100%
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	96,4%	2,9%	0,0%	0,7%	0,0%	100%
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	90,7%	0,0%	0,0%	0,0%	9,3%	100%
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	94,0%	4,6%	0,0%	1,3%	0,0%	100%

Fonte: CCRA-AS/UFOB, 2019

Como para o Bacharelado em Medicina as primeiras diplomações devem acontecer a partir de 2021, não há dados que possam referendar essa análise referente aos concluintes desse curso.

Podemos observar, a partir da Tabela 06, que o resumo descritivo do cenário aponta que o maior percentual de aprovações em componentes curriculares no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia está no grupo dos estudantes não-negros; enquanto que nos cursos de Licenciatura em História está para os estudantes negros, realidade que volta a se inverter para o curso de Bacharelado em Medicina em que se pode observar alto percentual de aprovações em todas as modalidades de reserva de vagas. No entanto, é verificável que os estudantes da ampla concorrência e de demais que não fazem autodeclaração de etnia, que compõe o grupo dos não-negros, somam os maiores índices de aprovação.

Foi possível fazer análises sobre os totais de conclusão e desemestralização também para o BIC e T e para a Licenciatura em História conjuntamente, como mostra a Imagem 10 a seguir.

Imagem 10. Percentual de estudantes matriculados até 2015 nos cursos de BIC e T e Licenciatura em História que são concluintes ou desemestralizados até 2019, conforme CCRA/UFOB

QUADRO GERAL				
	MATRICULADOS	CONCLUINTES	DESEMESTRALIZADOS	MARGEM DE ERRO
QUANTITATIVOS	53	10	43	0
PERCENTUAIS	100%	19%	81%	0%

ESTUDANTES NEGROS				
	MATRICULADOS	CONCLUINTES	DESEMESTRALIZADOS	MARGEM DE ERRO
QUANTITATIVOS	21	3	18	0
PERCENTUAIS	100%	14%	86%	0%

ESTUDANTES NÃO-NEGROS				
	MATRICULADOS	CONCLUINTES	DESEMESTRALIZADOS	MARGEM DE ERRO
QUANTITATIVOS	32	7	25	0
PERCENTUAIS	100%	22%	78%	0%

PERCENTUAL DO QUADRO GERAL			
	MATRICULADOS	CONCLUINTES	DESEMESTRALIZADOS
NEGROS	40%	30%	42%
NÃO-NEGROS	60%	70%	58%
TOTAL	100%	100%	100%

Fonte: CCRA-AS/UFOB, 2019

A Imagem 10 mostra que a taxa de conclusão para os cursos estudados é de 19% e a cada 10 estudantes que concluem os cursos, somente 3 são negros, enquanto 7 são não-negros. A cada 10 estudantes negros matriculados, no máximo 1 irá concluir no tempo previsto, já para o caso dos não-negros, mais de 2 concluem no tempo previsto.

Nas análises dos percentuais gerais, os não-negros desemestralizados vão representar uma maioria – 58% em contraste aos 42% de negros. Porém a taxa de desemestralização entre os estudantes negros é de 86%, enquanto entre os não-negros a taxa não chega a 78%.

A diferença entre o total de negros que se formam no período previsto e total de concluintes é de 5%. Já para os não-negros ocorre o contrário, esse grupo supera em 3 pontos percentuais os índices gerais de diplomação. Comparados os percentuais de conclusão de negros e não-negros, a desvantagem do primeiro grupo chega a 8 pontos percentuais de diferença.

Os cursos inscrevem realidades contextuais e uma organização didático-pedagógica distinta, apresentando desafios específicos aos estudantes e características próprias das vivências acadêmicas formativas em cada curso.

Os estudantes que compõem o grupo dos negros são egressos de escola pública, que têm enfrentado um processo de precarização intensificado desde os anos de

1990, produzindo cenários em que vários componentes curriculares não têm sido ofertados ou são ministrados por professores não licenciados ou sem formação em nível superior. Há, ainda, dificuldade de acesso aos materiais pedagógicos necessários às aprendizagens, ausência de estruturas didáticas, entre outras questões precarizantes.

Esse contexto tem atingido principalmente a área da linguagem lógico-matemática, chegando a situações em que a política educacional brasileira tem contribuído para esses cenários, como é o caso de programas como o Emitec. Trata-se de uma proposta de Ensino Médio midiatizado para as populações das comunidades rurais e mais afastadas dos grandes centros da Bahia, cuja população, resultado das relações históricas etnicorraciais, é de maioria negra.

O fato é que os jovens formados nesse contexto, inseridos em realidades como o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, um curso diurno com grande concentração de componentes curriculares na área da linguagem lógico-matemática, terão esse agravante como um complicador dos desafios da permanência nesses cursos. Isso pode provocar resultados mais assimétricos do que possivelmente na Licenciatura em História e no Bacharelado em Medicina.

Por sua vez, a Licenciatura em História, ao se tratar de um curso de estudantes trabalhadores, tem maioria de estudantes negros e/ou de renda per capta inferior a 1,5 salários mínimos. Esse contexto, somado a questões da precarização da escola pública de educação básica vai apresentar desafios específicos a esta população, tais como a demanda de dividir o tempo entre estudar e trabalhar, além de lidar com a dificuldade em participar das atividades extraclasse em turno diurno. Porém, ao analisar o contexto pedagógico-institucional da Licenciatura em História, foi compreensível que, naquele cenário em que as pessoas não-negras se aproximam das pessoas negras pelo contexto socioeconômico, os atenuantes do racismo desenham assimetrias menores, ainda que seus impactos não se anulem.

Para o curso de Bacharelado em Medicina, ocorre que o maior agravante é a confiabilidade dos dados que definam a comunidade estudantil negra, dado o fato de o curso ser o único que tem recebido denúncias quanto ao processo de ingresso por cotas raciais. Além disso, por se tratar de um curso que tem apresentado maioria de estudantes não-negros e de renda superior a 1,5 salários mínimos, este é um ambiente que tem se apresentado historicamente como curso branco elitista, o que pode implicar em desafios hegemônicos para a presença negra estudantil neste contexto.

Inegavelmente, há diferenças nos condicionantes de diplomação dos estudantes negros e não-negros, retomando a realidade apontada pelos dados universais

em que não se verifica democracia racial no acesso ao diploma nos cursos estudados. Reafirma-se, então, a realidade contraditória em que as políticas de ingresso não estão sendo complementadas por políticas de promoção de equidade nas condições de permanência e diplomação no tempo previsto. Essa contradição é produzida por questões socioeconômicas que se reelaboram historicamente na sociedade brasileira mediadas pelas relações etnicorraciais das estruturas do Estado capitalista brasileiro. O estudante negro ingressa na educação superior marcado por essas relações e o contraditório da negação de estruturas de apoio à sua permanência e diplomação reproduzem e reafirmam as dificuldades produzidas pelas relações etnicorraciais. Esta realidade, quando certificada na política e nas instâncias de gestão e tomada de decisão no ambiente universitário, expressam um racismo institucional que por sua vez irá reafirmar posições de subalternização e dificuldade de acesso ao mundo do trabalho e participação política e social do negro. Tal contradição denuncia a necessidade de ações afirmativas no âmbito da permanência para que se possa construir um cenário de conclusão no tempo previsto com equidade entre estudantes negros e não-negros.

5. AÇÕES CONTRADITÓRIAS: REFLETINDO SOBRE A PERMANÊNCIA A PARTIR DE CENÁRIOS QUE TÊM O MÉRITO COMO CRITÉRIO DE ACESSO

As assimetrias dos índices acadêmicos apresentadas no capítulo anterior revelam estruturas racistas que, de imediato, desmistificam a ideia de democracia racial no acesso ao diploma de educação superior. Considerando a luta histórica da comunidade negra na conquista da atual política de promoção de equidade no ingresso às universidades públicas federais (Lei nº 12.711/2012), identificam-se nos dados apresentados na Sinopse Estatística da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Relatório de Dados da Coordenadoria de Controle de Registros Acadêmicos da Secretaria Acadêmica da Universidade Federal do Oeste da Bahia (CCRA-VER/UFOB) que estudantes negros e negras estão ingressando na educação superior em maior número do que há uma década atrás. Porém, esse movimento dinâmico dos dados não tem se reproduzido na permanência, que ainda se apresenta como um desafio a vencer.

Os grupos sociais considerados no presente trabalho, em sua maioria, enfrentam condicionantes socioeconômicos historicamente elaborados por processos e relações etnicorraciais que caracterizam as formações social, cultural, política e econômica brasileira. São absolutamente egressos de escola pública, como prevê a Lei n°. 12.711/2012 e, majoritariamente, compõe famílias com renda per capta igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, sendo que, dos que superam essa margem, a grande maioria está muito próximo a ela. Estão submetidos a condições materiais produzidas pela superestrutura e estrutura brasileira historicamente racista que são refletidas na universidade agravando as condições de permanência e gerando demandas específicas que, como vêm apontando pesquisadoras como Santos (2009), devem ser consideradas para se pensar o sucesso e o insucesso desses estudantes.

> Após a implementação do sistema de reserva de vagas nas Universidades Públicas brasileiras, pode-se observar um elevado número de estudantes negros, pobres e de origem de escola pública que ultrapassam as barreiras e ingressam na universidade. [...] Reconhecendo os limites da teoria da reprodução, argumenta-se que uma pesquisa representativa do conjunto das populações de estudantes permite observar diferentes dimensões do êxito e do fracasso, e os efeitos cumulativos da escolarização anterior. (SANTOS, 2009, p. 79).

A autora aponta algo relevante e que ocupa a pauta dos reclames por ações afirmativas nas universidades públicas federais: a demanda real por políticas que possam

atender às necessidades de permanência de estudantes negros e negras. Quando Santos (2009) reclama por se reconhecer os limites da teoria da reprodução[12], alerta para não incorrer no exercício de reproduzir no interior das universidades, em seus processos e vivencias formativas nos cursos de graduação, as representações ideológicas sobre negros e não-negros, mas sim reconhecer as condições materiais sociohistóricas que diferem esses grupos produzindo demandas específicas para sua permanência e sucesso nos cursos de graduação.

Ação contrária, desconsiderando essas diferenças, seria assumir que negros e não-negros, grupos sociais elaborados por relações sociohistóricas distintas e diversas, enfrentassem os mesmos desafios e barreiras nos processos formativos na educação superior, silenciando as relações etnicorraciais e igualando esses sujeitos para assumir a ideia de mérito como critério de implementação de ações de apoio à permanência uma vez que a universidade, espelho da sociedade, também reproduz em suas resoluções e normativas o racismo estrutural. É inegável que as condições materiais e históricas que incidem sobre o sujeito negro como barreira ao ingresso, não desaparecem no ato da matrícula. Elas o acompanham produzindo desafios específicos para sua permanência e diplomação, gerando assim, a demanda por ações afirmativas nesse âmbito.

Nesse sentido, essa ideia de assumir o mérito como critério para as políticas de apoio a permanência, é uma contradição que normatiza processos reafirmando as assimetrias e desigualdades etnicorraciais na permanência dos estudantes. Isso se desdobra como uma contradição racista e neoliberal. Um critério meritocrático prevê a existência de igualdade de condições de permanência para negros e não-negros, o que não ocorre, e a defesa e uso de tal critério promove a manutenção das demandas de ordem das relações etnicorraciais e perpetua barreiras na permanência de negros nos cursos de graduação. Portanto, trata-se de uma contradição racista. Não obstante, a meritocracia é contraditoriamente neoliberal ao dispensar o Estado de suas responsabilidades políticas e impor aos sujeitos uma liberdade para elaborar estratégias de permanência, condicionado por questões sociopolíticas historicamente impostas pelas estruturas de organização e ordenamento social do Estado.

Significa dizer que não sendo as condições de permanência equânimes, não há como considerar a existência de méritos como critério de análise. Foi a essa contradição que se voltaram as análises neste capítulo, partindo de reflexões sobre a

[12] Ver BOURDIEU, Pierre. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

permanência a partir de cenários que têm assumido, direta ou indiretamente, o mérito como critério de promoção de apoio à permanência.

No caso específico deste trabalho, foram analisados os documentos que compõe as políticas de apoio à permanência da Universidade Federal do Oeste da Bahia, quais sejam o Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica, IVS, e os Editais CAE/PROGRAF nº. 02/2018 e CAE/PROGRAF n°. 03/2018. O primeiro documento é o instrumento orientador utilizado para indicar a condição de concorrência e/ou a inclusão dos estudantes como beneficiários de auxílio financeiro e/ou alimentação na UFOB. O segundo documento define critérios editalícios de seleção de estudante para a condição de beneficiário dos auxílios. O terceiro documento inscreve os critérios de renovação, manutenção e continuidade do estudante na condição de beneficiário dos auxílios.

O trabalho referente à assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas da UFOB é realizado por equipes multiprofissionais composta por Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos, Nutricionistas, Técnicos em Nutrição Dietética, Enfermeira, Técnica em Enfermagem e Médicas para cada um dos cinco campi da UFOB. A análise socioeconômica do IVS é tarefa exclusiva dos Assistente Sociais, porém, a elaboração dos documentos analisados nesta pesquisa, bem como a avaliação e planejamento das políticas e do trabalho de apoio à permanência, são realizados coletivamente pela equipe multiprofissional, que também atua nas demais ações, a saber os serviços de: (i) psicologia; (ii) apoio pedagógico; (iii) ambulatoriais e; (iv) de nutrição; disponibilizados aos estudantes dos trinta cursos de todos os cinco campi e sete Centros. Porém, somente o campus Reitor Edgard Santos, conta com a equipe completa, ficando os campi de Barra, Bom Jesus da Lapa, Luis Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória, com os serviços de psicologia, apoio pedagógico e assistência social.

A Política de Assistência Estudantil no âmbito das Ações Afirmativas da UFOB foi elaborada e implementada coletivamente pelos técnicos da Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas, PROGRAF-UFOB, e representações da comunidade estudantil por meio de seu Diretório Central de Estudantes e coletivos estudantis, sendo que suas ações estão respaldadas no Programa Nacional de Assistência Estudantil, Decreto nº. 7.234/2010, PNAES.

A análise documental permitiu observar que o PNAES se apresenta como documento evasivo no que se refere a questões etnicorraciais. Dessa forma, por conseguinte, o IVS apresenta característica meritocráticas que também desconsideram as relações etnicorraciais na formação da sociedade brasileira e, por sua vez, os Editais analisados traçam critérios que têm maior preocupação excludente, podendo ser mais

caracterizado como instrumento de gerência de recursos e menos como ação afirmativa e de promoção de equidade etnicorracial.

Sendo assim, primeiramente apresentam-se as considerações elaboradas mediante a análise documental do PNAES, por se tratar de documento referencial para a elaboração do IVS e Editais CAE/PROGRAF-UFOB, em seguida, serão apresentadas as considerações elaboradas na análise dos documentos que caracterizam a implementação no PNAES no âmbito da UFOB.

5.1. DA ELABORAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APOIO À PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO NEODESENVOLVIMENTISTA

A partir dos anos de 2002, o Brasil vivencia um novo paradigma de governo que, segundo alguns autores como Michel, Paula e Siscú (2005), Boito e Berringer (2013) e Oliveira (2015), caracteriza-se pela proposição de alternativas para o crescimento econômico tendo como base a superação da desigualdade social. Esses autores apontam que os governos Lula/Dilma se utilizaram de elementos como fortalecimento do salário-mínimo, maiores e melhores condições de oferta às empresas nacionais, incentivo e incremento da exportação nacional, regulação da crise mediante ações na política cambial e tributária para valorizar o investimento produtivo e a produção interna e desvalorizar os produtos importados, além da implementação de políticas sociais como estratégia de contribuir para o fortalecimento do poder aquisitivo das classes mais pobres e ampliar o acesso a direitos básicos. Esses autores apontam essas como características muito próximas dos governos anteriores, apesar de se diferenciarem dos governos até os anos de 1990 por se dedicar a políticas sociais.

> A crítica dos novos desenvolvimentistas ao "tridente satânico" (superávit primário, juros altos e câmbio flutuante) não os impede de defender equilíbrio fiscal e taxa competitiva de câmbio, que são diretrizes básicas do Consenso de Washington. O mesmo ocorre com a liberalização comercial e produtiva (investimento estrangeiro direto). O novo desenvolvimentismo aproxima-se também do Pós-Consenso de Washington ao enfatizar reformas centradas na correção de falhas de governo e de mercado. (GONÇALVES, 2013, p. 20).

É nesse contexto que os reclames e lutas da comunidade acadêmica e movimentos sociais por uma Política de Assistência Estudantil encontram espaço e consolidam sua conquista mediante implementação do Decreto nº. 7.234/2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O PNAES consta como rubrica específica para implementação de ações de apoio à permanência no âmbito das universidades públicas federais. Trata-se de uma política conquistada mediante debate histórico e enfrentamento da comunidade acadêmica aos governos FHC e Lula, que somente foi homologado no governo Dilma. Mantido no governo Temer (2016-2018) e, até o momento, pelo governo atual, apresenta a fragilidade de poder ser revogado pela instância que o implementou, sem que para isso obrigatoriamente outras instâncias e a própria comunidade acadêmica e movimentos sociais sejam consultados. Além disso, por se tratar de uma política conquistada mediante embates e negociações entre projetos elaborados pela comunidade acadêmica e os projetos governistas em um contexto neodesenvolvimentista, não consolida em absoluto os anseios e demandas das categorias sociais. Ainda assim, compreende-se que o PNAES tem contribuído para mudar os números que caracterizam os perfis de estudantes das universidades públicas federais desde sua implantação em 2010.

Neste contexto, as políticas formuladas e implementadas para o ensino superior nos governos Lula/Dilma que, na aparência, difundiam e propagavam o discurso da democratização da educação superior, na essência revelavam também aproximação com o ordenamento neoliberal. Tal assertiva decorre, por exemplo, da análise tanto do crescimento no número de matrículas nas instituições privadas, quanto do incremento verificado no sistema de Educação à Distância-EAD para este nível de formação.

> Tais iniciativas demandaram o estabelecimento de políticas públicas que, traduzidas em decretos, portarias e resoluções, procuravam definir melhor o campo de atuação da EAD no sistema de educação superior como um todo. Entretanto, o estabelecimento de uma regulamentação mais abrangente para a EAD fazia-se cada vez mais necessário, tendo em vista que em 2002 havia sido feita uma primeira proposta de regulamentação pela Assessoria do MEC, que ficou em suspenso até 2005, enquanto crescia significativamente a oferta de cursos de graduação a distância. Dados apresentados em estudo anterior (Segenreich, 2006) revelam, por exemplo, que enquanto se aguardava uma nova regulamentação, o número de instituições credenciadas para EAD cresceu 350% e os cursos de graduação a distância cresceram 310%. É importante registrar ainda que, mais precisamente em 2004, a oferta de vagas passou a ser, nesses cursos, predominantemente situada no setor privado. (SEGENREICH, 2009, p. 207)

É perceptível nesses dados uma prática da ampliação das vagas nas instituições privadas, sobretudo as de educação a distância, como estratégias de democratização do acesso à educação superior, de maneira que tais estratégias ocupam a agenda do ministério e comprometem verbas públicas no incremento de ações no setor privado, como os financiamentos e bolsas estudantis.

A mídia, a serviço do capital, propagava o discurso da necessidade de avanço da tecnologia digital que apontava para a urgência da ampliação do número de trabalhadores qualificados. Portanto, em uma sociedade arqueada no conflito das classes, a democratização do acesso a educação superior teria de cumprir o duplo e inexequível papel de tentar apaziguar os conflitos e ao mesmo tempo contribuir para a formação e ampliação da reserva de mão de obra supostamente qualificada às demandas do mercado.

Como verificado em dados como os estudados por Segenreich (2009), os objetivos neoliberais tornam-se perceptíveis com o aumento do investimento em políticas de financiamento das instituições privadas. Como exemplos temos o Financiamento Estudantil, o Fies, e o Programa Universidade para Todos (Prouni), bem como aumento dos normativos que incentivaram o desenvolvimento de uma Educação Superior cada vez mais assentada na formação para mercado e menos ocupada com o pensamento crítico-reflexivo e na disseminação de saberes sobre as políticas econômicas, sociais e culturais, que podem fazer do homem um ser social e contribuir para a formação de sua consciência de classe.

Outro documento importante implementado nesse período foi a Reforma da Educação Superior, instituída pelo Decreto Nº 5.773/2006 e pela Portaria Normativa Nº 040/2007 que, respectivamente, se ocuparam de disciplinar as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, dos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Com isso, indicadores de qualidade das instituições e cursos de graduação foram criados mediante um Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e a partir dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) – uma investida do governo FHC – consolidada no governo Lula, assim como a Regulamentação da EAD, da Educação Tecnológica e da Parceria Público-Privado (PPP's). Todas essas ações, propostas na década de 1990, foram consolidadas nos anos 2000 mediante a homologação da Reforma da Educação Superior.

Foi justamente no período dos anos 2000, entre 2002 a 2014, fruto de pressões do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) que os governos Lula/Dilma tiveram que reconhecer demandas por ações para a expansão e ampliação das condições de acesso e permanência no Ensino Superior. Isso resultou no estabelecimento de programas como o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nesse cenário, os movimentos estudantis, de docentes e de técnicos-administrativos da Educação inscreveram conquistas como a homologação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEst). Ambos com o objetivo de contribuir para a elaboração de ações de apoio à permanência e diplomação na Educação Superior pública.

O FONAPRACE que, desde a década de 1990, já vinha impondo resistência política às investidas do governo FHC de privatização da educação superior no Brasil, empenha-se sistematicamente com o objetivo de realizar estudos e pesquisas, além de ações de ordem política, que pudessem demonstrar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da educação superior, fomentando o debate sobre políticas de apoio a permanência como demanda real e estratégia de democratização do acesso ao diploma de graduação no Brasil.

> Os resultados dessas pesquisas terão um importante papel no processo de legitimação da AE em âmbito governamental. A partir dos resultados dos primeiros levantamentos, o Fonaprace elabora o Plano Nacional de Assistência Estudantil, cuja versão final foi encaminhada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em 4 de abril de 2001, tornando-se o documento base para todas as ações concernentes ao tema. O Plano trazia diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos, apontava as áreas estratégicas a partir das quais a AE poderia ser desenvolvida nas IFES, além de demonstrar aos órgãos governamentais a necessidade de destinação de recursos financeiros para a AE nas IFES. Solicitava-se que verbas específicas fossem destinadas para esse fim na matriz orçamentária anual do MEC. (DUTRA E SANTOS, 2017, p. 155/156)

A União Nacional dos Estudantes (UNE) também desempenhou importante papel na luta pela defesa de uma política de assistência estudantil. Aliás, desde 1937, quando foi criada, a UNE mantém a AE como bandeira, sendo que em resposta às práticas neoliberais do governo FHC, entre os anos de 1990 e 2002, os movimentos docentes e de técnico-administrativos se uniram ao movimento estudantil e intensificaram ações de resistência à investida do capital estrangeiro e da mercantilização da educação superior. Dutra e Santos (2017, p. 156/159) ainda apontam que, mesmo após a implementação do Decreto 7.234 em 2010 e da Lei de Cotas (12.711/2012) do governo Lula, a UNE realizou a campanha “quem entrou quer ficar”, contribuindo para chamar a atenção do governo para a necessidade de outras ações complementares aos decretos anteriores, resultando em políticas como o Programa de Bolsa Permanência em 2013.

O Programa de Bolsa Permanência (PBP) é uma ação institucional do Ministério da Educação que, na proposta inicial, concedia auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos de carga horária igual ou superior a 5.000 horas, como também para estudantes indígenas e quilombolas. Tal programa concedia bolsas no valor de R$ 900,00 acumuláveis com outras modalidades de bolsas acadêmicas, com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de fragilidade, além de reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil e promover a democratização do acesso ao ensino superior.

Dessa forma, a expansão da educação superior, já iniciada no governo FHC, trouxe desafios caracterizados e balizados no debate contemporâneo em grandes questões como a promoção de equidade, qualidade na expansão e massificação no acesso e na permanência. Já os governos Lula e Dilma respondem com apoio às privatizações e mercantilização e massificação da educação superior em conformidades com as diretrizes neoliberais.

Os dados apresentados até aqui arrazoam um discurso de democratização amparado nos ideais neoliberais e no entendimento da educação como um bem comercializável. Ainda que tenha havido investimento no setor público com a criação de novas universidades federais, como a UFOB por exemplo, observa-se uma aposta no financiamento do setor privado para a promoção da oferta de educação superior no Brasil, de maneira que, conforme Barros (2015), mesmo nesse contexto há discrepâncias entre as populações negras e não-negras no que se refere ao acesso aos cursos de graduação no Brasil.

Essas políticas, ainda que com foco na inclusão de estudantes outrora excluídos do Ensino Superior, atuam no âmbito da regulação, da responsabilização e do controle dos investimentos, como é o caso do Sinaes e da Reforma Universitária. Estes são implementados sob a orientação do Relatório Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e do Roteiro para a Reforma Universitária brasileira, indicando ações emergenciais que tratavam da autonomia universitária e do financiamento, propondo etapas para uma Reforma Universitária. O projeto de Lei da reforma da educação superior do governo Lula traz três principais eixos normativos:

> **(6)** constituir um sólido marco regulatório para a educação superior no País; (ii) assegurar a autonomia universitária prevista no art. 207 da Constituição, tanto para o setor privado quanto para o setor público,

> preconizando um sistema de financiamento consistente e responsável para o parque universitário federal; e (iii) consolidar a responsabilidade social da educação superior, mediante princípios normativos e assistência estudantil". (BRASIL, 2006, p. 01).

É perceptível nos objetivos do documento apresentado uma miscelânea ou tentativa de conciliação entre os ideais neoliberais do cenário internacional e as demandas sociais, característica marcadamente neodesenvolvimentista, resultando em uma proposta de diversificação e ampliação das funções do Ensino Superior. Seguindo orientações neoliberais de organismos internacionais, perceptíveis no caráter regulador e mercantilista das políticas promulgadas, bem como no incremento de ações no setor privado e a reafirmação de estruturas promotoras da parceria público-privado,

> O programa político para a educação dos organismos internacionais pode ser resumido na defesa da "eficiência gerencial do setor público", fruto das políticas de austeridade, na abertura dos "serviços" educacionais ao mercado global e na transferência de recursos públicos para o setor privado com o objetivo de fazer da educação fronteira econômica útil no combate à crise do capital, além de um instrumento político-ideológico poderoso no "alívio da pobreza" e na defesa da ordem capitalista. E o papel dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, é de destaque no impulso ao processo de criação de um mercado mundial de educação superior e de oligopolização deste mercado por um número pequeno de grandes empresas transnacionais. (MOTA JR, 2019, p. 221).

A ideia de eficiência gerencial, da educação como um serviço mercantil e da tentativa de alívio da pobreza mediante políticas focais estão presentes em políticas como a reforma da educação superior e outras de promoção do acesso promulgadas no governo Lula/Dilma. Essas características corroboram com o plano de criação de um mercado mundial de educação e contribuem para impor sobre setores públicos critérios gerenciais e de qualidade próprios do setor privado, condicionando assim sua autonomia financeira às mesmas políticas regulatórias e práticas de financiamento – ainda que pelo caráter de autarquias públicas, as IFES e IEES estejam sujeitas a políticas de fomento e gestão de recursos do Estado. O efeito desse condicionamento é o recuo da autonomia das universidades, como já intuíam as políticas do Governo FHC mediante a proposição das Organizações Sociais para "disciplinar" e "organizar" a educação superior e como retoma agora o Governo Bolsonaro com a proposição do Programa Future-se.

Essa análise demonstra um hiato ou silenciamento sobre as questões etnicorraciais nas políticas para educação superior aqui discutidas e, além disso, não imprimem preocupação em definir a educação superior pública como uma

responsabilidade direta do Estado no tocante à questão do financiamento. Aparentemente, ocorre a tentativa de responder à demanda de regulamentação legal do setor, sem que para isso sejam apresentadas inovações, estimulando, assim, as parcerias entre os setores públicos e privados.

Essa visão centrada nas questões econômicas ou de financiamento da educação superior coaduna com a leitura do Banco Mundial sobre a relação entre Universidade e desenvolvimento econômico. Segundo Borges (2010),

> Na concepção do Banco, as universidades constituem a base do crescimento econômico, pois são consideradas instituições voltadas para a formação dos futuros dirigentes e, sobretudo, são responsáveis pela preparação das capacidades técnicas de alto nível exigidas pelas demandas da sociedade. Percebe-se, pois, a presença da temática referente à relação entre universidade e desenvolvimento econômico no discurso do Banco Mundial, sendo trabalhada na perspectiva de que a instituição universitária necessita contribuir no processo de desenvolvimento econômico, realizando, principalmente, a investigação aplicada e serviços de assessoria e consultoria. (BORGES, 2010, p. 369).

O trabalho de Borges (2010) permite-nos perceber uma concepção de Educação Superior vinculada à dimensão econômica, observando-se com demasia sua contribuição para o fomento do desenvolvimento dos setores técnicos e tecnológicos ligados ao mercado, à produção de bens de consumo e à própria expansão do mercado. Não são levados em conta aspectos como a função social da universidade e seu papel na consolidação da cidadania e da sociedade democrática de direitos. Por conseguinte, o reclame histórico por corrigir as questões etnicorraciais na formação social brasileira sequer é posto em discussão. Não é levado em conta o papel da universidade no próprio desenvolvimento da ciência que, ao contrário, na lógica neoliberal deveria estar a serviço da competitividade da economia capitalista, e não se discute, ainda, a relevância do acesso ao diploma de educação superior pelas populações negras na correção de assimetrias políticas, sociais e econômicas produzidas pela negação a essas populações do direito a educação superior. Essas são pauta negadas pelas estruturas neoliberais.

Seguindo essa lógica, o governo Lula implementou políticas com foco nos processos de avaliação e gestão dos resultados das IFES, recaindo diretamente sobre a autonomia universitária e financiamento como o SINAES que, ao substituir o Provão, focando na tríade aluno, curso e instituição, desempenha processo avaliativo que acompanha o funcionamento dos cursos e estabelecendo índices.

O Enade, as Comissões Permanentes de Avaliação e avaliação in locus são outras estratégias de controle que alimentam sistemas de gestão como o Senso. Já os resultados da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) calculam um Índice Geral dos Cursos (IGC) definindo um ambiente de rankeamentos e uma corrida por qualidade, que são estratégias de gerencialismo de produtividade e resultados típicos do setor privados e confluentes das cartilhas neoliberais.

Durante o governo Lula, esses processos vão sendo implementados juntamente com outras políticas resultantes das pressões da comunidade acadêmica em luta, como o Decreto Nº 7.234/2010 que define ações de apoio à permanência estudantil, e a Lei Nº 12.711/2012 que fixa parâmetros para a promoção da equidade no acesso ao Ensino Superior. Esta Lei estabelece a reserva de cinquenta por cento das vagas das instituições federais para estudantes egressos da Educação Básica pública, sendo ainda definido que, dentro deste percentual, vagas reservadas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e estudantes pretos, pardos e indígenas, nas proporções dessas populações na unidade da federação conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O Decreto Lei Nº. 7.234/2010 dispõe dez eixos de promoção de ações de apoio à permanência, estando a cargo das IFES regulamentá-lo internamente, comprometidos com a interiorização e democratização do acesso e permanência no Ensino Superior. Esse documento expressa o reconhecimento do Estado para o fato de que o desempenho acadêmico está para além do binômio capacidade-oportunidade, esbarrando em questões de classe e raça e contradições típicas das sociedades capitalistas como o fato de trazer objetivos voltados para a superação das desigualdades. Porém, contraditoriamente, não trata dessa questão de forma direta desconsiderando marcadores sociais etnicorraciais.

Já em seu primeiro artigo, dá margem para a elaboração, por parte das IFES, de políticas que não se ocupem das demandas específicas dos grupos etnicorraciais, definindo que *Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal*. Ao não considerar e não fazer o registro documental de que esses jovens não advêm das mesmas condições sociohistóricas que incidem sobre os grupos sociais e raciais que formam, o documento imprime uma ideia de “Assistência Estudantil para todos”, silenciando demarcadores sociais etnicorraciais historicamente instituídos neste país.

Esse sileciamento se define de fato no artigo segundo, quando, ao tratar dos objetivos da política de apoio à permanência, as desigualdades etnicorraciais são desconsideradas em todos os quatro objetivos.

> Art. 2º. São objetivos do PNAES:
> I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
> II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
> III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e
> IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Pesquisas como a de Picanço (2016) e os dados apresentados por este trabalho no capítulo anterior já demonstram que há diferença entre os grupos raciais que buscam permanecer e ter acesso ao diploma de educação superior. O documento fala em "democratizar condições de permanência" de maneira universal e indistinta, porém, no segundo objetivo define atenção para com as desigualdades sociais e regionais, ficando aquelas de caráter etnicorraciais desconsideradas ou subentendidas entre as duas primeiras. Mas, como se vêm mostrando ao longo do presente trabalho, baseando-se em ampla literatura que trata das relações etnicorraciais na formação social brasileira, é exatamente esse silenciamento que tem sido utilizado pela hegemonia para reafirmar assimetrias e desigualdades raciais que, por conseguinte reafirmam interesses neoliberais alimentando os galpões de desempregados, disponibilizando-os ao mercado informal e ao subemprego.

Esse mesmo silenciamento é verificável no artigo terceiro, que define as dez áreas a serem desenvolvidas as ações do PNAES, mas nenhuma delas refere-se ao combate ao racismo ou enfrentamento das relações etnicorraciais.

> Art. 3º. O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.
> § 1º. As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I – moradia estudantil; II – alimentação; II – transporte; IV – atenção à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico; e X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

É ainda no artigo terceiro que o documento delega as IFES a responsabilidade para com a definição de critérios e metodologia de seleção dos estudantes. Sendo o

PNAES a rubrica referente aos recursos para a promoção de ações de apoio à permanência, como as universidades podem considerar critérios para justificar tais ações no combate a assimetrias e desigualdades etinorraciais se essa não é uma das áreas consideradas pelo documento? Nossa leitura entende essa negativa como uma postura racista, como uma ação que reforça o racismo estrutural, dado que define uma estrutura política de acesso a financiamento que desconsidera as relações etnicorraciais na formação das juventudes brasileiras.

O artigo quarto expressa a consciência do documento, referente à diversidade contextual e conjuntural histórica dos determinantes de entraves para a permanência de estudantes, pois define que

> Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que **atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente**.
> Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a **igualdade de oportunidades**, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (Grifos meus).

Ao reconhecer que cada corpo discente apresentará necessidades específicas para que a política considere, inegavelmente o documento reconhece a pluralidade de situações às quais visa atender. No entanto, contraditoriamente, em seu parágrafo único, faz um recuo ao condicionar a promoção de igualdade de oportunidades às insuficiências financeiras, desconsiderando mais uma vez as relações etnicorraciais e quaisquer outras que incidem sobre a permanência de estudantes.

No artigo quinto pode-se observar a reafirmação dessa contradição.

> Art. 5º. Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.
> Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no caput, as instituições federais de ensino superior deverão fixar:
> I – requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no caput do art. 2º; e
> II – mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.

O documento, que se ocupa em combater desigualdades e que no artigo 4º reconheceu a pluralidade de contextos históricos e políticos que produzem essas desigualdades, no artigo seguinte fecha a questão mais uma vez ao priorizar estudantes

economicamente vulneráveis e desconsiderar aqueles que sofrem com o racismo histórico e estrutural.

Se a reflexão se volta à questão da promoção de equidade etnicorracial, sendo o Decreto nº 7.234/2010 a rubrica que se ocupa do financiamento das ações de apoio à permanência, por que negar as questões provenientes das relações sociais e históricas etnicorraciais?

O documento apresenta um comprometimento com a democratização da permanência, redução das desigualdades sociais e regionais e com a evasão e promoção da inclusão social. No entanto há uma fragilidade na definição dos critérios de indicativo de vulnerabilidade ao desconsiderar as desigualdades marcadas pelos condicionantes etnicorraciais que implicam desafios específicos à permanência de estudantes negros e negras. Além disso, ao apresentar um discurso preocupado com os índices de rendimento acadêmico margeia relações meritocráticas e clientelistas.

Observa-se que o PNAES traz objetivos voltados para um conceito de democratização da permanência de estudantes nos cursos de graduação em que não se inscrevem o compromisso com a redução das assimetrias etnicorraciais. Ainda, ao definir suas áreas de ação, desconsidera as discrepâncias socioeconômicas e histórico-sociais que definem as relações etnicorraciais na estruturação da sociedade brasileira, sobretudo, no tocante ao acesso a educação.

Dessa forma, pode-se dizer que se trata de uma política para educação superior, elaborada mediante negociações que definem uma postura estatal de impor ao ordenamento social brasileiro ideais neoliberais racializados, mediante silenciamento de questões estruturantes do capitalismo no Brasil. É latente, ainda, um discurso de democratização do acesso e permanência apoiado em ideias meritocráticas e mercantis, ainda que se apresente como importante documento elaborado no contexto da redistribuição do direito à permanência na educação superior.

5.2. AUXÍLIO, BOLSA E OUTRAS AÇÕES DE APOIO À PERMANÊNCIA NO ÂMBITO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NO OESTE DA BAHIA

Foi a partir do Programa Nacional de Assistência Estudantil, PNAES, com intenções de atender às necessidades da comunidade estudantil, que se elaborou uma proposta de Política de Assistência Estudantil no âmbito das Ações Afirmativas da UFOB. Tal proposta foi instrumentalizada no Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS), e mediante Editais para a oferta de auxílios na forma de pecúnia, bem como em

Programas que articulam serviços que contribuem para ampliar as condições de permanência e diplomação.

Desde a sua implantação, em 2013, por meio de ações de sua Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (Prograf), a UFOB buscou articular-se à comunidade estudantil na proposição de ações de apoio à permanência. Em meados de agosto de 2014, as discussões dos Técnicos-Administrativo em Educação (TAE), da assistência estudantil e estudantes representados pelos coletivos, Diretórios Acadêmicos (DA), e Diretório Central dos Estudantes (DCE) se intensificaram em um uníssono reclame por um documento regulador que institucionalizasse os programas e serviços oferecidos enquanto assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas.

A UFOB, considerando as demandas histórica, social e regional de promoção da equidade no acesso ao diploma de educação superior, assumiu, desde sua criação em 2013, a reserva de 50% das vagas para as cotas sociais e instituiu também uma cota de outros 10% do total de vagas para estudantes egressos da região oeste da Bahia. Nesse contexto, constitui-se uma comunidade estudantil diversa e plural, do ponto de vista dos condicionantes histórico-sociais de permanência e sucesso na educação superior, o que por sua vez, torna imprescindível a implementação de ações no âmbito da política nacional de assistência estudantil para promover igualdade de oportunidades para as distintas realidades da comunidade estudantil.

Com esse intuito, a PROGRAF reuniu os TAE das áreas de Assistência Social, Psicologia e Pedagogia dos cinco campi da universidade para discutir uma proposta, baseando-se nos normativas legais como o PNAES e na literatura acadêmica disponível. Com o intuito de promover ampla participação estudantil nesse processo, foi proposto e desenvolvido o programa Ações Afirmativas em Movimento – AAFIM. Este programa realizou discussões sobre o apoio à permanência no contexto de cada um dos cinco campi, o que legitimou e concedeu caráter coletivo à construção de um documento com o compromisso de resguardar o direito a assistência estudantil e definir o engajo da instituição em afirmar o acesso, a permanência e a participação política na educação superior pública federal dos/as sujeitos/as pertencentes às mais distintas regiões, comunidades tradicionais, camadas sociais, etnias, gêneros, orientação sexual e deficiências.

A partir das discussões elaboradas nas ações do programa AAFIM, a UFOB, representada por seus estudantes, técnico-administrativos, docentes e pela PROGRAF, avaliou as demandas por ações que devessem constar em uma política institucional de assistência estudantil mediante promoção da equidade na vivência acadêmica,

acompanhamento e apoio pedagógico da forma mais abrangente. Foi também por meio do AAFIM que as equipes foram elaborando com a comunidade acadêmica o conceito de ação afirmativa que consta em seu Projeto Político-Pedagógico Institucional. A partir desse conceito a UFOB buscou instituir uma política de assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas pautada no respeito e na valorização às diversas formas de fazer e viver, às línguas, cosmogonias dos povos indígenas, a diversidade cultural, notáveis nas distintas práticas e saberes das populações negras e dos grupos historicamente excluídos. Compreendendo assim que:

> Ação Afirmativa é também o enfrentamento do racismo, do sexismo, da homofobia e outras formas de discriminação que, presentes na sociedade e nas instituições, provocam violência e exclusão. A ação afirmativa que consideramos, inclui uma pedagogia afirmativa e uma organização curricular com pertinência, fortalecendo a autonomia, a participação e a responsabilidade social de nossos jovens. (UFOB, 2016, p. 111).

Nesse sentido, o marco legal para a construção da Política de Assistência Estudantil no âmbito das Ações Afirmativas da UFOB ampara-se neste conceito e em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES 7.234/2010, o Programa Nacional de Ações Afirmativas – Lei 12.711/2012, a Carta-Convite – Fórum de Ações Afirmativas do estado da Bahia/2014 e o estatuto da UFOB.

Foi no contexto do programa AAFIM que a UFOB buscou assegurar e promover ampla participação da comunidade e uma gestão democrática de sua política de apoio à permanência, sendo que os documentos analisados que permitiram as considerações inscritas neste período também tiveram origem nas discussões do AAFIM. Porém, destaca-se que os papéis sociais e poder de decisão das categorias na construção dos documentos aqui analisados não são paritários ou equânimes, tendo ficado sempre a decisão final a cargo das instâncias de gestão e, em alguns casos, do/a próprio/a gestor/a. Dessa forma, antes de apresentar as considerações sobre as análises documentais do IVS e Editais CAE/PROGRAF, faz-se necessária uma breve apresentação sobre a estrutura política que consolida os documentos orientadores institucionais do trabalho de apoio à permanência na UFOB.

A instância superior de implementação, planejamento, desenvolvimento, avaliação e gestão da política de ações afirmativas é a PROGRAF, subordinada diretamente à Reitoria. Nesta instância, se assenta a Coordenadoria de Ações Afirmativas,

CAAF, composta por quatro Núcleos Gestores, a saber: (i) das políticas da saúde (NPS); (ii) de seleção e acompanhamento de beneficiários de auxílio (NSAB); (iii) das políticas da diversidade (NPD) e; (iv) de acessibilidade e inclusão (NAI). Em cada um dos cinco campi, há o Setor de Assistência Estudantil do campus, composto por Assistente Social, Psicóloga e Pedagogo, subordinado e ligado diretamente à Direção do Centro (no caso dos campi com um centro) ou à Superintendência Administrativa (no caso dos campi com mais de um centro). É por meio do Setor de Assistência Estudantil que as ações e serviços da Política de Assistência Estudantil no âmbito das Ações Afirmativas chegam aos estudantes.

O AAFIM, como já apontado, é o programa institucional que objetiva promover a participação da comunidade estudantil na gestão, planejamento e avaliação da política. Os estudantes, mediante os coletivos estudantis, promovem rodas de conversa e debates levantando, orientados pelo NPD, as questões perceptíveis nas vivências e práticas sociais relevantes para se compreender as demandas por apoio à permanência na realidade de cada centro. Essas informações chegam à CAAF por meio do NPD, que por sua vez, direciona-as aos demais Núcleos e aos Setores da Assistência Estudantil de cada campus na Reunião Ampliada da Assistência Estudantil no âmbito das Ações Afirmativas. Esta Reunião Ampliada é atividade semestral em que as equipes de técnicos discutem por uma semana como atender às demandas levantadas por meio dos demais programas da política de apoio à permanência: (i) Programa de Apoio Financeiro ao Estudante (PAFE); (ii) Programa de Acompanhamento Sociopsicopedagógico (PAS); (iii) Programa Cuida Bem de Mim; (iv) Programa Universidade Acessível. Ao final da reunião ampliada, as considerações são enviadas à CAAF, que elaborada uma proposta e encaminha à PROGRAF para revisão e composição de versão final para ser institucionalizada junto ao Conselho Superior ou à Reitoria, como couber.

O processo apresentado descreve a dinâmica e o fluxograma de implementação, avaliação, planejamento e gestão das ações de apoio à permanência na UFOB. Ao examinar essa dinâmica é possível visualizar que, ainda que os TAE da assistência estudantil e os estudantes participem dos processos de discussão sobre a política da assistência estudantil, são as instâncias gestoras (Núcleos, Coordenadorias, Pró-Reitoria e Reitoria) que, ao mesmo tempo que detém o poder de dirigir os debates, definem os processos institucionais de acolhimento das demandas, bem como, os critérios e trâmites de controle, ingresso e manutenção dos sujeitos beneficiários. O exame dessa dinâmica destaca que os gestores exercem uma hegemonia sobre a política de Assistência Estudantil no âmbito das Ações Afirmativas da UFOB.

> O critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como "domínio" e como "direção intelectual e moral". Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a "liquidar" ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também dirigente. (GRAMSCI, 2002, p. 62-63).

Por se tratar de uma análise sobre a direção política na formação e no desenvolvimento do Estado Moderno na Itália, as forças de coerção no discurso de Gramsci referem-se ao aparato armado do Estado. No caso da presente análise, essas forças não operam pela coerção armada, mas, pela incidência do constrangimento burocrático instituído, pelo grupo hegemônico, como necessário e indispensável aos meios de discussão, implementação e acesso à política de assistência estudantil. Os TAE e os estudantes precisam cumprir os protocolos institucionais para participar, de qualquer forma, da política de assistência estudantil, do contrário são excluídos e marginalizados do processo, mediante atos administrativos ou medidas institucionais de sansão e/ou coerção.

Além disso, os gestores comungam entre si os conceitos e concepções ideológicas que, ao entendimento destes, devem nortear o trabalho de apoio à permanência. Desta maneira, acaba por serem os gestores e/ou as instâncias gestoras que definem a superestrutura e a estrutura da Política de Assistência Estudantil no âmbito das Ações Afirmativas da UFOB. Por conseguinte, TAE e estudantes se estabelecem como componentes de um mesmo grupo em que, porém, a homogeneidade ideológica não se instaura, visto que há controle do grupo hegemônico, inclusive, sobre os papéis institucionais dos componentes deste outro grupo que, dessa forma, tem como elemento identitário exatamente a condição de subordinação ao grupo hegemônico.

A parcela da comunidade estudantil que majoritariamente busca a assistência estudantil é marcadamente constituída de estudantes negros (pretos e pardos), dada as mesmas condições históricas que impõe a demanda pela lei de cotas (Lei Nº. 12.711/2012). Por decorrência dessas mesmas condições históricas no contexto das relações etnicorraciais que marcam a formação e conjuntura socioeconômica brasileira, o grupo dos gestores da política de apoio à permanência pode ser caracterizado como majoritariamente de não-negros. Os TAE da assistência estudantil formam um grupo que se identifica exatamente pelo compromisso com a efetivação de um trabalho que amplie

e promova equidade nas condições de permanência de estudantes. Nota-se então que TAE e estudantes têm em comum a práxis social e defesa pela implementação e desenvolvimento das ações de apoio à permanência. O outro grupo por sua vez, é marcado pela correspondência aos normativos de funcionamento das estruturas estatais, visto sua função de burocrática.

A partir do entendimento desta dinâmica, as considerações a seguir foram elaboradas, refletindo sobre as relações de poder entre esses dois grupos na implementação e gestão de uma Política de Assistência Estudantil no âmbito das Ações Afirmativa da UFOB, sendo que, nesse exercício, os entendimentos sobre os conceitos e distinções entre bolsas e auxílios financeiros formam um primeiro destaque.

Ao analisar o IVS e os Editais da CAE/PROGRAF nota-se que, o primeiro documento apresenta-se na página 03 como "condição para se tornarem beneficiários de **auxílios e bolsas** decorrentes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)" (UFOB, 2017, p.03) e os editais intitulam-se (i) EDITAL PROGRAF/CAE Nº. 3/2018 DE AVALIAÇÃO SOCIOECONÔMICA DE ESTUDANTES CANDIDATOS A CONCESSÃO DE **AUXÍLIO** DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL; e (ii) EDITAL PROGRAF/CAE Nº. 2/2018 DE RENOVAÇÃO DE **AUXÍLIOS** PARA CONTINUIDADE DA CONCESSÃO DO BENEFÍCIO A ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL. Mais à frente, o Edital CAE/PROGRAF N. 02/2018, em seu artigo 6º argumenta:

> 6. DO ACÚMULO DE BENEFÍCIOS
> 6.1. O estudante pode ser contemplado com apenas uma das **modalidades de auxílio** do PAFE;
> 6.2. Estudante **contemplado com auxílio em pecúnia do PAFE não pode acumular Bolsas** vinculadas ao Programa Bolsa Permanência (PBP/MEC) e Promisaes (MEC);
> 6.3. Pode **acumular auxílio do PAFE com bolsas acadêmicas** do PIBIC, PIBID, PET, Monitoria de Ensino, Programas de Extensão, PIBITI, Residência Pedagógica. (grifos meus).(UFOB, 2018, p. 05).

Já o Edital CAE/PROGRAF N. 03/2018, no seu artigo 6º diz,

> 6. ACÚMULO DE BENEFÍCIOS
> 6.1. O estudante será contemplado com apenas uma das **modalidades de auxílio** do PAFE;
> 6.2. Estudante que for contemplado com **auxílio em pecúnia do PAFE não pode acumular com o Programa de Bolsa Permanência (PBP/MEC) e o Programa Milton Santos (PROMISAES/MEC).**
> 6.3. Pode acumular **auxílio do PAFE com as bolsas acadêmicas** do PIBIC, PIBID, PET, PIBITI, Monitoria de Ensino, Programas de Extensão, Residência Pedagógica. (Grifos meus). (UFOB, 2018, p. 05).

Destaca-se, nesses instrumentos, que a instituição diferencia, em sua política e ações de apoio à permanência, as modalidades de (a) auxílios e (b) bolsas, sendo que a primeira caracterizada na forma de pecúnia ou concessão do direito à alimentação no restaurante universitário sem custos; e a segunda compõe os programas de bolsas acadêmicas e outros dois que também não se inscrevem na rubrica do PNAES. Entende-se dessa maneira que, ainda que o IVS se apresente como condicionante da participação de estudantes nos programas de auxílios e bolsas do PNAES, a UFOB está utilizando os recursos da rubrica nacional para a modalidade auxílio, sendo que a condição de acesso a esse benefício é vulnerabilidade socioeconômica do estudante, como prevê o IVS

> Este texto apresenta uma proposta de indicador social com a finalidade de mensuração estatística do índice de vulnerabilidade socioeconômica (IVS) dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Oeste da Bahia, no que se refere à sua vulnerabilidade socioeconômica como condição para se tornarem beneficiários de auxílios e bolsas decorrentes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). (UFOB, 2017, p. 03).

As bolsas, na prática, por apresentar caráter acadêmico, têm como condição de acesso considerados nos processos de seleção e manutenção do estudante um rankeamento ou concorrência dos índices acadêmicos e/ou avaliação subjetiva do docente sobre o que este considere o perfil acadêmico necessário à condição de bolsista no enquadramento de seu projeto PIBIC, PIBID, PET, PIBITI[13], Monitoria de Ensino, Programas de Extensão e/ou Residência Pedagógica.

Destaca-se aqui este entendimento praticado nas políticas e ações de apoio à permanência institucionais da UFOB para que se faça perceber a contradição imposta pelos normativos de acesso PAFE ao indicar os méritos acadêmicos como critério editalício, operando assim os auxílios no mesmo âmbito das bolsas.

A diferenciação em duas modalidades imprime a compreensão de que há dois públicos demandantes de Assistência Estudantil. Um formado por estudantes que superaram fatores externos à universidade, de caráter do histórico escolar e, outro que tem os desafios de sua permanência marcados pelos enfrentamentos da precarização da educação básica. Este segundo grupo apresenta condicionantes históricos que interferem negativamente sobre os desafios de sucesso na sua diplomação, incidindo sobre retenções, trancamentos e frequência de maneira significativa no que se refere a seu desempenho e

[13] PIBIC, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PET, Programa de Educação Tutorial, PIBITI, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Tecnologia e Inovação.

rendimento. E, conforme a política de reserva de vagas, este segundo grupo é majoritariamente formado por estudantes negros, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

Esse entendimento faz perceber que auxílios e bolsas são efetivamente ações de apoio à permanência que operam em universos de demandas diferentes, referendando a grupos de estudantes diferentes. Enquanto há os estudantes que apresentam as condições acadêmicas de concorrência às bolsas, podendo ou não apresentar vulnerabilidade socioeconômica, há também outros que não apresentam tais condições de concorrência, afirmando-se o próprio histórico da educação básica como um agravante de sua vulnerabilidade socioeconômica.

Outra questão a se considerar é o próprio objetivo assistencial das modalidades. O auxílio, ao referir-se às condições de vulnerabilidade socioeconômica do estudante, pretende atuar sob essa dimensão, não havendo assim, a pecúnia e/ou o acesso à alimentação relação direta com a melhoria das aprendizagens ou sucesso acadêmico. É fato que se alguém não dispõe de recursos para sua manutenção na universidade ou alimentação, essa pessoa não tem as condições de aprendizagem. Porém, garantidas as condições materiais de aprendizagem, não se garante a correção de outros condicionantes de ordem extrínsecas ou externas à formação em nível superior, mas que incidem sobre ela, como por exemplo a formação em nível básico precarizada no que diz respeito ao acesso à leitura, escrita, aprendizagem lógico matemática, experiências artísticas, desenvolvimentos político, cultural e social, entre outros fatores de ordem pedagógica e psicopedagógica.

Por outro lado, inserir um estudante em um ambiente de aprendizagem pedagogicamente orientado para desafiar seu desenvolvimento acadêmico-científico irá diretamente provocar seu crescimento neste sentido, promovendo melhorias em seu desempenho e rendimento, como é o caso das bolsas, que têm critérios de seleção nos índices acadêmicos, por exemplo. Essa modalidade de ação de apoio à permanência pode atuar na direção do desenvolvimento pedagógico do estudante, ao mesmo tempo que a remuneração auxilia no tocante à manutenção de itens materiais necessários à sua formação e permanência na educação superior. E, por sua natureza e objetivo, não é estranho a esta modalidade aplicar critérios acadêmicos de seleção e manutenção de beneficiários nos programas. Ao contrário, considerar tais índices para o acesso aos programas de auxílio pode surtir efeito negativo nesses sujeitos, em sua maioria negros. Por conseguinte, torna essa decisão institucional de insistir em critérios acadêmicos para

promoção de auxílio à permanência uma barreira que incide com maior efeito ao conjunto de estudantes cotistas negros, expressando assim um ato de racismo institucional.

> No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio dos homens brancos em instituições públicas – por exemplo, o legislativo, o judiciário, o ministérios público, reitorias de universidades públicas, etc – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascenção de negros e/ou mulheres e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando assim o domínio formado por homens brancos. (ALMEIDA, 2018, p. 31).

Como já foi descrito, os gestores detêm o poder sobre a organização e organicidade do funcionamento da política de apoio à permanência. A este tocante merece destaque o fato de a UFOB instituir sua política mediante concessão de auxílio na forma de pecúnia e a participação nos serviços da assistência estudantil que, por sua vez, não prevê qualquer critério que não a condição de estudante matriculado e frequente no curso, enquanto a concessão de auxílio financeiro está condicionada ao IVS e aos índices acadêmicos. Dessa forma, a política que pretende atender a estudantes sem condições socioeconômicas de manutenção da educação superior, nega a participação daqueles cujos agravantes refletem relações históricas etnicorraciais - estudantes de escola pública precarizada, majoritariamente negros.

Entender o poder hegemônico que as instâncias de gestão exercem sobre as ações de apoio à permanência é importante para que se reflita sobre contradições perceptíveis na imposição de critérios meritocráticos na seleção e manutenção de estudantes em programas de apoio à permanência. A partir dessas reflexões, indagar possíveis posturas racistas ou exercício de racismo institucional nesses processos em que "detém o poder os grupos que exercem domínio sobre a organização política e econômica da sociedade" (ALMEIDA, 2018, p.31). Esse entendimento despertou o olhar desta pesquisa para a contradição presente no fato de uma Política de Assistência Estudantil, que se compromete atuar no âmbito das Ações Afirmativas, desconsiderar em absoluto as relações etnicorraciais que incidem e implicam sobre a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, ao definir seu instrumento institucional de gestão e acompanhamento da política, o IVS.

Após a análise do IVS, não se observou apontamentos que considerassem as questões, marcadores e relações etnicorraciais da formação da população e conjuntura das desigualdades da sociedade brasileira, inclusive referente ao Oeste da Bahia, mesorregião historicamente marcada por políticas econômicas que impuseram uma relação de exploração da terra e força de trabalho das populações negras baianas pelos sujeitos imigrantes não-negros do sul do Brasil. Nesta região, apontaram os programas de ocupação do Cerrado, Fronteira Agrícola entre outros pautados na ideia de modernização, como apontam autores que estudam a mesorregião.

> A ocupação do Cerrado baiano provocou, no final do séc. XX, especialmente a partir da década de 1970, o processo de migração sulista (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), que, estimulados pelos programas governamentais, "alastraram-se" no Oeste da Bahia para a expansão da fronteira agrícola (HAESBAERT, 1995, p. 2).
> O processo de modernização agropecuária no Cerrado baiano é convencionalmente denominado de Fronteira Agrícola. A expansão da Fronteira Agrícola se deu a partir da primeira metade da década de 1980, mediante a introdução e disseminação de políticas de ocupação subsidiadas pelos incentivos de governos e de créditos agrícolas facilitados, implantação de infraestrutura, e o desenvolvimento de tecnologias para o melhor aproveitamento agropecuário dos solos, direcionaram a região Oeste da Bahia a desempenhar um papel importante no cenário nacional e internacional na produção de grãos (SANTOS FILHO, 1989, p. 132).

É possível entender a ideia de expropriação ou colonização nos apontamentos visto que o primeiro autor assinala que houve um processo de "ocupação", implicando na negação da existência e/ou territorialização das pessoas que se encontravam no Oeste da Bahia desde seu nascimento. Santos Filho (1989) já havia apresentado essa relação Capital ao tratar da Fronteira Agrícola, em que se percebe mais uma vez que a ideia de modernização está marcada pela "ocupação" sulista da região, o que, por oposição, faz parecer a população presente como ineficiente e/ou atrasada. Ao mesmo tempo, o autor destaca que o crédito e os insumos para detenção dos meios de produção foram dispensados para aqueles que viriam ocupar e não para os que ali já estavam. Tal fato permite concluir que, nas relações produtivas, os meios de produção estariam de posse dos ocupantes e os que ali já estavam participariam dessa relação mediante a venda da força de trabalho. Nota-se, então, um reordenamento social, marcado por uma relação de exploração, amparada e subsidiada pelo próprio Estado, em que o sujeito local tem em seu espaço físico, meio natural e cultural, forças produtivas exploradas pelo sujeito que vem ocupar e "modernizar" o Oeste da Bahia – o herdeiro sulista das relações europeizadas, o sujeito não-negro.

Volta-se então às estruturas hegemônicas impositoras de racismo estrutural e institucional apontadas por Almeida (2018). Será também esse sulista não-negro, dadas as relações etnicorracias da conjuntura histórica de formação da sociedade brasileira, que irá ocupar lugar de destaque social na conjuntura do Oeste da Bahia. Estabelece-se, assim, parâmetros culturais, morais, educacionais, econômicos, estéticos e outros de ordenamento abalizados nas estruturas sulistas, marcadamente raciais, indicando as práticas de poder desse grupo como horizonte civilizatório do Oeste – um exercício típico e necessário para se estabelecer e manter a hegemonia do grupo racial no poder. Consequência dessa hegemonia é o acionamento do sistema racismo, que irá produzir desigualdades no acesso à educação, por exemplo. Dessas desigualdades, se produz o domínio dos sulistas não-negros nos espaços de tomada de decisão e poder como as reitorias de universidades públicas e suas instâncias de gestão das políticas de assistência estudantil, como IVS, na UFOB.

Já em seu segundo item, o IVS da universidade federal, que carrega o Oeste da Bahia no nome, não considera as relações etnicorraciais ao definir as características da vulnerabilidade socioeconômica, negando os processos históricos apontados.

> 2. Características esperadas do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS)
> Como um indicador social, o IVS apresenta as seguintes características:
> - Confiabilidade da informação: utilização de dados retirados de documentações apresentadas pelos próprios estudantes. Os dados são rastreados e facilmente encontrados em um sistema de planilhas.
> - Comunicabilidade: os dados são registrados de forma prática e objetiva, fáceis de comunicação e que contribuam para monitoramento e avaliação, bem como para oferecer parâmetros de comparação.
> - Disponibilidade e periodicidade: disponibiliza dados objetivos para tomada de decisões, permitindo a construção de bases históricas com a frequência compatível às necessidades de sua utilização.
> - Desagregação: atendimento da necessidade de avaliação por diferentes estratos e cursos dos estudantes, possibilitando ações específicas a cada grupo de acordo com o seu padrão de comportamento ou funcionamento. Com essa sistematização, é possível entender a diversidade, estabelecer foco de ação e assegurar a representatividade e abrangência dos estratos.
> - Especificidade com sensibilidade: o instrumento é capaz de captar as variações relevantes acerca da vulnerabilidade socioeconômica do estudante. (UFOB, 2017, p. 03).

O instrumento define-se como capaz de captar a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes. Apresenta-se confiável no domínio das informações necessárias para compreensão da realidade socioeconômica na forma de dados que devem

ser considerados para o monitoramento e avaliação de forma parametrada para orientar, de maneira histórica, a tomada de decisão sobre diferentes estratos na promoção de ações específicas no atendimento às demandas por assistência estudantil e apoio à permanência dos estudantes.

Mais à frente, o IVS apresenta a ideia de vulnerabilidade como "caráter ou qualidade do lado fraco de um assunto em questão, o ponto por onde alguém pode ser ofendido" (UFOB, 2017, p. 03). Porém, logo a seguir, ao adotar os indicadores sociais que devem compor o Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica do estudante, o documento apenas assume que:

> O IVS constitui em um indicador social baseado em sete indicadores previamente estabelecidos, em que cada um poderá contemplar uma ou mais variáveis, a saber:
> - IRE: Indicador de Renda Familiar Per Capta do Estudante;
> - ISE: Indicador de Saúde do Estudante e de seu Núcleo Familiar;
> - IAE: Indicador Acadêmico do Estudante;
> - IBE: Indicador de Bens do Estudante e de seu Núcleo Familiar;
> - ICF: Indicador da Composição Familiar do Estudante;
> - IEM: Indicador de Ensino Médio do Estudante;
> - IDE: Indicador de Despesas do Estudante. (UFOB, 2017, p. 04).

Entre os sete indicadores não é verificável nenhum que trate, expressivamente, da identidade etnicorracial. Neste sentido, cabe questionar: em um país de estruturas racistas, não seria essa identidade um ponto de vulnerabilidade? Não seria o racismo um flanco social ou um ponto que fragiliza o sujeito racializado na ambiência socioeconômica? Ainda que se levante o argumento da transversalidade das relações etnicorraciais nas questões socioeconômicas dispostas nos sete indicadores, o IVS, enquanto política, define os parâmetros para acesso aos recursos do PNAES na promoção de ações de apoio à permanência, de maneira que as negativas subjetivas do racismo não estão assumidas nos indicadores. Há fatos como as relações das desigualdades e desempenho, ou outras que a questão da renda supera, porém o racismo se mantém, como por exemplo, os sofrimentos psíquicos causados pelas violências racistas a negros pobres e ricos, que vão, de alguma forma, comprometer a permanência desses sujeitos.

Há também nesse hiato da especificidade de um indicador de violências discriminatórias[14] o fato de que ações de promoção da identidade negra não podem ser contempladas pelos recursos condicionados ao IVS, que no caso são aqueles relativos ao

[14] Este trabalho tem foco nas questões raciais, porém entende que todos os demarcadores sociais discriminatórios presentes em uma sociedade capitalista, racista, patriarcal e heterocisnormativa como a brasileira, devem ser considerados na composição de índices de vulnerabilidade.

PNAES, rubrica específica para promoção da assistência estudantil. Como promover uma educação antirracista sem recursos para atividades pedagógicas de caráter do ensino, pesquisa e extensão com esse fim? A desconsideração do racismo e outras situações discriminatórias como um indicador social é incoerente e contraditório para uma política que se compromete em mensurar a vulnerabilidade de sujeitos sociais. O discurso negativo dessas questões no IVS define um caráter racista visto que essa decisão impõe dificuldades no acesso aos recursos do PNAES na promoção de equidade e ações antirracismo, o que contribui para a manutenção das desigualdades etnicorraciais.

Seguindo com a análise dos indicadores, o IAE (UFOB, 2017, p 10) refere-se ao tempo de permanência do estudante na universidade. Esse indicador apresenta característica punitiva e meritocrática ao considerar que:

> Estudantes com o tempo de permanência na universidade entre 0 e 4 semestres cursados, por exemplo, tem um valor atribuído maior que os estudantes com o tempo de permanência entre 5 e 8 semestres cursados. Estudantes com o tempo igual ou maior que 13 semestres cursados tem o menor valor atribuído.
> A Tabela 7 apresenta a classificação do estudante-candidato a beneficiário de auxílio quanto ao seu tempo como estudante de primeira graduação na UFOB.

Tabela 7. Classificação do estudante quanto ao seu tempo de permanência na graduação.

Número de Semestres Cursados	Sem Trancamento	Com Trancamento
	Valor Atribuído (VA)	Valor Atribuído (VA)
0 (Calouros)	14	Não se aplica
1	13	12
2	12	11
3	11	10
4	10	9
5	9	8
6	8	7
7	7	6
8	6	5
9	5	4
10	4	3
11	3	2
12	2	1
13 ou mais	1	0

A utilização do tempo de permanência do estudante na universidade como indicador negativo de acesso a políticas de assistência estudantil é contraditória. De forma generalista, os estudantes que apresentam maior número de retenções e trancamentos são os que estão indicando maiores dificuldades em obter sucesso na diplomação, por essa razão seu tempo de permanência está sendo ampliado na instituição, então, são esses estudantes a quem deve se priorizar na promoção de ações de apoio à permanência com sucesso na diplomação. Como foi apresentado na análise dos índices acadêmicos dos cursos considerados nessa pesquisa, a maioria de estudantes como maior tempo de permanência são estudantes negros que compõem os grupos que, por exemplo, têm as agendas por formação superior concorrendo com a necessidade de trabalhar para manutenção do curso e muitas vezes da própria família. Como esses estudantes poderão resolver essa concorrência se não houve políticas atentas a demandas que provocam a

ampliação de seu tempo de conclusão? O contraditório de considerar o tempo de permanência é uma negativa de acesso a políticas de assistência estudantil que acaba, então, excluindo essa demanda ou esses estudantes, apresentando-se como uma punição por estarem demorando em sua formação.

Ainda sobre o IAE, este considera o número de matrículas e retenções (reprovações) do estudante:

Proporção de componentes que o estudante se matriculou*	Valor Atribuído (VA)
Entre 90% e 100%	10
Entre 80% e90%	9
Entre 70% e80%	8
Entre 60% e 70%	7
Entre 50% e 60%	1
Entre 40% e 50%	1
Entre 30% e 40%	1
Entre 20% e 30%	1
Entre 10% e 20%	1
Entre 0% e 10%	1

*Essa porcentagem é dada automaticamente pela planilha do Excel. Basta lançar o número de componentes oferecidos e o número de componentes em que o estudante se matriculou na planilha.

Proporção de componentes com reprovação*	Valor Atribuído (VA)
Entre 90% e 100%	0
Entre 80% e90%	0
Entre 70% e80%	0
Entre 60% e 70%	0
Entre 50% e 60%	4
Entre 40% e 50%	5
Entre 30% e 40%	6
Entre 20% e 30%	7
Entre 10% e 20%	8
Entre 0% e 10%	9

*Essa porcentagem é dada automaticamente pela planilha do Excel. Basta lançar o número de componentes em que o estudante se matriculou e o número de componentes em que o estudante foi reprovado (por falta e nota).

(UFOB, 2017, p. 11)

Nota-se que o estudante com maior percentual de matrículas e menor percentual de retenções é aquele que tem maior valor atribuído na pontuação desse indicador, o que significa que os estudantes com maiores índices acadêmicos terão maior chance de acesso às políticas de assistência estudantil. Ou ainda, as ações serão orientadas pelas demandas desses estudantes. Ora, não seriam mais vulneráveis aqueles que apresentam as maiores dificuldades nos processos de aprovação, ou seja, aqueles que compõem mais os números de retidos? Há uma contradição ao se afirmar uma política de promoção de apoio à permanência orientada para deferir auxílio aos que expressam melhores índices acadêmicos. Como já foi explanando anteriormente, o critério acadêmico é típico dos objetivos das bolsas e não dos auxílios.

Além disso, equacionado da forma como se apresenta o IAE provoca os estudantes vulneráveis a ampliarem o número de matrículas em componentes, o que pode agravar processos de construção de aprendizagem, considerando que o tempo de estudo e dedicação para cada componente vai se reduzindo conforme o número de componentes curriculares vão aumentando. Um estudante com oito horas de estudo para quatro

componentes pode se dedicar até duas horas de estudos para cada um deles, já um estudante com as mesmas oito horas para estudo de seis matrículas em componentes só terá quarenta minutos de estudo reduzido de cada componente. Para o caso dos estudantes trabalhadores do curso de história, em sua maioria negros, esses quarenta minutos compõem uma diferença considerável. O mesmo vale para os estudantes negros egressos de escola pública dos cursos de BIC e T e Medicina que dividem o tempo de estudo entre os conteúdos curriculares e a revisão dos conteúdos basilares para elaboração das aprendizagens e sucesso na conclusão dos componentes curriculares. Nota-se, nessa postura meritocrática, a construção de barreiras para esses estudantes marcadamente negros. Por conseguinte, no silenciamento e na negativa desta questão, percebe-se mais uma vez o sistema racismo operando e produzindo desigualdades. Contraditoriamente, tem-se um instrumento de gestão que busca atuar no âmbito das ações afirmativas, mas que se apresenta negativo e excludente aos estudantes com maiores vulnerabilidades.

A contradição presente na postura meritocrática reproduz uma ideologia neoliberal em que a lógica gerencial da aplicabilidade de recursos tem maior foco em resultados quantitativos de aprovação e tempo de permanência do que na qualidade socioeconômica desses resultados, ignorando os estratos etnicorraciais tanto em seus critérios quanto nas expectativas de resultados. Reproduz, sobremaneira, um poder hegemônico e histórico de previsão de esforços antirracista além da produção de desigualdade, ambos elementos sinérgicos do sistema racismo.

Visto que o IVS define a fórmula de implementação de recursos do PNAES na promoção de ações de apoio à permanência, ao negar as questões etnicorraciais nega, por conseguinte, a redução das desigualdades produzidas por estas questões. Sob o histórico, doutrinário e inválido argumento da democracia racial que propõe as questões de ordem econômicas e financeiras como origem estrutural e única questão a ser resolvida pelas sociedades, atua na seara do retardo da ação sob o verdadeiro eixo estruturante das relações capitalistas de exploração que produzem a classe explorada e as desigualdades de interesse da classe exploradora brasileira: o racismo.

Não obstante às considerações já apontadas, o IVS considera que 1/5 das questões que influenciam na formação da vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes são provenientes de seus índices acadêmicos. Considerando que são sete os indicadores, o IAE sozinho pesa 20% sob o resultado final, indicando que para acessar políticas de assistência estudantil e/ou para que promovam ações de apoio à permanência, os estudantes beneficiários precisam compor esse percentual com prévio sucesso, evidenciando que a política tem maior preocupação com o retorno quantitativo do

investimento do que com as transformações qualitativas necessárias para se ampliar as condições de permanência.

Os Editais analisados também expressaram um entendimento equivocado no que se refere aos efeitos e à relação do auxílio estudantil com as estruturas, como também os resultados da promoção de apoio à permanência no âmbito da assistência estudantil na imposição de critérios meritocráticos para seleção e manutenção de estudantes. Ambos afirmam compromisso com a promoção da equidade na promoção de assistência estudantil, qual seja "1.1.2. subsidiar, de forma equitativa, demandas básicas previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio de acesso ao Programa de Assistência ao Estudante da UFOB". (UFOB, 2018, p. 01).

Porém, amparados pelo IVS na avaliação socioeconômica, esse compromisso tende a não se cumprir – o que já apresenta o documento como uma incoerência – visto que ao não se verificar os condicionantes etnicorraciais de vulnerabilidade considerados no IVS e seguindo a leitura, mais a frente, como canal de acesso ao Programa de Assistência ao Estudante da UFOB, o Edital n. 03/2018 de concessão de auxílios afirma " 2.6.2. Consideram-se agravantes sociais situações resultantes das expressões sociais decorrentes da violação de direitos, exclusão social, fragilidade de vínculos e preconceitos". (UFOB, 2018, p. 02).

Porém não há referência do peso desses agravantes no barema que indica os processos seletivos de beneficiários, deixando a cargo do avaliador essas análises, o que permite o espaço de intervenção de práticas racistas. Não há aqui nenhum interesse em apontar qualquer juízo de valor quando aos Tae responsáveis pela análise e seleção. O único interesse é em analisar o documento como referencial tácito e equânime e, por esta razão, aponta-se esse espaço subjetivo como espaço/tempo donde as estruturas racistas da sociedade podem operar mediante a ideia de democracia racial ou meritocracia. Ao não citar a metodologia e barema previsto para considerar as questões discriminatórias, até mesmo o registro e consideração de tais questões ficam a cargo do acaso.

Os editais analisados apresentam referência de seu trabalho no IVS, o que se verifica no capítulo 3 de ambos os documentos. Não discordante ao viés meritocrático do IVS, o Edital CAE/PROGRAF N 3/2018 prevê como condição de acesso ao auxílio o estudante estar regularmente matriculado, porém impõe a este sujeito a prestação de contas quanto à seguinte contrapartida:

> 12.11. A contrapartida do estudante-beneficiário que assegurará a continuidade da concessão de auxílios durante a vigência do edital consiste no seguinte:

> I – Obrigatoriamente estar matriculado em, no mínimo, 70% da carga horária dos componentes ofertados pelo Colegiado do curso em cada um dos semestres de vigência deste Edital, com vista à sua semestralização;
> II – Não ter efetuado trancamento em nenhum dos componentes curriculares nos semestres de vigência do edital, exceto quando se tratar de questão de saúde devidamente comprovada ao Serviço Social e nos processos de trancamento em andamento;
> III – Não ter reprovação por falta em nenhum componente curricular no período de vigência do Edital, exceto quando se tratar de questão de saúde devidamente comprovada ao Serviço Social;
> IV – Deve ser aprovado em, no mínimo, 60% dos componentes curriculares nos quais se matriculou em cada um dos semestres de vigência deste Edital. (UFOB, 2018, p. 10).

Nota-se então que o documento prevê que, para acesso ao auxílio, o estudante deve estar matriculado. Porém, o instrumento que irá parametrar a análise da vulnerabilidade e relacionar a ordem dos que podem acessar o auxílio, como já foi explanado, opera por uma mecânica que privilegia aqueles com melhores índices acadêmicos. Ao mesmo tempo, está proposto um número de matrículas em componentes curriculares – o que afeta o tempo e as estratégias de estudo, como também a construção das aprendizagens e sucesso acadêmico no semestre. O documento demostra uma preocupação tácita com a gestão do tempo de conclusão do curso o que indica uma preocupação em constranger o estudante a cumprir prazos e metas mais do que em elaborar estratégias de apoio ao cumprimento dessas metas e prazos. Esse é um caráter gerencial capitalista da aplicabilidade dessa política: maior foco nos resultados e menor nos condicionantes históricos e materiais que interferem no avanço, estagnação ou retrocesso desses resultados.

Apresenta-se, por assim dizer, o mérito da questão: uma política que está mais voltada aos interesses da gestão de recursos em detrimento da afirmação e apoio aos estudantes. O uso do termo semestralização extrai qualquer dúvida sobre a validade dessa afirmação. O Edital assinala que o estudante tenha méritos para acessar ao auxílio, visto que os semestralizados são aqueles cujas matrículas e aprovações indicam conclusão no tempo mínimo, médio ou máximo previsto. São os estudantes que, nas palavras de Coulon (2008), já estão afiliados aos tramites e desafios da educação superior. Ao indagarmos os índices acadêmicos nacionais e os da UFOB discutidos nesse trabalho, pode-se reconhecer a presença de um perfil de estudantes que se afilia mais rápido ou já ingressa na universidade afiliado, e esse perfil também possui recorte etnicorracial. Estudantes negros têm apresentado maiores dificuldades em vencer os desafios da permanência e diplomação, dado o fato de implicações sociais e históricas ampliarem tais desafios, como

também as hegemonias política e econômica brasileira, mediante o discurso vazio de argumentação da democracia racial, construírem barreiras na afirmação de sujeitos negros na educação superior, como por exemplo o PNAES, o IVS e os Editais estudados.

Há outro ponto referente a políticas racistas ou posturas racistas na elaboração de políticas públicas que se destaca na análise dos Editais: a negativa da participação de quilombolas, indígenas e estudantes negros não-brasileiros na concorrência por auxílio estudantil.

O artigo 6 de ambos os Editais trata do acúmulo de benefícios e sobre esse aspecto aponta:

> 6. DO ACÚMULO DE BENEFÍCIOS
> 6.1. O estudante pode ser contemplado com apenas uma das modalidades de auxílio do PAFE;
> 6.2. Estudante contemplado com auxílio em pecúnia do PAFE não pode acumular Bolsas vinculadas ao Programa Bolsa Permanência (PBP/MEC) e Promisaes (MEC);
> 6.3. Pode acumular auxílio do PAFE com bolsas acadêmicas do PIBIC, PIBID, PET, Monitoria de Ensino, Programas de Extensão, PIBITI, Residência Pedagógica. (UFOB, 2018, p. 05).

Desde o ano 2016 que o governo federal limitou a participação no Programa Bolsa Permanência (PBP) a estudantes quilombolas e indígenas regularmente matriculados nos cursos de graduação da rede federal de ensino superior. O Projeto Milton Santos de Acesso à Educação Superior (Promisaes) é destinado a estudantes do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) originários de países da África e América do Sul, população majoritariamente negra. Os programas descritos no item 6.3. classificam-se como bolsas acadêmicas e programas de ensino ou extensão remunerados, mas que os estudantes podem participar de forma voluntária. Quanto a esses programas, os documentos são taxativos pois somente os estudantes beneficiários de bolsas acadêmicas podem acumulá-las com os auxílios estudantis, sendo que os estudantes quilombolas, indígenas e negros não-brasileiros estão tacitamente excluídos da concessão de auxílios.

A medida toma por base a ideia de que os estudantes do PBP e Promisaes são beneficiários de pecúnia, sendo de R$ 900,00 (novecentos reais) ao primeiro grupo, e de até R$ 650,00 (seiscentos e cinquenta reais) para o segundo grupo. Ocorre que se trata de sujeitos pretos, pardos e indígenas originários de comunidades rurais tradicionais ou países longínquos e, na maioria dos casos, implicados por estruturas e conjunturas socioeconômicas e socioeducacionais que incidem no histórico de formação e

permanência desses estudantes como agravantes. Um quilombola de Tomé Nunes, por exemplo – comunidade localizada na zona rural de Malhada, município com cerca de 18.000 habitantes na região de Bom Jesus da Lapa, interior da Bahia -, estudando no curso de BIC e T, tem de lidar ao mesmo tempo com as vulnerabilidades econômicas, agravantes psicossociais como a distância da família e o deslocamento da comunidade de identidade étnica, enfrentar, ainda, as práticas racistas nas vivências do ambiente acadêmico, dificuldades de acesso a meios de transporte e comunicação, além de todo os implicadores político-sociais da luta histórica das comunidades negras quilombolas no enfrentamento do Estado brasileiro para reafirmar sua cidadania e acesso a direitos básicos como saúde, infraestrutura e a própria terra.

Esses fatores todos incidem sobre a permanência desse estudante na educação superior, visto que se trata de um sujeito complexo que congrega em seu corpo e ser os marcadores praxiológicos elaborados em sua história de jovem quilombola em um país capitalista e racista. De maneira que os R$ 900,00 (novecentos reais) que recebe de PBP devem servir para custear aluguel, água, luz, alimentação, material didático, transporte à universidade, atividades de campo, saúde, vestuário, acesso a lazer e o que mais for preciso à sua manutenção, sendo que, na maioria dos casos, parte desse recurso pode ser utilizado até mesmo para socorrer o núcleo familiar em casos emergenciais. Situação similar ocorre com indígenas e parte dos estudantes negros não-brasileiros do Promisaes – de forma que é perceptível que os valores recebidos nos âmbitos das bolsas às quais participam não os tornam menos vulneráveis.

Da forma como está posto no Edital, ainda que o IVS considere em seu cálculo os valores recebidos pelo PBP e Promisaes, indicando assim que indígenas, quilombolas e negros não-brasileiros participantes desses programas se mantêm vulneráveis socioeconomicamente, eles estão proibidos, por norma institucional, de receber auxílio estudantil. Arremata-se, assim, um ato de racismo e xenofobia institucional, amparado mais uma vez, na máxima neoliberal gerencial de distribuição justa dos recursos, visto a argumentação de praticar essa exclusão para que se invista em outras estratégias para outros sujeitos.

Não obstante, a ideia meritocrática está também presente nos critérios apresentados no item 6.3. que trata do acúmulo do auxílio do PAFE com bolsas acadêmicas. Os programas PIBIC, PIBID, PET, Monitoria de Ensino, Programas de Extensão, PIBITI, Residência Pedagógica oferecem bolsas baseadas nos índices acadêmicos ou análise docente da competência dos estudantes com pagamento de pecúnia que varia de R$ 400,00 (quatrocentos reais) a R$ 622,00 (seiscentos e vinte dois reais).

Os estudantes que recebem esses valores são selecionados por apresentar índices acadêmicos elevados e perfil acadêmico competente para o desenvolvimento das ações de pesquisa e extensão propostas pelos docentes gestores. A esses estudantes não há o entendimento de que esses valores encerram sua condição de vulnerabilidade. Aos estudantes cujos índices acadêmicos expressam bom desempenho, o que por conseguinte já os destaca no processo de permanência e sucesso na educação superior, concede-se o deferimento na participação dos processos seletivos de acesso a auxílio estudantil. Nota-se nesse exercício que a vulnerabilidade socioeconômica tem menor peso do que o mérito acadêmico. Afinal, quem é o sujeito de acesso e beneficiário ao auxílio estudantil? A quem a assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas se destina?

6. CONSIDERAÇÕES DE UM ESTUDO SOBRE IMPACTOS DO RACISMO NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

As estratégias metodológicas organizadas na presente pesquisa, bem como a reflexão dos dados e análise documental, permitiram entender as assimetrias nos índices acadêmicos e a recorrência ao mérito como critério de promoção de ações e acesso a políticas de apoio à permanência. Tais fatos, permitiram compreender estes dois impactos do racismo como um sistema político-hegemônico de negação do acesso e promoção de equidade etnicorracial na permanência de estudantes na educação superior.

A presente pesquisa principiou-se no entendimento de que a negação do acesso à educação superior para a população negra é resultado histórico político-ideológico das sociedades capitalistas, como é o caso do Brasil. A partir desse entendimento, instigados por refletir sobre como o racismo tem operado para produzir assimetrias etnicorraciais na permanência e diplomação de estudantes na educação superior, sobretudo no atual contexto em que políticas de ingresso e reserva de vagas – implementadas deste o início deste século em universidades estaduais como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – foram institucionalizadas pela Lei nº 12.711/2012, organizou-se teórico-metodologicamente estratégias de pesquisa que subsidiasse a análise documental da implementação da política nacional de assistência estudantil nas universidades federais, mais especificamente a Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB.

Por se tratar de uma instituição universitária sediada em uma região cujas questões socioeconômicas são historicamente elaboradas por relações etnicorraciais, a UFOB possibilita o estudo dessas relações como implicadoras na permanência de estudantes. Para tal estudo, fez-se necessário lançar mão de método de pesquisa que considere as relações de poder entre grupos na gestão de seus interesses. Portanto, com o efeito de produzir desigualdades, mediante estudo fundamentado em aprendizagens no campo do materialismo histórico-dialético, evidenciou-se que o racismo é um sistema político-epistêmico de caráter histórico-geográfico acionado por estruturas baseadas na exploração e subalternização de grupos sociais por diferenciação fenotípica e étnica, como é o caso do capitalismo e neoliberalismo.

No caso da permanência de estudantes negros na educação superior brasileira, salienta-se que as políticas aqui analisadas representam uma conquista dos movimentos sociais e da comunidade acadêmica em luta de maneira que o discurso que aqui se inscreve não intenta fazer coro ao recuo tais políticas. Ao contrário, busca-se contribuir

para fortalece-las no sentido de apontar estratégias e estruturas que têm, historicamente, atuado como limitadoras da efetividade e do alcance de tais políticas como proponentes resolutivas da questão socioeconômica brasileira mediados pelas relações etnicorraciais.

Conforme os dados e documentos estudados, foi possível perceber que o neoliberalismo tem acionado o sistema racismo para cumprir a tarefa de produzir assimetrias e atuar na manutenção de desigualdades no acesso ao diploma de nível superior – o que tem imposto a negros e negras a precarização desse direito, mediante a negativa da demanda por ações afirmativas na permanência nos cursos de graduação. Esse fato tem contribuído, por sua vez, para a precarização das condições de empregabilidade das pessoas negras, fato de interesse para a manutenção dos exércitos de desempregados, má distribuição de renda e outras assimetrias nos indicadores socioeconômicos brasileiro.

As assimetrias etnicorraciais são históricas no Brasil e, no caso da educação superior, pode-se perceber por este estudo que as conquistas no aumento de matrículas de autodeclarados negros na última década não têm sido verificadas, na mesma proporcionalidade, na permanência e diplomação. Desta forma, observa-se, pelos dados desta pesquisa, o racismo operando na reprodução das realidades assimétricas também nos indicadores acadêmicos dos estudantes, na manutenção de barreiras históricas como prática de racismo institucional e na implementação de políticas meritocráticas que negam a demanda por políticas afirmativas. Tal situação é vista mediante silenciamento das estruturas racista e do discurso da democracia racial.

A ideia de meritocracia e o discurso da democracia racial são elementos constitutivos e sinérgicos do sistema racismo que tem como componentes conceituais a *doutrina da raça* e o *caráter histórico-contextual* os quais ficam silenciados quando não são consideradas as relações político-econômicas em que o sistema opera como instrumento hegemônico. Dessa forma, o estudo dos documentos que compõem a política de assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas da UFOB permitiu perceber a existência de forças concorrentes para a manutenção de assimetrias etnicorraciais mediante a sinergia do mito da democracia racial e mérito como critério condicionante do acesso a políticas de apoio à permanência.

Considerando o fato do diploma de nível superior contribuir positivamente para a melhoria das condições políticas e acadêmicas de participações social, econômica e cultural de pessoas negras, as implicações de ordem do racismo na produção de assimetrias etnicorraciais na permanência na educação superior destacam que questões sociais estão mediadas pelas relações etnicorraciais no Brasil visto que tais assimetrias

incidem sobre outras de mesma ordem no mundo do trabalho e no acesso a direitos sociais.

Os desafios para a diplomação de estudantes negros na educação superior perpassam as relações etnicorraciais que demandam ações afirmativas no âmbito da permanência. Negar essa demanda, insistindo em critérios meritocráticos na promoção de ações de apoio à permanência, é contraditório e expressa um movimento hegemônico no interior das universidades que incide sobre o retardo e a negativa da diplomação de estudantes negros. Tal realidade contribui para que essa parcela da população amplie os bolsões de reserva de mão de obra para a informalidade, o subemprego e desemprego no agronegócio do Oeste da Bahia.

Ao mesmo tempo, essa realidade implica, hegemonicamente, sobre a produção de conhecimentos e políticas antirracismo. A negativa da formação na educação superior ao sujeito negro contribui para dificultar a aquisição da instrumentação acadêmica necessária à produção de conhecimento científico que referencie construção de estratégias antirracismo nos campos teórico e ideológico. Essas dificuldades se instauram na participação dos sujeitos negros até mesmo nas discussões sobre racismo e na intervenção antirracista junto a estruturas constitutivas da sociedade, tais como o direito, as instâncias de tomada de decisão política e outras de caráter institucional na consolidação do ordenamento social. Com efeito, as estratégias de retardo e negação de diplomação nas universidades públicas ao negro contribuem para a precarização da participação social e acesso a direitos sociais básicos como saúde, trabalho, moradia, educação, participação política, o que por sua vez implica sobre a manutenção dos excedentes de mão de obra não especializada disponíveis ao mercado de trabalho, como também em outras questões de ordem socioeconômica de interesse de sistemas de exploração capitalistas.

Dessa forma, a política de assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas da UFOB, elaborada a partir do Pnaes, inscreve-se nas relações hegemônicas que se reproduzem no interior da universidade como instituição social e, por assim ser, espelha os interesses da classe hegemônica da região oeste da Bahia ao acionar o sistema racismo para utilizar-se do discurso da democracia racial e da meritocracia para erigir barreiras à permanência de estudantes negros aos cursos de graduação.

Entende-se necessário revisar políticas de apoio à permanência. Tais políticas têm confundido os conceitos de bolsas e auxílios mediante critérios meritocráticos para corrigir a prática de racismo institucional que tem erigido barreiras aos estudantes negros. Da mesma forma, faz-se necessário reconhecer as mediações etnicorraciais históricas de

formação das desigualdades sociais brasileiras, sobretudo na região oeste da Bahia onde processos capitalistas de modernização intensificaram a relação de exploração de negros baianos por não-negros sulistas.

O silenciamento é contraditório para uma política que se refere a vulnerabilidades socioeconômicas, mas, ao negar as relações etnicorraciais, impõe barreiras à promoção de ações antirracismo, inscrevendo a universidade no curso das ações contribuidoras para o agravo das assimetrias etnicorraciais e desigualdades que resultam delas, como o subemprego e o desemprego.

Outra contradição se inscreve nos critérios meritocráticos precisa ser revista: uma política que busca promover o sucesso acadêmico perde o sentido se partir de critérios que considerem que tal sucesso já foi alcançado – como tem feito a política em análise ao considerar o tempo de permanência dos estudantes na universidade como um negativo ao acesso de auxílios, visto que o prolongamento desse tempo pode ser indicativo de situação de vulnerabilidade.

Da mesma forma, é contraditório considerar o maior número de matrículas e o menor de retenções como um indicador de demandas por apoio à permanência. Essa postura promove um acúmulo de responsabilidades ao sujeito que apresenta vulnerabilidades e irá concorrer para seu insucesso. Ou seja, são situações cíclicas. Isoladas ou somadas, ambas erigem barreiras aos estudantes negros que compõem majoritariamente a parcela da população brasileira marcada pelo histórico de egresso de educação básica precarizada exatamente por mediações etnicorraciais que constituem as desigualdades socioeconômicas brasileiras.

Silenciar as mediações etnicorraciais que constituem a vulnerabilidade socioeconômica e prevê o sucesso acadêmico dos estudantes para o acesso a recursos no apoio à permanência se constitui uma postura neoliberal e racista. Ao mesmo tempo, se caracteriza por priorizar o gerenciamento do recurso financeiro sobre os efeitos sociais da aplicabilidade de tais recursos, o que acaba por agravar barreiras a um grupo social marcado pelas próprias questões de vulnerabilidade que pretende resolver ou corrigir. Neste contexto, os documentos estudados que buscam promover equidade na permanência apresentaram contradições por seu caráter meritocrático e racista.

Dessa forma, buscou-se apontar lacunas que precisam ser revistas para que de fato a política nacional de apoio a permanência, bem como as instituições, possam atuar no âmbito das ações afirmativas promovendo efetivas mudanças estruturais que possam levar às comunidades negras, grande maioria da população em condição de vulnerabilidade socioeconômica, o direito ao diploma de educação superior. Para tanto,

faz-se necessário fortalecer as políticas de assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas assumindo de forma direta o compromisso com a correção de perdas históricas resultantes de reformas do Capital, como as neoliberais imposições de organismos internacionais no financiamento e gestão da educação superior.

De fato, o estudo dos documentos assumidos nessa pesquisa expressa assimetrias etnicorraciais nos índices acadêmicos que precisam ser resolvidas para a consolidação do acesso à educação superior que não se encerra no ingresso. Para tal resolução, é necessário que os movimentos sociais e comunidade acadêmica em luta façam a universidade reconhecer que a negativa das demandas de ações afirmativas no âmbito da permanência de estudantes nos cursos de graduação é produto do sistema racismo operando no âmbito dessas questões. Tal fato, acionado por classes hegemônicas com o objetivo de reafirmar desigualdades socioeconômicas que, historicamente mediadas pelas relações etnicorraciais, têm instaurado uma sociedade brasileira desigual e assimétrica econômica e politicamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio, O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da instrução pública no Brasil (1500-1889). História e legislação. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. SANCHEZ, Lívia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1459/500. Acessado em 09 de abril de 2017.

ANDRADE, Erico. A opacidade do iluminismo: o racismo na filosofia moderna. Kriterion, Belo Horizonte, nº 137, Ago./2017, p. 291-309. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/kr/v58n137/0100-512X-kr-58-137-0291.pdf.

ARENDT, H. Sobre a Violência. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994

BARBOSA, Rui. A questão social e política no Brasil, OCRB, v. 46, t. 1, 1919.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf. Acesso em 08 de out de 2018.

BOITO JR, Armando e BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. Revista de Sociologia e Política V. 21, Nº 47: 31-38 SET. 2013

BORGES, Maria Creusa de Araujo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. RBPAE – v.26, n.2, p.367-375, mai./ago. 2010.

BRASIL. Lei n. 11.096, 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 08 de out de 2018.

BRASIL. Lei no 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Lei Nº. 13.408, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2016. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2017 e dá outras providências.

BRASIL. Ofício-Circular nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm>. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRITO, Débora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista. Agência Brasil. Disponível em http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista. Acesso em 09 de junho de 2018.

CATANI, Afrânio Mendes. HEY, Ana Paula. GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

COULON, Alain. A Condição de Estudante: a entrada para vida universitária. Tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Euclides da. Os sertões: campanha de Canudos. 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2019.

CUNHA, Luiz Antonio. O Ensino Superior no octênio FHC. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acessado em 08 de out de 2018.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis. SANTOS, Maria de Fátima Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf. Acessado em 10 de nov de 2017.

FERNANDES, F. 25 anos depois: o negro na era atual. In: FERNANDES, F. Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 1976.

FERNANDES, F. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo (in) Indagações sobre currículo: diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Disponível em https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602. Acessado em 04/11/2018.

GONÇALVES, Reinaldo. Desenvolvimento às avessas: verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

HAESBAERT, R. “Gaúchos” no Nordeste: modernidade, des-territorialização e identidade. 387f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, 1995.

HANCHARD, Michael George. O Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945/1988). RIBEIRO, Vera (trad.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

IPEA, 2008. Estudo Desigualdades Raciais, Racismo e Políticas Públicas. Diretoria de Estudos Sociais. Comunicado n. 04, Brasília, 13 mai. 2008.

MARCONI, Mariana de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da metodologia científica. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Nilza da Silva. Modernização da agricultura e a expansão da escolarização em Barreiras-BA. Nilza da Silva MARTINS (2016). Orientador Prof. Dr. José Adilson da CRUZ. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Goiás, faculdade de educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política; Livro terceiro - o processo global da produção capitalista. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986. v. 1.

MARX, K. O capital: crítica da economia política: o processo global da produção capitalista. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986b. v. 3, t. 2. (Os Economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. PSICOLOGIA POLÍTICA. VOL. 12. Nº 24. PP. 263-281. MAIO – AGO. 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a06.pdf. Acessado em 09/06/2019.

MESZÁROS, Istiván. Igualdade substantiva e democracia substantiva (in) Democracia em colapso. CHAUI, Marilena; MAZZEO, Antonio Carlos; (org). Boitempo: São Paulo, 2018.

MÉSZÁROS. István. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo, 2009. Balanço do neoliberalismo.

MICHEL, Renaut; PAULA, Luiz Fernando; SISCÚ, João. “Por que um novo-desenvolvimentismo”?. In: Instituto de Economia, UFRJ, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rep/v27n4/a01v27n4.pdf. Acessado em: 05/11/2015.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf. Acessado em 09/06/2019.

MOTA JR, William Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 213-233, mar. 2019.

MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. Afro-Ásia, n. 14, Universidade Federal da Bahia. 1983.

MUNANGA, Kabenguele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MUNANGA, Kabenguele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43. Disponível em https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/515/464. Acesso em 06 de junho de 2018.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de. MOLINA, Rosane Maria Kreusburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. (2013) Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/11.pdf. Acessado em 02/09/2018.

OLIVEIRA, Rafael. Dois nomes, uma ontologia: neoliberalismo e neodesenvolvimentismo no governo Lula. Marx e o Marxismo v.3, n.5, jul/dez 2015

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. (2015) Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000200155&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em 02/09/2018.

PICANÇO, Felicia. Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. (2016) Disponível em https://www.researchgate.net/publication/303239752. Acessado em 02/09/2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório de desenvolvimento humano – Racismo, pobreza e violência. Brasília: PNUD, 2005.

SANTOS FILHO, M. O processo de urbanização no Oeste baiano. Recife: SUDENE, 1989. 281p. (Série de Estudos Urbanos, 1). Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=222115&view=detalhes. Acessado em 15/03/2019

SANTOS, Dayane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (doutorado). Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009. 214 f.

SANTOS, Rosenwerk Estrela. A pobreza e as desigualdades étnico-raciais no Brasil: a questão racial como elemento de expressão da questão social no pós-abolição. (in) Universidade e sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXVIII. N. 62. Junho/2018. Edição especial. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

SGUISSARD, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf. Acesso em

SILVA, Tarcia Regina. O Direito à educação da população negra e analfabeta em territórios de maioria afrodescendente. (2016) Disponível em http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/TarciaReginadaSilva-ComunicacaoOral-int.pdf. Acessado em 04/11/2018

THEODORO, Mario. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil (in) As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição /

Mário Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. Brasília: Ipea, 2008. 176 p.

UFOB. Projeto Político-Pedagógico Institucional. 2016. Disponível em https://www.ufob.edu.br/a-ufob-documentos. acessado em 14/10/2019.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa. (in) Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Edição Eletrônica. Brasília, 2007. Disponível em http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acessado em 09/06/2019

ANEXOS

Anexo I – Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica – IVS

Anexo II – Edital N. 02/2018 CAE/PROGRAF

Anexo III – Edital N. 03/2018 CAE/PROGRAF

Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS)

BARREIRAS
Agosto de 2017

Sumário

1. Apresentação 3
2. Características esperadas do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS) 3
3. Idealização e Construção do IVS 3
4. Escala de Classificação do IVS 5
5. Indicador de Renda familiar *Per Capita* do estudante (IRE) 6
6. Indicador de Saúde do Estudante/Família (ISE) 8
7. Indicador Acadêmico do Estudante (IAE) 10
8. Indicador de Bens do estudante e de seu núcleo familiar (IBE) 12
9. Indicador de Composição Familiar (ICF) 15
10. Indicador do Ensino Médio do Estudante (IEM) 17
11. Indicador de Despesas do Estudante (IDE) 17
12. Quadro resumo dos pesos das variáveis e dos indicadores 19
13. Referências bibliográficas 19

1. Apresentação

Este texto apresenta uma proposta de indicador social com a finalidade de mensuração estatística do índice de vulnerabilidade socioeconômica (IVS) dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Oeste da Bahia, no que se refere à sua vulnerabilidade socioeconômica como condição para se tornarem beneficiários de auxílios e bolsas decorrentes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

2. Características esperadas do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS)

Como um indicador social, o IVS apresenta as seguintes características:

- *Confiabilidade da informação*: utilização de dados retirados de documentações apresentadas pelos próprios estudantes. Os dados são rastreados e facilmente encontrados em um sistema de planilhas.
- *Comunicabilidade*: os dados são registrados de forma prática e objetiva, fáceis de comunicação e que contribuam para monitoramento e avaliação, bem como para oferecer parâmetros de comparação.
- *Disponibilidade e periodicidade*: disponibiliza dados objetivos para tomada de decisões, permitindo a construção de bases históricas com a frequência compatível às necessidades de sua utilização.
- *Desagregação*: atendimento da necessidade de avaliação por diferentes estratos e cursos dos estudantes, possibilitando ações específicas a cada grupo de acordo com o seu padrão de comportamento ou funcionamento. Com essa sistematização, é possível entender a diversidade, estabelecer foco de ação e assegurar a representatividade e abrangência dos estratos.
- *Especificidade com sensibilidade*: o instrumento é capaz de captar as variações relevantes acerca da vulnerabilidade socioeconômica do estudante.

3. Idealização e Construção do IVS

A partir de 2010, o governo federal vem trabalhando na implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), como um instrumento que pode assegurar, por meio de auxílio financeiro, condições de permanência do estudante de baixa renda nos cursos de graduação presenciais das instituições federais de ensino superior (IFES), visando sua participação efetiva nas atividades acadêmicas para diplomação no tempo previsto no projeto pedagógico do curso frequentado.

Nesse contexto, o estudante de graduação que se encontra em situação de vulnerabilidade econômica e social, sinalizado por resultados de diferentes estudos e pesquisas como um forte candidato à evasão e/ou repetência.

Entende-se por estudante-candidato aquele que está regularmente matriculado e frequente nos cursos de graduação e que pleiteiam ter acessos aos programas de auxílios e bolsas da UFOB. E que ao participar dos processos seletivos para os referidos programas aceitam e atendem as condições apresentadas nos referidos editais e regulamentos.

Vulnerabilidade é o caráter ou a qualidade de vulnerável, que por sua vez tem como definição: vul.ne.rá.vel - ***adj m+f*** (***lat vulnerabile***) **1.** Que se pode vulnerar. **2.** Diz-se do lado fraco de um assunto ou questão, e do ponto por onde alguém pode ser

> atacado ou ofendido. **3.** Que dá presa à censura, à crítica (DICIONÁRIO ON LINE MICHAELIS).

O indicador social torna-se, portanto, um importante instrumento.

> O indicador social é uma medida, geralmente estatística, usada para traduzir quantitativamente um conceito social abstrato e informar algo sobre determinado aspecto da realidade social, para fins de pesquisa ou visando a formulação, monitoramento e avaliação de programas e políticas públicas (ENCICLOPÉDIA LIVRE WIKIPÉDIA).
> **adj. m. e adj. f. 1**. Diz-se do que ou de quem apresenta tendência a ser magoado, ferido ou derrotado; que é frágil, indefeso ou suscetível; **2**. Que apresenta escassas defesas; que é fraco ou desprotegido; **3**. Diz-se do que pode ser aniquilado ou destruído por; **4**. (Figurado) Referente ao ponto fraco de um indivíduo, de um objeto, de um tema ou de um assunto. (Etm. do latim: *vulnerabilis*) (DICIONÁRIO LÉXICO PORTUGUÊS).

O objetivo do IVS é mensurar a vulnerabilidade socioeconômica do estudante-candidato da UFOB a beneficiário de auxílio, classificando-o em uma escala que vai de zero a um, cujo ordenamento se dá da seguinte forma:

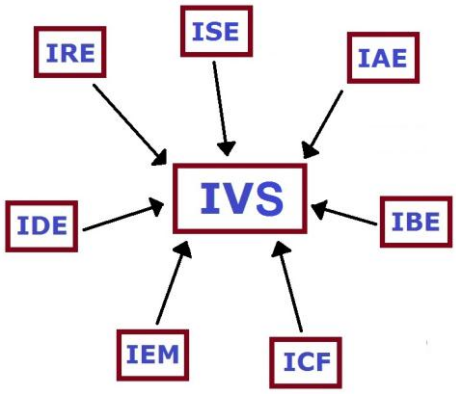
a) quanto mais próximo do valor numérico 1 (um), mais vulnerável é o estudante-candidato a beneficiário de auxílio;
b) quanto mais próximo do valor numérico 0 (zero), menos vulnerável é o estudante-candidato a beneficiário de auxílio.

Todos os estudantes-candidatos a beneficiário de auxílio por meio da Política de Ações Afirmativas da CAAF/PROGRAF, receberão um valor numérico específico no IVS, possibilitando uma classificação ordenada no conjunto de todos os estudantes quanto ao seu nível de vulnerabilidade.

O IVS constitui em um indicador social baseado em sete indicadores previamente estabelecidos, em que cada um poderá contemplar uma ou mais variáveis, a saber:

- IRE: Indicador de Renda Familiar *Per Capta* do Estudante;
- ISE: Indicador de Saúde do Estudante e de seu Núcleo Familiar;
- IAE: Indicador Acadêmico do Estudante;
- IBE: Indicador de Bens do Estudante e de seu Núcleo Familiar;
- ICF: Indicador da Composição Familiar do Estudante;
- IEM: Indicador de Ensino Médio do Estudante;
- IDE: Indicador de Despesas do Estudante;

A figura abaixo ilustra o IVS:



O Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS) é a média ponderada entre os sete indicadores acima citados, cuja descrição de cada um está apresentada a seguir, por meio da seguinte expressão:

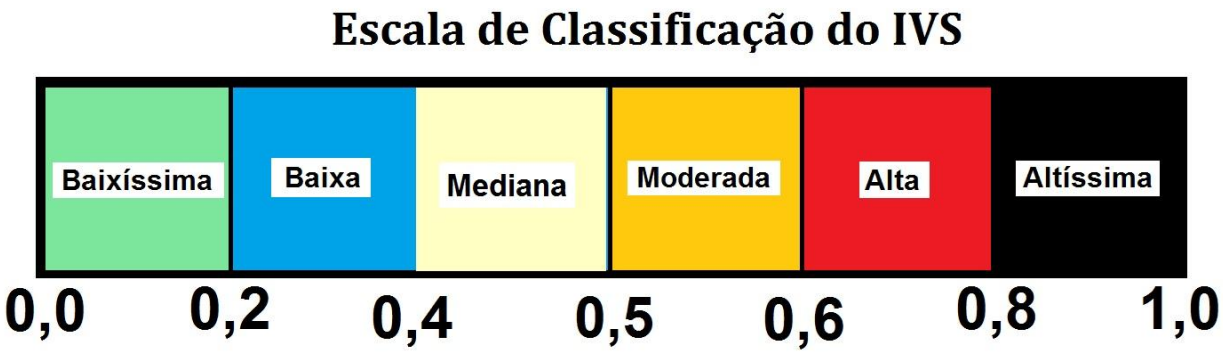
$$IVS = P_1 \times IRE + P_2 \times ISE + P_3 \times IAE + P_4 \times IBE + P_5 \times ICF + P_6 \times IEM + P_7 \times IDE$$

Em que P_1, P_2, P_3, P_4, P_5, P_6 e P_7 são os pesos dos indicadores IRE, ISE, IAE, IBE, ICF, IEM e IDE respectivamente. A Tabela 24 no final deste material apresenta os pesos dos indicadores bem como todos os pesos das variáveis associadas a cada um deles.

Para questões de desempate e precisão nos valores, utilizaremos quatro casas decimais para cada um dos sete indicadores, bem como também para o valor total do IVS.

4. Escala de Classificação do IVS

O IVS é classificado em cinco níveis de vulnerabilidade, conforme ilustração abaixo:



Essa classificação possibilita a instalação de uma série de possíveis critérios de decisão, como por exemplo, a concessão de acúmulo de auxílios. Mediante necessidade identificada pela CAE/PROGRAF a classificação poderá ser reordenada de acordo com as demandas dos estudantes-candidatos a beneficiário de auxílio, bem como de seu quantitativo total. A Tabela 1 apresenta a concessão de auxílios baseados na classificação do IVS.

Tabela 1. Classificação do IVS e concessão de pecúnias.

Valores numéricos IVS (4 casas decimais)	Classificação da Vulnerabilidade	Valores Brutos Em % do Salário Mínimo	Valores Brutos Em Reais	Valores Líquidos*			
				Estudantes dos *Campi* Fora de Sede	Estudantes do *Campus* Barreiras		
					Subsídio	Pecúnia Para CRES	Concessão de Refeições RU
Entre 0,0000 e 0,2000	Baixíssima	10,22%	R$ 95,79	R$ 91,00	R$ 91,00	-	**Uma Refeição**
Entre 0,2001 e 0,4000	Baixa	16,62%	R$ 155,73	R$ 147,94	R$ 91,00	R$ 56,94	**Uma Refeição**
Entre 0,4001 e 0,5000	Mediana	32,69%	R$ 306,32	R$ 291,00	R$ 91,00	R$ 200,00	**Uma Refeição**
Entre 0,5001 e 0,6000	Moderada	55,16%	R$ 516,84	R$ 491,00	R$ 91,00	R$ 400,00	**Uma Refeição**
Entre 0,6001 e 0,8000	Alta	68,00%	R$ 637,16	R$ 605,30	R$ 182,00	R$ 423,30	**Duas Refeições**
Entre 0,8001 e 1,0000	Altíssima	75,00%	R$ 702,75	R$ 667,61	R$ 182,00	R$ 485,61	**Duas Refeições**

*Os valores líquidos a receber são os valores brutos descontados 5%, a saber: 1% destinados ao NAI, 2% para o incentivo de programas de esportes e 2% para os programas da assistência estudantil e ações afirmativas.

5. Indicador de Renda familiar *Per Capita* do estudante (IRE)

O Indicador de Renda familiar *Per Capita* do Estudante (IRE) é construído a partir das informações de renda *Per Capita* do núcleo familiar do estudante, bem como da natureza da origem dessa renda. A Tabela 2 apresenta a classificação da renda *Per Capita* do núcleo familiar do estudante-candidato a beneficiário de auxílio. As faixas de renda foram construídas a partir da divisão do valor do salário mínimo em dez partes iguais, quais sejam:

a. primeira faixa de renda *Per Capita* representa 1/10 do salário mínimo com o maior valor atribuído.
b. segunda faixa de renda *Per Capita* representa 2/10 do salário mínimo com o segundo maior valor atribuído e, assim segue adiante.
c. A última faixa de renda corresponde a 15/10 do salário mínimo (um salário mínimo e meio), e tem o menor valor atribuído.

Tabela 2. Classificação da renda *Per Capta* do núcleo familiar.

Faixa da Renda *Per Capta* Formal		Valor Atribuído (VA)
Um décimo de SM	R$ 0,00 - R$ 93,70	**15**
Dois décimos de SM	R$ 93,71 - R$ 187,40	**14**
Três décimos de SM	R$ 187,41 - R$ 281,10	**13**
Quatro décimos de SM	R$ 281,11 - R$ 374,80	**12**
Cinco décimos de SM	R$ 374,81 - R$ 468,50	**11**
Seis décimos de SM	R$ 468,51 - R$ 562,20	**10**

Sete décimos de SM	R$ 562,21 - R$ 655,90	**9**
Oito décimos de SM	R$ 655,91 - R$ 749,60	**8**
Nove décimos de SM	R$ 749,61 - R$ 843,30	**7**
Dez décimos de SM	R$ 843,31 - R$ 937,00	**6**
Onze décimos de SM	R$ 937,01 - R$ 1030,70	**5**
Doze décimos de SM	R$ 1030,71 - R$ 1124,40	**4**
Treze décimos de SM	R$ 1124,41 - R$ 1218,10	**3**
Quatorze décimos de SM	R$ 1218,11 - R$ 1311,80	**2**
Quinze décimos de SM	R$ 1311,81 - R$ 1405,50	**1**

Os estudantes que apresentam valores de Renda *Per Capita* acima de seis quartos de salários mínimos (1,5 S.M) não estão aptos a concorrer ao edital. A Tabela 2 admite apenas uma única classificação, isto é, o estudante-candidato a beneficiário de auxílio não pode ter duas faixas de renda *Per Capita*. O estudante cujo núcleo familiar não possui nenhum tipo de renda, se encaixa na primeira faixa de renda com valor atribuído igual a **15**.

A Tabela 3 indica a origem da renda do estudante-candidato a beneficiário de auxílio e/ou seu núcleo familiar.

Tabela 3. Origem da renda do estudante e/ou seu núcleo familiar.

Origem da renda	Valor Atribuído (VA)
Não Possui Renda/Possui Auxílio da UFOB	**16**
Benefícios Sociais do Governo	**15**
Pensão e/ou Auxílio Doença	**14**
Aposentadoria	**13**
Renda oriunda de pensão alimentícia	**12**
Trabalhador Rural (subsistência), Pescador, Garimpeiro	**11**
Trabalho informal (Pedreiro, reciclagem, ambulante, diarista, etc)	**10**
Trabalho na categoria CLT/ REDA / PST	**9**
Estágio Remunerado em Instituições Públicas ou Privadas	**8**
Trabalho autônomo (Profissionais liberais, advogados, dentistas, etc)	**7**
Renda oriunda de aluguel ou arrendamento	**6**
Proprietário ou participação em microempresa	**5**
Empreendedor individual	**4**
Serviço Público Municipal	**3**
Produtor Rural (Fazendeiro, arrendatário)	**2**
Serviço Público Estadual ou Federal	**1**

A Tabela 3 admite mais de uma classificação na origem da Renda *Per Capita*, isto é, o estudante-candidato a beneficiário de auxílio e seu núcleo familiar pode eventualmente ter uma Renda *Per Capita* com origens mistas. Neste caso, encontra-se a **média aritmética** dos valores atribuídos às diversas origens de renda do estudante e/ou seu núcleo familiar.

O indicador de renda familiar *Per Capita* do estudante (IRE) é determinado da seguinte forma:

$$IRE = P_1 \times \left(\frac{\text{VA Faixa Renda Per Capita}}{15} \right) + P_2 \times \left(\frac{\text{Média VA Origens Renda}}{16} \right)$$

Em que P_1 e P_2 são os pesos da renda *Per Capita* e da natureza da origem da renda respectivamente. O *IRE* é uma medida que está no intervalo [0,1], isto é, $0 \leq IRE \leq 1$.

6. Indicador de Saúde do Estudante/Família (ISE)

O Indicador de Saúde do Estudante/Família (ISE) objetiva mensurar a vulnerabilidade do estudante-candidato a beneficiário de auxílio, mediante os aspectos de sua saúde e/ou de seu núcleo familiar. Há três modalidades mesuráveis da situação da saúde da família:

a) Deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/dotação associados ao estudante.
b) Problemas de saúde física ou emocional: doenças crônicas ou incapacitantes, necessidades educacionais especiais, mobilidade reduzida, doenças graves ou transtornos emocionais associados ao estudante.
c) Problemas de saúde física: doenças crônicas ou incapacitantes, necessidades educacionais especiais, mobilidade reduzida ou doenças graves associadas ao núcleo familiar do estudante.

Tabela 4. Deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/dotação associados ao estudante-candidato a beneficiário de auxílio.

Descrição	VA	Descrição	VA
Cegueira	6	Deficiência intelectual - Leve	5
Baixa visão	5	Deficiência intelectual - Moderada	6
Surdez	6	Deficiência intelectual - Grave	7
Deficiência auditiva	5	Transtorno do Espectro Autista	7
Deficiência física - Leve	5	Síndrome de Asperger	6
Deficiência física - Moderada	6	Síndrome de Rett	7
Deficiência física - Grave	7	Transtorno desintegrativo de infância	7
Mobilidade reduzida	5	Altas habilidades ou superdotação	6
Surdocegueira	7	Não tenho nenhum item acima	1
Deficiência múltipla	7	Não disponho desta informação	1

Tabela 5. Problemas de saúde física ou emocional do estudante.

Descrição	VA
Tenho uma doença grave	7
Tenho transtorno específico de aprendizagem (dislexia, TDAH, etc)	5
Tenho uma doença crônica ou incapacitante	5
Transtornos emocionais (Humor, ansiedade, delirantes, esquizofrenia, depressão)	3
Não tenho nenhum problema de saúde	1
Não disponho desta informação	1

A Tabela 6 apresenta diferentes idades para cada uma das modalidades de saúde/doença do núcleo familiar do estudante-candidato a beneficiário de auxílio.

Tabela 6. Situação da saúde do núcleo familiar do estudante.

Descrição	VA
Bebês de até 1 ano com doença crônica ou incapacitante	**7**
Crianças entre 1 e 12 anos com doença crônica ou incapacitante	**6**
Adolescentes entre 13 e 18 anos com doença crônica ou incapacitante	**5**
Adultos entre 19 e 40 anos com doença crônica ou incapacitante	**4**
Adultos entre 41 e 60 anos com doença crônica ou incapacitante	**5**
Idosos acima de 60 anos com doença crônica ou incapacitante	**7**
Bebês PNE (Portadores de Necessidades Especiais) de até 1 ano	**7**
Crianças PNE (Portadores de Necessidades Especiais) entre 1 e 12 anos	**6**
Adolescentes PNE (Portadores de Necessidades Especiais) entre 13 e 18 anos	**5**
Adultos PNE (Portadores de Necessidades Especiais) entre 19 e 40 anos	**4**
Adultos PNE (Portadores de Necessidades Especiais) entre 41 e 60 anos	**5**
Idosos PNE (Portadores de Necessidades Especiais) acima de 60 anos	**7**
Bebês de até 1 ano com doença Grave	**7**
Crianças entre 1 e 12 anos com doença Grave	**6**
Adolescentes entre 13 e 18 anos com doença Grave	**5**
Adultos entre 19 e 40 anos com doença Grave	**4**
Adultos entre 41 e 60 anos com doença Grave	**5**
Idosos acima de 60 anos com doença Grave	**7**

A Tabela 6 admite todas as classificações cabíveis com relação à situação da saúde do estudante-candidato a beneficiário de auxílio e/ou sua família. Portanto, os valores atribuídos são somáveis. Para os casos em que há, por exemplo, dois membros na família numa mesma classificação, então soma-se a quantidade de membros na categoria. Por exemplo, o estudante que tiver dois idosos acima de 60 anos com doença grave, então se considera duas vezes o valor atribuído 7 (7+7=14).

O ISE é expresso por:

$$ISE = \left\{ \begin{array}{l} P_1 \times \left(\dfrac{\text{VA transtorno global de desenvolvimento}}{7} \right) + \\ P_2 \times \left(\dfrac{\text{VA saúde física e mental do estudante}}{7} \right) + \\ P_3 \times \left(\dfrac{\text{VA saúde do núcleo familiar do estudante}}{7} \right) \end{array} \right\}$$

Em que P_1, P_2 e P_3 são os pesos das variáveis "Deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/dotação", "Saúde física e mental do estudante" e "Saúde física do núcleo familiar". O ISE é uma medida que está no intervalo [0,1], isto é, $0 \leq ISE \leq 1$.

7. Indicador Acadêmico do Estudante (IAE)

O Indicador Acadêmico do Estudante (IAE) atribui um valor numérico de acordo com o tempo de permanência do estudante na UFOB. Estudantes com o tempo de permanência na universidade entre 0 e 4 semestres cursados, por exemplo, tem um valor atribuído maior que os estudantes com o tempo de permanência entre 5 e 8 semestres cursados. Estudantes com o tempo igual ou maior que 13 semestres cursados tem o menor valor atribuído.

A Tabela 7 apresenta a classificação do estudante-candidato a beneficiário de auxílio quanto ao seu tempo como estudante de primeira graduação na UFOB.

Tabela 7. Classificação do estudante quanto ao seu tempo de permanência na graduação.

Número de Semestres Cursados	Sem Trancamento	Com Trancamento
	Valor Atribuído (VA)	Valor Atribuído (VA)
0 (Calouros)	14	Não se aplica
1	13	12
2	12	11
3	11	10
4	10	9
5	9	8
6	8	7
7	7	6
8	6	5
9	5	4
10	4	3
11	3	2
12	2	1
13 ou mais	1	0

A Tabela 8 indica se o estudante-candidato participa ou participou de algum programa de bolsa de estudos na UFOB.

Tabela 8. Participação em programas de bolsa de estudos

Descrição	Valor Atribuído (VA)
Não participa de nenhum programa de bolsa de estudos	8
Participa voluntariamente (sem bolsa) a 4 ou mais semestres	8
Participa voluntariamente (sem bolsa) a 3 semestres	7
Participa voluntariamente (sem bolsa) a 2 semestres	6
Participa voluntariamente (sem bolsa) a 1 semestre	5
Participa de algum programa (com bolsa) a 1 semestre	4
Participa de algum programa (com bolsa) a 2 semestres	3
Participa de algum programa (com bolsa) a 3 semestres	2
Participa de algum programa (com bolsa) a 4 ou mais semestres	1

Tabela 9. Percentual de componentes curriculares em que o estudante-candidato se matriculou em relação ao total oferecido no semestre vigente.

Proporção de componentes que o estudante se matriculou*	**Valor Atribuído (VA)**
Entre 90% e 100%	**10**
Entre 80% e90%	**9**
Entre 70% e80%	**8**
Entre 60% e 70%	**7**
Entre 50% e 60%	**1**
Entre 40% e 50%	**1**
Entre 30% e 40%	**1**
Entre 20% e 30%	**1**
Entre 10% e 20%	**1**
Entre 0% e 10%	**1**

*Essa porcentagem é dada automaticamente pela planilha do Excel. Basta lançar o número de componentes oferecidos e o número de componentes em que o estudante se matriculou na planilha.

Tabela 10. Percentual de reprovações de componentes curriculares do estudante-candidato no semestre anterior.

Proporção de componentes com reprovação*	**Valor Atribuído (VA)**
Entre 90% e 100%	**0**
Entre 80% e90%	**0**
Entre 70% e80%	**0**
Entre 60% e 70%	**0**
Entre 50% e 60%	**4**
Entre 40% e 50%	**5**
Entre 30% e 40%	**6**
Entre 20% e 30%	**7**
Entre 10% e 20%	**8**
Entre 0% e 10%	**9**

*Essa porcentagem é dada automaticamente pela planilha do Excel. Basta lançar o número de componentes em que o estudante se matriculou e o número de componentes em que o estudante foi reprovado (por falta e nota).

Tabela 11. Percentual de reprovações por falta no semestre anterior.

Proporção de componentes com reprovação por falta*	**Valor Atribuído (VA)**
Entre 90% e 100%	**0**
Entre 80% e90%	**0**
Entre 70% e80%	**0**
Entre 60% e 70%	**0**
Entre 50% e 60%	**0**
Entre 40% e 50%	**1**
Entre 30% e 40%	**2**
Entre 20% e 30%	**3**
Entre 10% e 20%	**4**
Entre 0% e 10%	**5**

*Essa porcentagem é dada automaticamente pela planilha do Excel. Basta lançar o número de componentes em que o estudante se matriculou e o número de componentes em que o estudante foi reprovado por falta.

O Indicador Acadêmico do Estudante (IAE), candidato a beneficiário de auxílio, é expresso por:

$$IAE = \left\{ \begin{array}{l} P_1 \times \left(\dfrac{\text{VA Tempo de permanência}}{14} \right) + \\ P_2 \times \left(\dfrac{\text{VA Participação em programas}}{8} \right) \\ P_3 \times \left(\dfrac{VA \quad \text{Prop.} \quad \text{Componentes} \quad \text{matriculados}}{10} \right) + \\ P_4 \times \left(\dfrac{VA \quad \text{Prop.} \quad \text{Reprovações} \quad \text{por} \quad \text{falta}}{9} \right) + \\ P_5 \times \left(\dfrac{VA \quad \text{Prop.} \quad \text{Reprovações}}{5} \right) \end{array} \right\}$$

Em que P_1, P_2, P_3, P_4 e P_5 são os pesos das variáveis "Tempo de permanência do estudante na UFOB" e "Participação em programas de bolsas de estudos" respectivamente. O IAE é uma medida que está no intervalo [0,1], isto é, $0 \leq IAE \leq 1$.

8. Indicador de Bens do estudante e de seu núcleo familiar (IBE)

O Indicador de Bens do Estudante e de seu núcleo familiar (IBE) é um indicador construído a partir de três variáveis categóricas associadas aos dados do estudante:

a) tipo de sua moradia;
b) tipo da moradia de seu núcleo familiar;
c) sua relação de seus bens;
d) relação de bens de seu núcleo familiar;
e) seu meio de transporte corriqueiro para ir à Universidade.

A Tabela 12 apresenta a classificação do estudante-candidato a beneficiário de auxílio com relação a sua moradia. Foram atribuídas 16 faixas de classificação, cada qual com o seu respectivo valor atribuído (VA).

Tabela 12. Classificação da moradia do estudante.

Tipo de Moradia do Estudante	VA
Casa alugada em zona rural de outro município	**17**
Casa alugada em zona rural do município do Campus	**16**
Casa alugada em outro município	**15**
Casa alugada no município do Campus	**14**
Casa cedida (por não familiar) em zona rural de outro município	**13**
Casa cedida (por não familiar) em zona rural do município do Campus	**12**
Casa cedida (por não familiar) em outro município	**11**
Casa cedida (por não familiar) no município do Campus	**10**
Instituição religiosa	**9**
República financiada pelo município de origem	**8**
Casa própria em zona rural de outro município	**7**
Casa própria em zona rural do município do Campus	**6**
Casa de familiares no município do Campus	**5**
Casa financiada em outro município	**4**

Casa financiada no município do Campus	**3**
Casa própria em outro município	**2**
Casa própria no município do Campus	**1**

A Tabela 13 apresenta a classificação do estudante-candidato a beneficiário de auxílio com relação à moradia de seu núcleo familiar. As faixas de classificação com seus respectivos valores atribuídos (VA) são as mesmas da Tabela anterior.

Tabela 13. Classificação da moradia do núcleo familiar do estudante.

Tipo de Moradia do núcleo familiar do estudante	**VA**
Casa alugada em zona rural de outro município	**17**
Casa alugada em zona rural do município do Campus	**16**
Casa alugada em outro município	**15**
Casa alugada no município do Campus	**14**
Casa cedida (por não familiar) em zona rural de outro município	**13**
Casa cedida (por não familiar) em zona rural do município do Campus	**12**
Casa cedida (por não familiar) em outro município	**11**
Casa cedida (por não familiar) no município do Campus	**10**
Instituição religiosa	**9**
República financiada pelo município de origem	**8**
Casa própria em zona rural de outro município	**7**
Casa própria em zona rural do município do Campus	**6**
Casa de familiares no município do Campus	**5**
Casa financiada em outro município	**4**
Casa financiada no município do Campus	**3**
Casa própria em outro município	**2**
Casa própria no município do Campus	**1**

As Tabelas 12 e 13 admitem apenas uma **única classificação**, isto é, o estudante-candidato a beneficiário de auxílio e/ou seu núcleo familiar não pode ter dois tipos de moradia. A Tabela 14 apresenta a classificação do estudante-candidato a beneficiário de auxílio com relação aos seus bens. As faixas de classificação com seus respectivos valores atribuídos variam de 1 a 6, e os estudantes que não possuem nenhum bem tem o seu valor atribuído igual à soma de todos os demais valores, isto é, igual a 21.

Tabela 14. Bens do estudante-candidato a beneficiário de auxílio.

Relação de Bens	**Valor Atribuído (VA)**
Nenhum tipo de bem	**21**
Outro tipo de bens (quitados)	**6**
Veículos do tipo motocicletas próprias (quitados)	**5**
Veículos do tipo automóveis próprios (quitados)	**4**
Propriedades Rurais próprias (quitadas)	**3**
Imóveis próprios (quitados)	**2**
Microempresa ou empresa de pequeno, médio ou grande porte	**1**

A Tabela 14 admite mais de uma classificação nos bens do estudante-candidato o beneficiário de auxílio, isto é, o estudante pode, eventualmente, ter mais de um bem listado na Tabela. Neste caso, considera-se a **soma dos valores atribuídos** até o valor máximo igual a 21. A primeira categoria não

admite acumular com nenhuma outra categoria, isto é, o estudante que não tiver nenhum bem entra na primeira categoria e terá o valor atribuído igual a 21.

A Tabela 15 apresenta a classificação do estudante-candidato a beneficiário de auxílio com relação aos bens de seu núcleo familiar. As faixas de classificação com seus respectivos valores atribuídos são as mesmas da Tabela 14.

Tabela 15. Bens do núcleo familiar do estudante.

Relação de Bens	Valor Atribuído (VA)
Nenhum tipo de bem	**21**
Outro tipo de bens (quitados)	**6**
Veículos do tipo motocicletas próprias (quitados)	**5**
Veículos do tipo automóveis próprios (quitados)	**4**
Propriedades Rurais próprias (quitadas)	**3**
Imóveis próprios (quitados)	**2**
Microempresa ou empresa de pequeno, médio ou grande porte	**1**

A Tabela 15 admite mais de uma classificação nos bens do núcleo familiar do estudante-candidato, isto é, o núcleo familiar pode, eventualmente, ter mais de um bem listado na Tabela. Neste caso, considera-se a **soma dos valores atribuídos** até o valor máximo igual a 21. A primeira categoria não admite acumular com nenhuma outra categoria, isto é, o estudante que não tiver nenhum bem entra na primeira categoria e terá o valor atribuído igual a 21.

A Tabela 16 apresenta a relação dos meios de transportes corriqueiros que os estudantes usam para ir diariamente à Universidade e, admite apenas uma única categoria.

Tabela 16. Meio de transporte corriqueiro para ir a Universidade.

Transporte corriqueiro	Valor Atribuído (VA)
Vai a pé para a Universidade	**7**
Vai de bicicleta para a Universidade	**6**
Vai de ônibus coletivo para a Universidade	**5**
Vai de motocicleta para a Universidade	**4**
Vai de carona para a Universidade (independentemente do veículo)	**3**
Vai de automóvel para a Universidade	**2**
Vai com o outro tipo de transporte para a Universidade	**1**

Dessa maneira, o indicador de bens do estudante e de sua família (IBE) é dado por:

$$IBE = \left\{ \begin{array}{l} P_1 \times \left(\dfrac{\text{VA Moradia Estudante}}{16} \right) + P_2 \times \left(\dfrac{\text{VA Moradia Família}}{16} \right) + \\ P_3 \times \left[I \times \left(1 - \dfrac{\text{Soma VA Bens Estudante}}{21} \right) + (1 - I) \times 21 \right] + \\ P_4 \times \left[I \times \left(1 - \dfrac{\text{Soma VA Bens Familia}}{21} \right) + (1 - I) \times 21 \right] + \\ P_5 \times \left(\dfrac{\text{VA TransporteCorriqueiro}}{7} \right) \end{array} \right\}$$

Em que P_1, P_2, P_3, P_4 e P_5 são os pesos do tipo de moradia do estudante-candidato a beneficiário de auxílio, do tipo de moradia de seu núcleo familiar e dos bens do estudante, dos bens de seu núcleo familiar e do meio de transporte, respectivamente. O termo *I* denota o seguinte indicador:

- $I = 1$ se o estudante ou seu núcleo familiar possui algum bem;
- $I = 0$ se o estudante ou seu núcleo familiar não possui nenhum bem.

O IBE é uma medida que está no intervalo [0,1], isto é, $0 \leq IBE \leq 1$. Nas situações em que o estudante mora com a sua família, então $P_1 = 0$.

9. Indicador de Composição Familiar (ICF)

O Indicador de Composição Familiar (ICF) é construído a partir de cinco variáveis associadas aos dados do estudante:

a) estado civil;
b) número de membros da família;
c) sua composição familiar por faixa etária;
d) número de membros do núcleo que são alunos da UFOB;
e) número de membros do núcleo alunos da UFOB e que recebem auxílios.

A Tabela 17 apresenta a classificação do estudante-candidato a beneficiário de auxílio quanto ao seu estado civil com ou sem filhos e/ou dependentes, com atribuição de 8 possíveis categorias, admitindo apenas **uma única classificação** para o estudante-candidato a beneficiário de auxílio.

Tabela 17. Classificação do estado civil e filhos do estudante-candidato a beneficiário de auxílio.

Estado Civil do Estudante	Valor Atribuído (VA)
Solteiro(a) com filhos	**5**
Se casado(a) ou união estável com filhos e outros dependentes	**4**
Viúvo(a) e/ou divorciado com filhos e outros dependentes	**4**
Viúvo(a) e/ou divorciado com filhos ou dependentes	**3**
Se casado(a) ou união estável com filhos ou dependentes	**3**
Viúvo(a) e/ou divorciado sem filhos	**2**
Se casado(a) ou união estável sem filhos	**2**
Solteiro(a) sem filhos	**1**

A Tabela 18 apresenta a composição da família do estudante quanto ao número de membros, admitindo apenas **uma única classificação** para o estudante-candidato a beneficiário de auxílio. Ressalta-se que o número de membros inclui o estudante.

Tabela 18. Número de membros da família do estudante-candidato a beneficiário de auxílio.

Quantidade	Valor Atribuído (VA)
Um membro	**1**
Dois membros	**2**
Três membros	**3**
Quatro Membros	**4**
Cinco Membros	**5**
Seis Membros	**6**
Sete Membros	**7**
Oito ou mais Membros	**8**

A Tabela 19 apresenta a classificação do estudante-candidato a beneficiário de auxílio quanto à sua composição familiar, com atribuição de 9 categorias distintas.

Tabela 19. Composição familiar do estudante.

Composição	Valor Atribuído (VA)
Bebês de até 1 ano	**7**
Crianças entre 1 e 5 anos	**6**
Crianças entre 5 e 12 anos	**5**
Adolescentes entre 13 e 19 anos	**4**
Adultos entre 20 e 30 anos	**3**
Adultos entre 31 e 40 anos	**2**
Adultos entre 41 e 50 anos	**3**
Adultos entre 51 e 60 anos	**4**
Idosos acima de 60 anos	**7**

A Tabela 19 admite todas as classificações cabíveis à composição familiar do estudante-candidato a beneficiário de auxílio sendo, portanto, seus valores atribuídos **são somáveis** até o valor máximo de 41. A Tabela 20 apresenta o número de membros do núcleo familiar que são estudantes regulares da UFOB e admite apenas **um único item**.

Tabela 20. Número de membros do núcleo familiar que são estudantes da UFOB

Quantidade	Valor Atribuído (VA)
Nenhum membro	**9**
Um membro	**8**
Dois membros	**7**
Três membros	**6**
Quatro Membros	**5**
Cinco Membros	**4**
Seis Membros	**3**
Sete Membros	**2**
Oito ou mais Membros	**1**

A Tabela 21 apresenta o número de membros do núcleo familiar que são estudantes regulares da UFOB que recebem algum auxílio e admite apenas **um único item**.

Tabela 21. Número de membros do núcleo familiar que são estudantes da UFOB e que recebem auxílio.

Quantidade	Valor Atribuído (VA)
Nenhum membro	**9**
Um membro	**6**
Dois membros	**3**
Três ou mais membros	**1**

O ICF é expresso por:

$$ICF = \left\{ \begin{array}{l} P_1 \times \left(\dfrac{\text{VA Estado Civil}}{5} \right) + P_2 \times \left(\dfrac{\text{Número de Membros}}{8} \right) + \\ P_3 \times \left(\dfrac{\text{Soma VA Composição Familiar}}{41} \right) + \\ P_4 \times \left(\dfrac{\text{Número Membros Estudantes UFOB}}{9} \right) + \\ P_5 \times \left(\dfrac{\text{Número Membros Estudantes UFOB recebem auxílios}}{9} \right) \end{array} \right\}$$

Em que P_1, P_2, P_3, P_4 e P_5 são os pesos das respectivas variáveis do *ICF*, cujo valor numérico está no intervalo [0,1], isto é, $0 \leq ICF \leq 1$.

10. Indicador do Ensino Médio do Estudante (IEM)

O Indicador do Ensino Médio do Estudante (IEM) é construído a partir da origem da instituição onde cursou o Ensino Médio. A Tabela 22 apresenta a classificação do estudante-candidato a beneficiário de auxílio com relação à natureza administrativa da instituição onde cursou o Ensino Médio.

Tabela 22. Classificação do Ensino Médio do estudante.

Tipo do Ensino Médio do Estudante	VA
Estudou integralmente em escola pública	6
Estudou integralmente em escola pública remanescente quilombola	6
Estudou integralmente em escola pública de educação indígena	6
Estudou integralmente em escola profissionalizante	6
Estudou integralmente por meio do EJA	6
Estudou parcialmente em escola pública	5
Estudou parcialmente em escola pública remanescente quilombola	5
Estudou parcialmente em escola pública de educação indígena	5
Estudou parcialmente em escola profissionalizante	5
Estudou parcialmente por meio do EJA	5
Estudou parcialmente em escola privada (comunitária sem pagamento de mensalidades)	4
Estudou parcialmente em escola privada (confessional sem pagamento de mensalidades)	4
Estudou parcialmente em escola privada (filantrópica sem pagamento de mensalidades)	4
Estudou parcialmente em escola privada (particular sem pagamento de mensalidades)	4
Estudou integralmente em escola privada (comunitária sem pagamento de mensalidades)	3
Estudou integralmente em escola privada (confessional sem pagamento de mensalidades)	3
Estudou integralmente em escola privada (filantrópica sem pagamento de mensalidades)	3
Estudou integralmente em escola privada (particular sem pagamento de mensalidades)	3
Estudou parcialmente em escola privada (comunitária com pagamento de mensalidades)	2
Estudou parcialmente em escola privada (confessional com pagamento de mensalidades)	2
Estudou parcialmente em escola privada (filantrópica com pagamento de mensalidades)	2
Estudou parcialmente em escola privada (particular com pagamento de mensalidades)	2
Estudou integralmente em escola privada (comunitária com pagamento de mensalidades)	1
Estudou integralmente em escola privada (confessional com pagamento de mensalidades)	0
Estudou integralmente em escola privada (filantrópica com pagamento de mensalidades)	1
Estudou integralmente em escola privada (particular com pagamento de mensalidades)	0

A Tabela 22 admite mais de um item quando o estudante estudou parcialmente em duas ou mais modalidades. Nestes casos, o valor atribuído é a **média aritmética** dos itens associados ao ensino médio do estudante. O IEM do estudante é expresso por:

$$IEM = \frac{(\text{VA} \quad \text{Tipo do} \quad \text{Ensino} \quad \text{Médio} \quad \text{do} \quad \text{Estudante})}{6}$$

O IEM é uma medida que está no intervalo [0,1], isto é, $0 \leq IEM \leq 1$.

11. Indicador de Despesas do Estudante (IDE)

O Indicador de Despesas do Estudante (IDE) considera os diversos tipos de despesas do estudante-candidato a beneficiário de auxílio e de seu núcleo familiar.

A Tabela 23 apresenta as despesas do estudante-candidato a beneficiário de auxílio e de seu núcleo familiar para fins de construção do Indicador de Despesas (IDE).

Tabela 23. Despesas comprovadas do estudante e de seu núcleo familiar.

	Despesas comprovadas do estudante e de seu núcleo familiar	**VA**
Gastos do estudante-candidato a beneficiário de auxílio	Gastos com conta de água	**5**
	Gastos com conta de energia	**5**
	Gastos com aluguel	**4**
	Gastos com tratamento médico sem plano (consulta, exames, etc.)	**5**
	Gastos com dentistas sem plano (aparelhos, restaurações, etc.)	**2**
	Gastos com telefonia fixa e/ou móvel e/ou internet	**3**
	Gastos com pagamento de pensão alimentícia	**2**
	Gastos com financiamentos bancários (veículos, imóveis, terrenos, etc)	**-5**
	Gastos com empréstimos pessoais	**-1**
	Gastos com planos de saúde e odontológicos	**-4**
	Gastos com transporte próprio	**-5**
	Gastos com transporte coletivo	**1**
	Como estudante não tenho despesas, apenas meu núcleo familiar	**1**
Gastos do núcleo familiar do estudante-candidato a beneficiário de auxílio	Gastos com conta de água	**5**
	Gastos com conta de energia	**5**
	Gastos com aluguel	**4**
	Gastos com tratamento médico sem plano (consulta, exames, etc.)	**5**
	Gastos com dentistas sem plano (aparelhos, restaurações, etc.)	**2**
	Gastos com telefonia fixa e/ou móvel e/ou internet	**3**
	Gastos com pagamento de pensão alimentícia	**2**
	Gastos com financiamentos bancários (veículos, imóveis, terrenos, etc)	**-5**
	Gastos com empréstimos pessoais	**-1**
	Gastos com planos de saúde e odontológicos	**-4**
	Gastos com transporte próprio	**-5**
	Gastos com transporte coletivo	**5**
	Meu núcleo familiar não tem despesas	**1**

A Tabela 23 admite todas as classificações cabíveis com relação às despesas até o valor máximo igual a 36 para os gastos do estudante-candidato a beneficiário de auxílio e até o valor máximo igual a 36 para os gastos de seu núcleo familiar. O *IDE* é expresso por:

$$IDE = \left\{ \begin{array}{l} P_1 \times \left(\dfrac{\text{Soma VA dos Gastos Estudante}}{36} \right) + \\ P_2 \times \left(\dfrac{\text{Soma VA dos Gastos Núcleo Familiar do estudante}}{36} \right) \end{array} \right\}$$

Em que P_1 e P_2 são os pesos das variáveis "Gastos do estudante" e "Gastos do núcleo familiar do estudante" respectivamente. O *IDE* é uma medida que está no intervalo [0,1], isto é, $0 \leq IDE \leq 1$.

12. Quadro resumo dos pesos das variáveis e dos indicadores

A Tabela 24 apresenta o quadro resumo dos pesos de cada um dos sete indicadores que compõem o *IVS*, bem como o peso das variáveis que compõe os indicadores.

Tabela 24. Quadro resumo dos pesos dos indicadores e suas variáveis.

Indicador	Peso	Descrição	Peso
IRE	**50%**	Classificação da renda *Per Capita* do núcleo familiar	**80%**
		Origem da renda do estudante e/ou seu núcleo familiar	**20%**
ISE	**20%**	Deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/dotação associados ao estudante	**25%**
		Doenças crônicas ou incapacitantes, necessidades educacionais especiais, mobilidade reduzida, doenças graves ou transtornos emocionais associados ao estudante	**25%**
		Doenças crônicas ou incapacitantes, necessidades educacionais especiais, mobilidade reduzida ou doenças graves associadas ao núcleo familiar do estudante	**50%**
IAE	**20%**	Tempo de permanência na graduação na UFOB	**20%**
		Participação em programas de bolsa de estudos	**20%**
		Proporção de componentes matriculados no semestre	**20%**
		Proporção de componentes com reprovação	**20%**
		Proporção de componentes com reprovação por falta	**20%**
IBE	**3%**	Classificação da moradia do estudante	**20%**
		Classificação da moradia do núcleo familiar do estudante	**20%**
		Classificação dos bens do estudante	**20%**
		Classificação dos bens do núcleo familiar do estudante	**20%**
		Classificação do meio de transporte do estudante à UFOB	**20%**
ICF	**3%**	Classificação do estado civil e filhos do estudante	**30%**
		Número de membros da família do estudante	**10%**
		Composição familiar do estudante	**20%**
		Nº de membros do núcleo familiar que são estudantes da UFOB	**10%**
		Número de membros do núcleo familiar que são estudantes da UFOB e que recebem algum auxílio	**30%**
IEM	**3%**	Classificação do Ensino Médio do estudante	-
IDE	**1%**	Despesas comprovadas do estudante	**50%**
		Despesas comprovadas do núcleo familiar do estudante	**50%**

13. Referências bibliográficas

Construção e Análise de Indicadores. Serviço Social da Indústria. Departamento Regional do Estado do Paraná. Observatório Regional Base de Indicadores de Sustentabilidade. – Curitiba: [s.n.], 2010. 108 p.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas. Disponível em: <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/ceabsf/ambiente/modules/biblio_virtual/bead/imagem/2012.pdf>.

EDITAL PROGRAF/CAE Nº. 2/2018

RENOVAÇÃO DE AUXÍLIOS PARA CONTINUIDADE DA CONCESSÃO DO BENEFÍCIO A ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (PROGRAF), por meio da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) e do Núcleo de Seleção e Acompanhamento de Beneficiários de Auxílios da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), no uso de suas atribuições, torna público o Edital PROGRAF/CAE nº 2/2018, com base no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 e na Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, com critérios e condições aqui apresentados.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. O presente Edital de Renovação de auxílios tem a finalidade de:

1.1.1. Identificar o perfil de vulnerabilidade socioeconômica de estudantes-candidatos à concessão de auxílios da Assistência Estudantil, regularmente matriculados e frequentes em curso de graduação da UFOB;

1.1.2. Subsidiar, de forma equitativa, demandas básicas previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio de acesso do Programa de Assistência ao Estudante da UFOB.

1.2. A renovação consistirá na atualização dos dados no Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS) do estudante-candidato referentes a:
1.2.1 Renda *Per Capita* Familiar;
1.2.2 Composição Familiar;
1.2.3 Desempenho Acadêmico referente ao semestre letivo 2018.1.

2. DO PROCESSO DE RENOVAÇÃO DE AUXÍLIOS

2.1. O processo de renovação de auxílios será realizado por uma comissão constituída em cada *Campus* da UFOB, em articulação com os profissionais do Serviço Social, sob orientação da gestora do Núcleo de Seleção e Acompanhamento de Beneficiários de Auxílios (GSAB/CAE/PROGRAF).

2.2 O processo de renovação para continuidade da concessão de auxílios, destina-se a todos os estudantes regularmente matriculados e frequentes nos cursos de graduação da UFOB, contemplados no Programa de Auxílios, por meio dos Editais PROGRAF/CAE nº. 01/2017 e nº. 02/2017, que são beneficiários no mês de agosto/2018 conforme relação nominal do **Anexo A**.

2.3. O processo de renovação para continuidade da concessão de auxílios consiste em 4 (quatro) etapas, todas de caráter eliminatório:

Fase I – Homologação das inscrições: após conferência da documentação apresentada pelo candidato no ato da inscrição, de acordo com a situação socioeconômica do grupo familiar, será publicada a homologação das inscrições, indicando deferimento e indeferimento.

Fase II – Análise de renda: a comissão responsável pelo processo de renovação para continuidade da concessão de auxílios realizará o cálculo de renda *per capita* do estudante e de seu grupo familiar de acordo com o que está previsto no art. 5º do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (PNAES) e na Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012 (**Anexo B**).

Fase III – Análise da situação acadêmica do estudante candidato: após a atualização da análise de renda, serão atualizados também os dados referentes ao desempenho acadêmico para atualização do cálculo do IVS, que definirá qual modalidade de auxílio o estudante será beneficiário do PNAES.

Fase IV – Acompanhamento social continuado do estudante-beneficiário de auxílio após renovação do direito à continuidade do benefício: durante o período de vigência deste Edital, o estudante-beneficiário será acompanhado pelo Serviço Social do *Campus,* mediante atividade de acolhimento social, entrevista social e visita domiciliar, quando este profissional julgar necessário.

2.4. No processo de renovação para a continuidade da concessão de auxílios, serão considerados os critérios estabelecidos no item 2.6 deste Edital, identificados a partir dos dados apresentados pelo estudante-candidato nos seguintes documentos:

a) Atualização da composição familiar;

b) Apresentação do Termo de Responsabilidade e Justificativa de solicitação de auxílios (**Anexo C**);

c) Preenchimento e envio do Questionário Socioeconômico e da Composição Familiar (**Anexos M e N**).

d) Encaminhamento da documentação, conforme descrição no **Anexo D**;

2.5. A qualquer momento podem ser solicitados, pela Comissão de análise de renda, mais documentos para complementação de informações, visando reunir dados que melhor identifiquem a situação socioeconômica do estudante.

2.6. Os critérios socioeconômicos inicialmente considerados são:

a) renda *per capita* familiar de até 1,5 salário mínimo;

b) situação acadêmica do estudante no curso de graduação matriculado e frequente;

c) situação de trabalho do grupo familiar e do próprio estudante;

d) situação de doenças graves e/ou de pessoas com deficiência na família do estudante;

e) local e condições de moradia do estudante e de sua família;

f) prioritariamente, ser estudante egresso de Ensino Médio da rede pública de ensino;

g) pertencer e ter membro familiar como beneficiário de programas de assistência social;

2.6.1. Outros agravantes e/ou atenuantes sociais poderão ser considerados relevantes para serem assumidos institucionalmente como critérios complementares de análise de renda.

2.6.2. Consideram-se agravantes sociais situações resultantes das expressões sociais decorrentes da violação de direitos, exclusão social, fragilidade de vínculos e preconceitos.

3. DO ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA (IVS)

3.1 O Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS) é uma ferramenta estatística adotada para mensurar de forma objetiva dados estudantis de diferentes naturezas, classificando a situação de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes-candidatos por meio de 7 (sete) indicadores diferentes.

3.2. O IVS como índice social se baseia em sete dimensões previamente estabelecidas, de forma que cada uma poderá se articular com uma ou mais variáveis, conforme descrição abaixo:

I- **IRE:** Indicador de Renda Familiar *Per Capita* do núcleo familiar do Estudante;

II - **IAE:** Indicador Acadêmico do Estudante;

III - **ISE:** Indicador de Saúde do Estudante e de seu Núcleo Familiar;

IV - **IBE:** Indicador de Bens do Estudante e de seu Núcleo Familiar;

V - **ICF:** Indicador da Composição Familiar do Estudante;

VI - **IEM:** Indicador de Ensino Médio do Estudante;

VII - **IDE:** Indicador de Despesas do Estudante e do seu núcleo familiar;

3.3. No processo de renovação para a continuidade da concessão de auxílios, o IVS como instrumento objetivo é utilizado como suporte da análise dos dados coletados nas etapas do processo seletivo, descritas no item 2.3 deste edital.

3.4. O IVS possibilita o estabelecimento de uma classificação em escalas de categorias que indicarão o nível de vulnerabilidade socioeconômica em que o estudante-candidato se encontra no processo de análise de renda.

3.5. A partir da classificação em categorias, define-se a distribuição do valor do auxílio.

3.6. As categorias nas quais o estudante-candidato pode ser classificado a partir da identificação de sua situação socioeconômica pelo IVS estão apresentadas na escala a seguir:

Quadro 1: Escala de Classificação do IVS

Entre 0,0000 a 0,2000	Entre 0,2001 a 0,4000	Entre 0,4001 e 0,5000	Entre 0,5001 e 0,6000	Entre 0,6001 e 0,8000	Entre 0,8001 e 1,0000
Modalidade I	Modalidade II	Modalidade III	Modalidade IV	Modalidade V	Modalidade IV
Vulnerabilidade Baixíssima	Vulnerabilidade Baixa	Vulnerabilidade Mediana	Vulnerabilidade Moderada	Vulnerabilidade Alta	Vulnerabilidade Altíssima

Fonte: IVS 2018.

4. DA VALIDADE E RENOVAÇÃO DA ANÁLISE DE RENDA

4.1. Este processo de renovação de auxílio terá validade de até 2 (dois) anos, contado a partir de 1 de outubro de 2018, em que o estudante-contemplado obtiver o resultado final deste Edital.

4.2. Durante o período de validade do Edital, o estudante-beneficiário de auxílio pode ser convocado para fazer uma nova avaliação socioeconômica em qualquer período, caso seja identificada essa necessidade pelo trabalho de acompanhamento do Serviço Social do *campus* e da GSAB/CAE/PROGRAF.

4.3. A qualquer tempo, ocorrendo mudança em sua situação socioeconômica, o estudante-beneficiário deverá informar ao Serviço Social do *Campus* onde está matriculado e frequente, para a verificação da necessidade de uma nova avaliação.

4.4. A CAE/PROGAF solicitará ao Serviço Social do *campus* a realização de uma revisão na avaliação socioeconômica, caso haja denúncia ou suspeita de irregularidade na documentação e nas informações prestadas pelo estudante-beneficiário.

5. DO PROGRAMA DE AUXÍLIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

5.1. - Programa de Apoio Financeiro ao Estudante (PAFE) – visa proporcionar condições de permanência aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e contribuir para sua diplomação.

5.2. - Será concedido auxílio pecuniário destinado a subsidiar despesas do estudante no curso de graduação, decorrentes dos gastos relacionados às suas demandas de manutenção no curso, como por exemplo, alimentação, creche, moradia e transporte público.

5.3. - A partir da renovação e considerando a categorização do IVS, a continuidade da concessão de auxílios será efetuada tendo em vista o atendimento equânime ao nível de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes-candidatos.

5.4. - A categorização para distribuição está apresentada na tabela a seguir:

Tabela 1. Classificação do IVS e indicação do valor do auxílio

Valores numéricos IVS (4 casas decimais)	Classificação da Vulnerabilidade	Valores Brutos		Valores Líquidos			
				Estudantes dos *Campi* Fora de Sede	Estudantes do *Campus* Barreiras		
		em % do Salário Mínimo	em Reais		Subsídio	Valor do auxílio para CRES	Concessão de Refeições RU
Entre 0,0000 e 0,2000	Modalidade I Baixíssima	10,22%	R$ 95,79	R$ 91,00	R$ 91,00	R$ 0,00	Uma Refeição
Entre 0,2001 e 0,4000	Modalidade II Baixa	16,62%	R$ 155,73	R$ 147,94	R$ 91,00	R$ 56,94	Uma Refeição
Entre 0,4001 e 0,5000	Modalidade III Mediana	32,69%	R$ 306,31	R$ 291,00	R$ 91,00	R$ 200,00	Uma Refeição
Entre 0,5001 e 0,6000	Modalidade IV Moderada	55,16%	R$ 516,84	R$ 491,00	R$ 91,00	R$ 400,00	Uma Refeição
Entre 0,6001 e 0,8000	Modalidade V Alta	68,00%	R$ 637,16	R$ 605,30	R$ 182,00	R$ 423,30	Duas Refeições
Entre 0,8001 e 1,0000	Modalidade VI Altíssima	75,00%	R$ 702,75	R$ 667,61	R$ 182,00	R$ 485,61	Duas Refeições

6. DO ACÚMULO DE BENEFÍCIOS

6.1. O estudante pode ser contemplado com apenas uma das modalidades de auxílio do PAFE;

6.2. Estudante contemplado com auxílio em pecúnia do PAFE não pode acumular Bolsas vinculadas ao Programa Bolsa Permanência (PBP/MEC) e Promisaes (MEC);

6.3. Pode acumular auxílio do PAFE com bolsas acadêmicas do PIBIC, PIBID, PET, Monitoria de Ensino, Programas de Extensão, PIBITI, Residência Pedagógica.

7. DOS REQUISITOS PARA A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE-CANDIDATO

7.1. Estar regularmente matriculado e frequente em curso de graduação, no semestre 2018.1 para os *campi* de Barra, Barreiras, Bom Jesus da Lapa e Santa Maria da Vitória, e no semestre 2018.2 para o *campus* de Luís Eduardo Magalhães;

7.1.1 Estudante que esteja em Mobilidade Acadêmica terá direito a concessão do auxílio, desde que comprove matrícula e frequência na universidade de destino.

7.2. Ser membro de família em situação de vulnerabilidade socioeconômica de acordo com as diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

7.3. Cumprir todas as etapas do presente Edital, **impreterivelmente** no prazo estipulado;

7.4. Ao participar do presente edital, o estudante-candidato aceita plenamente as condições aqui estabelecidas.

8. DAS INSCRIÇÕES E ETAPAS DO PROCESSO

8.1. As inscrições ocorrerão em todos os *campi* da UFOB no período 6/8/2018 a 26/8/2018;

8.2. Para inscrição e participação no processo de renovação para a continuidade da concessão de auxílios, o estudante-candidato deverá cumprir as etapas a seguir, todas de caráter eliminatório:

I – Preenchimento do Questionário Socioeconômico e da Composição Familiar (Anexos M e N)**, no período de inscrição**;

II – Cópia do extrato da conta corrente do estudante beneficiário dos meses maio/2018, junho/2018, julho/2018;

III – Encaminhamento da documentação solicitada:

a) Todos os documentos solicitados devem ser digitalizados e enviados para o e-mail correspondente ao *campus* em que o estudante-candidato está matriculado e frequente, de acordo com as informações no quadro 2 (dois), a seguir:

Quadro 2: Endereços de e-mail para inscrição do estudante-candidato

CAMPUS	**E-mail**
Barra	avase.renovacaobarra@ufob.edu.br
Bom Jesus da Lapa	avase.renovacaolapa@ufob.edu.br
Reitor Edgard Santos	avase.renovacao@ufob.edu.br
Luís Eduardo Magalhães	avase.renovacaolem@ufob.edu.br
Santa Maria da Vitória	avaserenovacaosamavi@ufob.edu.br

b) Os arquivos devem ser enviados exclusivamente em formato PDF;

c) O estudante deverá encaminhar os arquivos de uma conta no GMAIL, devido a problemas técnicos na recepção e envio de correspondência eletrônica para o HOTMAIL, OUTLOOK e YAHOO;

d) No corpo do e-mail, o estudante-candidato deve apresentar as informações que lhe identifiquem, conforme orientação descrita no quadro 3 (três) a seguir:

Quadro 3: Informação de identificação do estudante-candidato

Nome completo	
Cidade onde mora	
Cidade de origem	
Curso	
Data do envio	
E-mail	
Assunto	**Inscrição Edital de Renovação** PROGRAF/CAE Nº 02/2018.

III - Participação na reunião de convocação dos estudantes contemplados com os auxílios, onde se faz uma reflexão sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil e se formaliza a assinatura do Termo de Compromisso para a concessão do auxílio.

8.3. Descumprindo qualquer uma das etapas no prazo estipulado, o estudante-candidato será desclassificado automaticamente do processo de renovação de auxílio;

8.4. As inscrições e interposição de recursos ocorrerão em todos os *campi* eletronicamente.

9. DA INTERPOSIÇÃO DE RECURSOS

9.1. Estudante-candidato poderá interpor recurso ao resultado preliminar do edital, possibilitando a adição de novos documentos.

9.2. A interposição de recurso ocorrerá no prazo de 3 (três) dias, a partir da data de publicação do Resultado Parcial, conforme constante no cronograma deste Edital.

9.3. O recurso será interposto mediante **Requerimento de Interposição de Recurso** (**Anexo C**) que deve ser preenchido, assinado, digitalizado e enviado para o e-mail do *campus* indicado no quadro 2 (dois) do item 8, com a indicação de assunto "**Interposição de Recurso**".

9.4. A análise do recurso será realizada pela Comissão de análise de renda, mediante publicação de Portaria.

9.5. No Requerimento de Interposição de Recurso deverá ser apresentada a justificativa relacionada aos objetivos do Edital, descrevendo o item que o estudante considera não ter sido atendido.

10. DO CRONOGRAMA

Etapas	*Campus*				
	Barra	**Reitor Edgard Santos**	**Lapa**	**LEM**	**SAMAVI**
Inscrição	6/8/2018 a 26/8/2018	6/8/2018 a 26/8/2018	6/8/2018 a 26/8/2018	6/8/2018 a 26/8/2018	6/8/2018 a 26/8/2018
Homologação de inscrições	Até dia 28/8/2018	Até dia 28/8/2018	Até dia 28/8/2018	Até dia 28/8/2018	Até dia 28/8/2018
Análise de renda	Até 18/9/2018	Até 18/9/2018	Até 18/9/2018	Até 18/9/2018	Até 18/9/2018
Resultado Parcial	Até 21/9/2018	Até 21/9/2018	Até 21/9/2018	Até 21/9/2018	Até 21/9/2018
Interposição de Recursos	21/9/2018 a 24/9/2018	21/9/2018 a 24/9/2018	21/9/2018 a 24/9/2018	21/9/2018 a 24/9/2018	21/9/2018 a 24/9/2018
Análise de Recursos	25 e 26/9/2018	25 e 26/9/2018	25 e 26/9/2018	25 e 26/9/2018	25 e 26/9/2018
Resultado Final	Até 1/10/2018	Até 1/10/2018	Até 1/10/2018	Até 1/10/2018	Até 1/10/2018

10.1. Caso haja necessidade, alterações no cronograma serão publicadas na página oficial da UFOB.

11. DA DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA

11.1. A participação do estudante-candidato no processo de avaliação socioeconômica está condicionada à entrega dos documentos relacionados no **Anexo B**.

11.2. O envio eletrônico dos documentos é de responsabilidade do estudante-candidato, em **versão legível e sem rasuras, no formato PDF,** impreterivelmente nas datas informadas cronograma**.**

11.3. A falta de qualquer documentação implicará no indeferimento da inscrição do estudante-candidato

11.4. Até o encerramento das inscrições, o estudante poderá enviar documentos complementares.

12. DISPOSIÇÕES GERAIS

12.1. Para efeito deste Edital, será considerado o seguinte conceito de família:

I - Unidade nuclear eventualmente ampliada, composta por uma ou mais pessoas, unidas por laços consanguíneos, afetivos ou de solidariedade, que convivam no mesmo domicilio, contribuam e tenha suas despesas atendidas pelo orçamento familiar;

II - Grupos nos quais ocorram união estável, hétero e homoafetivas.

12.2. Caso o grupo familiar declarado se restrinja ao próprio estudante-candidato, para ser considerado independente para fins de concessão de auxílios no Programa da Assistência Estudantil, o estudante deverá:

I - Ser emancipado ou ser maior de 24 anos de idade;

II - Comprovar renda própria que suporte seus gastos, condizentes com seu padrão de

vida e de consumo, sob pena de indeferimento do auxílio financeiro pleiteado.

12.3. A concessão de auxílio financeiro é pessoal, temporária e intransferível.

12.4.O estudante-beneficiário da refeição não poderá transferir seu cartão para terceiros acessarem o RUP no seu lugar. Caso ocorra esta situação, o estudante terá a refeição cancelada por um semestre;

12.5. A qualquer momento, o estudante-beneficiário pode ser convocado para esclarecer dúvidas eventuais acerca de sua situação socioeconômica.

12.6. É de responsabilidade do estudante-beneficiário de auxílio financeiro vinculado à Assistência estudantil comunicar ao Serviço Social do *campus* toda e qualquer situação de desistência ou trancamento em relação a si próprio ou de colegas.

12.7. Se houver comprovação de que o estudante-beneficiário agiu de má fé e prestou informações falsas:

I - Os auxílios a ele concedidos serão cancelados;

II- Ficará impedido de participar de processo de avaliação socioeconômica pela UFOB por um período de 2 (dois) anos;

III- Devolverá aos cofres públicos, mediante GRU, os valores recebidos indevidamente.

12.8. Constatada, posteriormente, qualquer irregularidade e/ou equívoco, assim como concessão indevida de auxílio financeiro, a qualquer tempo poderá ocorrer remanejamento e/ou suspensão do auxílio, sendo o estudante-beneficiário formalmente comunicado com antecedência;

12.9. Os beneficiários de auxílio financeiro da Assistência Estudantil deverão participar, obrigatoriamente, das reuniões e encontros promovidos pela CAE/PROGRAF, bem como das atividades do Programa de Atendimento Sociopsicopedagógico (PAS), quando convidados.

12.10. Estudantes contemplados com auxílio neste edital deverão comparecer, pelo menos uma vez no semestre, com agendamento prévio no atendimento individualizado do Serviço Social, ou Psicologia ou Apoio Pedagógico;

12.11. A contrapartida do estudante-beneficiário que assegurará a continuidade da concessão de auxílios durante a vigência do edital consiste no seguinte:

I - Obrigatoriamente estar matriculado em, no mínimo, 70% da carga horária dos componentes ofertados pelo Colegiado do curso em cada um dos semestres de vigência deste Edital, com vista à sua semestralização;

II - Não ter efetuado trancamento em nenhum dos componentes curriculares nos semestres de vigência do edital, exceto quando se tratar de questão de saúde devidamente comprovada ao Serviço Social e nos processos de trancamento em andamento;

III - Não ter reprovação por falta em nenhum componente curricular no período de vigência do Edital, exceto quando se tratar de questão de saúde devidamente comprovada ao Serviço Social;

IV - Deve ser aprovado em, no mínimo, 60% dos componentes curriculares nos quais se matriculou em cada um dos semestres de vigência deste Edital;

12.12. Os casos de excepcionalidade e situações não atendidas do item 12.11 deste Edital serão analisados pela equipe de profissionais da PROGRAF/CAE;

12.13. Havendo a necessidade de qualquer adequação ou remanejamento posterior nos valores pagos pelo auxílio, o estudante será classificado em nova escala de valores de acordo com a categorização do IVS publicado no último edital da avaliação socioeconômica.

12.14. Os resultados e informações referentes a este Edital serão publicados no site da Universidade www.ufob.edu.br e no mural da Assistência Estudantil no *Campus*.

Barreiras, 17 de agosto de 2018.

Profa. Anatália Dejane Silva de Oliveira
Pró-Reitora de Graduação e Ações Afirmativas

Carine Teixeira Galdino Souza
Coordenadora de Assistência Estudantil

Elisabete Ribeiro Dias
Gestora do Núcleo de Seleção e Acompanhamento de Beneficiários de Auxílios

EDITAL PROGRAF/CAE Nº. 3/2018

AVALIAÇÃO SOCIOECONÔMICA DE ESTUDANTES CANDIDATOS A CONCESSÃO DE AUXILIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (PROGRAF), por meio da Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE) e do Núcleo de Seleção e Acompanhamento de Beneficiários de Auxílios da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), no uso de suas atribuições, torna público o Edital de Avaliação Socioeconômica PROGRAF/CAE nº. 3/2018, com base no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 e na Portaria Normativa MEC nº. 18, de 11 de outubro de 2012, com critérios e condições aqui apresentados.

1. DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. O presente Edital de Avaliação Socioeconômica tem a finalidade de:

1.1.1. identificar o perfil de vulnerabilidade socioeconômica de estudantes-candidatos à concessão de auxílios da Assistência Estudantil, regularmente matriculados e frequentes em curso de graduação da UFOB;

1.1.2. subsidiar, de forma equitativa, demandas básicas previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio de acesso ao Programa de Assistência ao Estudante da UFOB.

2. PROCESSO DE AVALIAÇÃO SOCIOECONÔMICA

2.1. A avaliação socioeconômica será realizada pela equipe técnica do Serviço Social de cada *Campus* sob orientação do Núcleo de Gestão de Seleção e Acompanhamento de Beneficiários de Auxílios (GSAB/CAE/PROGRAF), conforme orientações do **ANEXO A**.

2.2. O processo seletivo de avaliação socioeconômica para concessão de auxílio destina-se a todos os estudantes regularmente matriculados e frequentes nas situações abaixo:

a) ingressantes em 2018.1;

b) veteranos que não participaram de processos seletivos anteriores;

c) veteranos indeferidos em processos seletivos anteriores;

2.3. O processo seletivo consiste em 5 (cinco) etapas eliminatórias:

- **Etapa I: Homologação das inscrições –** realização de conferência da documentação apresentada pelo candidato de acordo com a situação socioeconômica de seu grupo familiar, para publicação da homologação.

- **Etapa II: Análise de renda –** realização do cálculo de renda *per capita* do grupo familiar do estudante-candidato de acordo com o que está previsto no art. 5º do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (PNAES).

Etapa III: Análise Socioeconômica – Os assistentes Sociais de cada *Campus* realizarão a análise socioeconômica e documental (concomitantemente ao recebimento da documentação), do cálculo do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS) e emissão de parecer social do processo seletivo indicando os estudantes-candidatos que tiveram suas inscrições aprovadas nas etapas anteriores.

- **Etapa IV**: **Realização das entrevistas, quando o estudante solicitar ou quando o Assistente Social considerar necessário** – em situações pertinentes o Assistente Social convocará o estudante para entrevista, para fundamentar a emissão do parecer final do estudante-candidato.

- **Etapa V: Acompanhamento social continuado do estudante beneficiário de auxílio** – durante o semestre letivo, o estudante que teve seu processo deferido para concessão do auxílio será acompanhado pelo Serviço Social do *Campus,* por meio de acolhimento social, entrevista social e visita domiciliar, quando o Assistente Social julgar necessário.

2.4. No processo de avaliação socioeconômica serão considerados os critérios estabelecidos no item 2.6 deste Edital, identificados a partir dos dados apresentados pelo estudante-candidato nos seguintes documentos:

a) Termo de Responsabilidade e Justificativa da solicitação de auxílios no **ANEXO B**.

b) Questionário Socioeconômico e Composição Familiar (**ANEXOS P e Q**);

c) Documentação enviada, conforme descritos no **ANEXO C**;

d) Entrevista Social, quando necessária;

2.5. A qualquer momento podem ser solicitados mais documentos para a complementação de informações no processo de avaliação e acompanhamento, visando melhor identificação da situação socioeconômica do estudante-candidato.

2.6. Os critérios socioeconômicos inicialmente considerados são:

I - Renda *per capita* familiar de até 1,5 salário mínimo;
II - Prioritariamente, estudante egresso de Ensino Médio da rede pública de ensino;
III - Local e condições de moradia do estudante-candidato e de sua família;
IV - Pertencer e ter parente do núcleo familiar como beneficiário de programas de Assistência Social;
V - Situação de trabalho do grupo familiar e do próprio estudante-candidato;
VI - Situação de doenças graves e/ou de pessoas com deficiência na família do estudante-candidato;
VII - Situação acadêmica do estudante no curso de graduação matriculado, referente ao semestre 2018.1.

2.6.1. Outros agravantes e/ou atenuantes sociais poderão ser considerados relevantes para serem assumidos institucionalmente como critérios complementares de avaliação socioeconômica.

2.6.2. Consideram-se agravantes sociais situações resultantes das expressões sociais decorrentes da violação de direitos, exclusão social, fragilidade de vínculos e preconceitos.

3. ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA (IVS)

3.1 O Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS) é uma ferramenta estatística adotada para mensurar de forma objetiva dados estudantis de diferentes naturezas, classificando a situação de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes-candidatos em 6 (seis) níveis diferentes, a saber:

I – Baixíssima II – Baixa III – Mediana IV – Moderada V – Alta VI – Altíssima

O IVS como índice social se baseia em sete dimensões previamente estabelecidas, de forma que cada uma poderá se articular com uma ou mais variáveis, conforme descrição abaixo:

I - **IRE:** Indicador de Renda Familiar *per capita* do núcleo familiar do estudante;

II - **IAE:** Indicador Acadêmico do estudante;

III - **ISE:** Indicador de Saúde do estudante e de seu núcleo familiar;

IV - **IBE:** Indicador de Bens do estudante e de seu núcleo familiar;

V - **ICF:** Indicador da composição familiar do estudante;

VI - **IEM:** Indicador de Ensino Médio do estudante;

VII - **IDE:** Indicador de despesas do estudante e do seu núcleo familiar;

3.2. No processo de avaliação socioeconômica, o IVS é um instrumento objetivo utilizado como suporte da análise dos dados coletados nas etapas do processo seletivo, descritas no item 2.3 deste edital.

3.3. O IVS possibilita o estabelecimento de uma classificação em escalas de categorias que indicarão o nível de vulnerabilidade socioeconômica em que o estudante-candidato se encontra no período da concessão de auxílios.

3.4. A partir da classificação em categorias, define-se a dinâmica de distribuição dos auxílios.

3.5. As categorias nas quais o estudante-candidato pode ser classificado a partir da identificação pelo IVS estão apresentadas na escala a seguir:

Quadro 1: Escala de Classificação do IVS

Entre 0,0000 a 0,2000	Entre 0,2001 a 0,4000	Entre 0,4001 e 0,5000	Entre 0,5001 e 0,6000	Entre 0,6001 e 0,8000	Entre 0,8001 e 1,0000
Modalidade I	Modalidade II	Modalidade III	Modalidade IV	Modalidade V	Modalidade VI
Vulnerabilidade Baixíssima	Vulnerabilidade Baixa	Vulnerabilidade Mediana	Vulnerabilidade Moderada	Vulnerabilidade Alta	Vulnerabilidade Altíssima

Fonte: IVS 2018.

4. VALIDADE E RENOVAÇÃO DA AVALIAÇÃO SOCIOECONÔMICA

4.1. Esta avaliação socioeconômica terá validade de até 2 (dois) anos, contado a partir do mês em que o estudante-contemplado obtiver o resultado final deste Edital.

4.2. Durante o período de validade do Edital, o estudante-beneficiário de auxílio pode ser convocado para fazer uma nova avaliação socioeconômica a qualquer momento, caso seja identificada esta necessidade pelo trabalho de acompanhamento do Serviço Social do *Campus*, da GSAB/CAE/PROGRAF.

4.3. A qualquer tempo, ocorrendo mudança em sua situação socioeconômica, o estudante-

beneficiário deverá informar ao Serviço Social do *Campus* onde está matriculado para a verificação da necessidade de uma nova avaliação.

4.4. A CAE/PROGAF poderá solicitar ao Serviço Social do *Campus* a realização de uma revisão na avaliação socioeconômica, caso haja denúncia ou suspeita de irregularidade na documentação e nas informações prestadas pelo estudante-beneficiário.

5. PROGRAMA DE AUXÍLIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

5.1. Programa de Apoio Financeiro ao Estudante (PAFE) – visa proporcionar condições de permanência a estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica e contribuir para sua diplomação.

5.2. Será concedido auxílio pecuniário destinado a subsidiar despesas geradas com o ingresso no curso de graduação, decorrentes dos gastos relacionados às suas demandas de manutenção no curso, como por exemplo, alimentação, creche, moradia e transporte público.

5.3. A partir da avaliação socioeconômica e considerando a categorização do IVS, a concessão de auxílios será efetuada tendo em vista o atendimento equânime ao nível de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes-candidatos.

5.4. A categorização para distribuição do valor do auxílio está apresentada na tabela a seguir:

Tabela 1. Classificação do IVS e indicação do valor do auxílio.

Valores numéricos IVS (4 casas decimais)	Classificação da Vulnerabilidade	Valores Brutos		Valores Líquidos			
				Estudantes dos *Campi*	Estudantes do *Campus* Barreiras		
		Em % do Salário Mínimo	Em Reais		Subsídio	Pecúnia para CRES	Concessão de Refeições RU
Entre 0,0000 e 0,2000	Modalidade I Baixíssima	10,22%	R$ 95,79	R$ 91,00	R$ 91,00	R$ 0,00	Uma Refeição
Entre 0,2001 e 0,4000	Modalidade II Baixa	16,62%	R$ 155,73	R$ 147,94	R$ 91,00	R$ 56,94	Uma Refeição
Entre 0,4001 e 0,5000	Modalidade III Mediana	32,69%	R$ 306,31	R$ 291,00	R$ 91,00	R$ 200,00	Uma Refeição
Entre 0,5001 e 0,6000	Modalidade IV Moderada	55,16%	R$ 516,84	R$ 491,00	R$ 91,00	R$ 400,00	Uma Refeição
Entre 0,6001 e 0,8000	Modalidade V Alta	68,00%	R$ 637,16	R$ 605,30	R$ 182,00	R$ 423,30	Duas Refeições
Entre 0,8001 e 1,0000	Modalidade VI Altíssima	75,00%	R$ 702,75	R$ 667,61	R$ 182,00	R$ 485,61	Duas Refeições

5.5. O estudante com comprovação de vulnerabilidade socioeconômica será contemplado com auxílio, tendo como ordem de prioridade sua classificação no IVS, até atingir o valor estipulado por *Campus*, conforme tabela a seguir:

Tabela 2. Valor total dos recursos disponíveis por *Campus*

Campus	**Valor médio mensal**
Barra	R$ 26.166,34
Barreiras	R$ 63.665,63
Bom Jesus da Lapa	R$ 14.940,10
Luís Eduardo Magalhães	R$ 7.315,63
Santa Maria da Vitória	R$ 14.886,00

5.6. Os valores apresentados na tabela 2 foram estabelecidos com base no histórico do percentual do número de estudantes contemplados em editais anteriores destinados a ingressantes;

5.7. Recursos financeiros podem ser remanejados entre *Campi* de acordo com a disponibilidade de valor;

5.8. Haverá lista de espera para estudantes não contemplados dentro do valor estipulado por *Campus*.

5.9. A política de distribuição de recursos por *Campus* foi adotada devido à manutenção do valor do PNAES repassado pelo MEC para a Assistência Estudantil da Universidade.

6. ACÚMULO DE BENEFÍCIOS

6.1. O estudante será contemplado com apenas uma das modalidades de auxílio do PAFE;

6.2. Estudante que for contemplado com auxílio em pecúnia do PAFE não pode acumular com o Programa de Bolsa Permanência (PBP/MEC) e o Programa Milton Santos (PROMISAES/MEC).

6.3. Pode acumular auxílio do PAFE com as bolsas acadêmicas do PIBIC, PIBID, PET, PIBITI, Monitoria de Ensino, Programas de Extensão, Residência Pedagógica.

7. REQUISITOS PARA A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE-CANDIDATO

7.1. Estar regularmente matriculado e frequente em curso de graduação no semestre 2018.1 para os *campi* Barra, Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Santa Maria da Vitória e no semestre 2018.2 para o *campus* de Luís Eduardo Magalhães;

7.2. Pertencer a família em situação de vulnerabilidade socioeconômica de acordo com as diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES);

7.3. Cumprir todas as etapas do presente Edital, **impreterivelmente** no prazo estipulado;

7.4. Ao participar do presente edital, o estudante-candidato aceita plenamente as condições aqui estabelecidas.

7.5. Os estudantes oriundos do Programa PEC-G podem participar deste edital até o início vigência do edital do Programa Milton Santos (PROMISAES/MEC).

8. INSCRIÇÕES E ETAPAS DO PROCESSO

8.1. As inscrições ocorrerão em todos os *campi* da UFOB no período 8/8/2018 a 26/8/2018;

8.2. Para inscrição e participação no processo de avaliação socioeconômica da UFOB, o estudante-candidato deverá cumprir as etapas a seguir, todas de caráter eliminatório:

I - Preenchimento e envio do Questionário Socioeconômico e da Composição Familiar (ANEXOS P e Q), durante o período de inscrição;

II - Envio dos documentos solicitados no **ANEXO C**

a) Todos os documentos solicitados devem ser digitalizados e enviados para o e-mail correspondente ao *Campus* em que o estudante-candidato está matriculado e frequente, de acordo com as informações no quadro 2 (dois), a seguir:

Quadro 2: Endereços de e-mail para inscrição do estudante-candidato

CAMPUS	E-mail
Barra	avase.barra@ufob.edu.br
Bom Jesus da Lapa	avase.lapa@ufob.edu.br
Reitor Edgard Santos	avase@ufob.edu.br
Luís Eduardo Magalhães	avase.lem@ufob.edu.br
Santa Maria da Vitória	avase.samavi@ufob.edu.br

b) Os arquivos devem ser enviados unicamente em formato PDF;

c) O estudante deverá encaminhar os arquivos de uma **conta no GMAIL**, devido a problemas técnicos na recepção e envio de e-mails para o HOTMAIL, OUTLOOK e YAHOO;

d) No corpo do e-mail o estudante-candidato deve apresentar as informações que lhe identifiquem, conforme quadro 3 (três) a seguir:

Quadro 3: Informação de identificação do estudante-candidato

Nome completo	
Cidade onde mora	
Cidade de origem	
Curso	
Data do envio	
E-mail	
Assunto	**Inscrição Edital PROGRAF/CAE Nº 3/2018.**

III - Comparecimento para entrevista social, quando agendada pelo Serviço Social, seja no período do processo de avaliação socioeconômica ou após a publicação do resultado;

IV - Participação na reunião de convocação de estudantes-contemplados com os auxílios, onde ocorrerá uma reflexão sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil e a assinatura do Termo

de Compromisso para a concessão do auxílio.

8.3. Descumprindo qualquer uma das etapas no prazo estipulado, o estudante-candidato será desclassificado automaticamente do processo de avaliação socioeconômica;

8.4. As inscrições e interposição de recursos ocorrerão em todos os *Campi* eletronicamente.

9. INTERPOSIÇÃO DE RECURSOS

9.1. Estudante-candidato poderá interpor recurso ao resultado parcial do edital, podendo apresentar novos documentos;

9.2. A interposição de recurso ocorrerá no prazo máximo de 3 (três) dias, a partir da data de publicação do Resultado Parcial, conforme cronograma constante neste Edital;

9.3. O **Requerimento de Interposição de Recurso** deve ser digitalizado e enviado para o e-mail do *Campus* indicado no quadro 2 (dois) do item 8.2.a, com a indicação de assunto "**Interposição de Recurso**" (**ANEXO D)**;

9.4. A análise do recurso será realizada por uma comissão multidisciplinar instituída pela Direção dos *Campi* fora de sede e pela PROGRAF para o *Campus* Reitor Edgard Santos, mediante publicação de Portaria;

9.5. O Requerimento de Interposição de Recurso deve apresentar justificativa relacionada aos objetivos do Edital, descrevendo o item que o estudante considera ter sido descumprido;

9.6. Durante o período de interposição de recurso e de vigência do Edital, também serão recebidas denúncias de concessão indevida de auxílios, em formulário disposto no **ANEXO E**. A identidade do denunciante será mantida em sigilo.

10. CRONOGRAMA

Etapas	*Campus*				
	Barra	**Reitor Edgard Santos**	**Bom Jesus da Lapa**	**LEM**	**SAMAVI**
Inscrição	8/8 a 26/8/2018	8/8 a 26/8/2018	8/8 a 26/8/2018	8/8 a 26/8/2018	8/8 a 26/8/2018
Homologação de inscrições	29/8/2018	29/8/2018	29/8/2018	29/8/2018	29/8/2018
Análise Documental	10/08 a 14/9/2018	10/8 a 19/10/2018	10/8 a 14/9/2018	10/8 a 14/9/2018	10/8 a 14/9/2018
Entrevista Social	10/8 a 14/9/2018	10/8 a 19/10/2018	10/8 a 14/9/2018	10/8 a 14/9/2018	10/8 a 14/9/2018
Resultado Parcial	17/9/2018	29/10/2018	17/9/2018	17/9/2018	17/9/2018
Interposição de Recursos	18, 19 e 20/9/2018	30 e 31/10 e 1/11/2018	18, 19 e 20/9/2018	18, 19 e 20/9/2018	18, 19 e 20/9/2018
Análise de Recursos	19, 20 e 21/9/2018	31/10, 01 e 5/11/2018	19, 20 e 21/9/2018	19, 20 e 21/9/2018	19, 20 e 21/9/2018
Resultado Final	Até 25/9/2018	Até 9/11/2018	Até 25/9/2018	Até 25/9/2018	Até 25/9/2018

10.1. Em situações atípicas, podem ocorrer alterações no cronograma, que será publicado na página oficial da UFOB.

11. DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA

11.1. A participação do estudante-candidato no processo de avaliação socioeconômica está condicionada à entrega dos documentos relacionados no **Anexo C** deste edital;

11.2. O envio eletrônico dos documentos é de responsabilidade do estudante-candidato, em **versão legível e sem rasuras, no formato PDF**, impreterivelmente nas datas informadas no cronograma (item 10);

11.3. A falta de qualquer documentação implicará no indeferimento da inscrição do estudante-candidato.

12. DISPOSIÇÕES GERAIS

12.1. Para efeito deste Edital, será considerado o seguinte conceito de família:

I – Unidade nuclear eventualmente ampliada, composta por uma ou mais pessoas, unidas por laços consanguíneos, afetivos ou de solidariedade, que convivam no mesmo domicílio, contribuam e tenha suas despesas atendidas pelo orçamento familiar;

II – Grupos nos quais ocorram união estável, hétero ou homoafetivas.

12.2. Caso o grupo familiar declarado se restrinja ao próprio estudante-candidato, para ser considerado independente para fins de concessão de auxílios no Programa da Assistência Estudantil, o estudante deverá:

I – ser emancipado ou ser maior de 24 anos de idade;

II – comprovar renda própria que suporte seus gastos, condizentes com seu padrão de vida e de consumo, sob pena de indeferimento do auxílio financeiro pleiteado.

12.3. A concessão de auxílio da financeiro e/ou refeição é pessoal, temporária e intransferível;

12.4. O estudante-beneficiário da refeição no *Campus* Reitor Edgard Santos não poderá transferir seu cartão para terceiros acessarem o RUP no seu lugar. Caso ocorra esta situação, o estudante terá a refeição cancelada por um semestre;

12.5. A qualquer momento o estudante-beneficiário pode ser convocado para elucidar dúvidas eventuais acerca de sua situação socioeconômica;

12.6. É de responsabilidade do estudante-beneficiário de auxílio financeiro vinculado à Assistência estudantil comunicar ao Serviço Social do *Campus* situação de desistência ou trancamento do curso;

12.7. Se houver comprovação de que o estudante-beneficiário agiu de má fé e prestou informações falsas:
I – o auxílio a ele concedido será cancelado;
II – ficará impedido de participar de processo de avaliação socioeconômica pela UFOB, por um período de 2 (dois) anos;
III – devolverá aos cofres públicos, mediante GRU, os valores recebidos indevidamente.

12.8. Constatada, posteriormente, qualquer irregularidade e/ou equívoco, assim como concessão indevida de auxílio, a qualquer tempo poderá ocorrer remanejamento e/ou suspensão do auxílio, sendo o estudante-beneficiário formalmente comunicado com antecedência;

12.9. Beneficiário de auxílio financeiro da Assistência Estudantil deverá participar, obrigatoriamente, das reuniões e encontros promovidos pela CAE/PROGRAF, bem como das atividades do Programa de Atendimento Sociopsicopedagógico (PAS), quando convidados;

12.10. Estudante-candidato contemplado com auxílio deverá comparecer, pelo menos uma vez no semestre, com agendamento prévio, ao atendimento individualizado do Serviço Social, Psicologia ou Apoio Pedagógico;

12.11. A contrapartida do estudante-beneficiário que assegurará a concessão de auxílios durante a vigência do edital consiste em:

I –obrigatoriamente estar matriculado e frequente em, no mínimo, 70% da carga horária dos componentes ofertados pelo Colegiado do curso em cada um dos semestres de vigência deste Edital, com vista à sua semestralização;

II – Não ter efetuado nenhum trancamento em componentes curriculares nos semestres de vigência do edital, exceto quando se tratar de questão de saúde devidamente comprovada ao Serviço Social;

III Não ter reprovação por falta em nenhum componente curricular no período de vigência do Edital, exceto quando se tratar de questão de saúde devidamente comprovada ao Serviço Social;

IV Deve ser aprovado em, no mínimo, 60% dos componentes curriculares nos quais se matriculou em cada um dos semestres de vigência deste Edital;

12.12. Os casos de excepcionalidade e situações não atendidas no item 12.12 deste Edital serão analisados pela equipe de profissionais da CAE/PROGRAF;

12.13. Havendo a necessidade de qualquer adequação ou remanejamento posterior nos valores pagos pelo auxílio, o estudante será classificado em nova escala de valores de acordo com a categorização do IVS publicado no último edital da avaliação socioeconômica.

12.14. Os resultados e informações referentes a este Edital serão publicados no site da Universidade www.ufob.edu.br e nos murais da Assistência Estudantil no *campus*;

Barreiras, 17 de agosto de 2018.

Profa. Anatália Dejane Silva de Oliveira
Pró-Reitora de Graduação e Ações Afirmativas

Carine Teixeira Galdino Souza
Coordenadora de Assistência Estudantil

Elisabete Ribeiro Dias
Gestora do Núcleo de Seleção e Acompanhamento de Beneficiários de Auxílios