UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MAISA OLIVEIRA MELO FERRAZ

O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB) NA PERSPECTIVA DE DISCENTES, DOCENTES E GESTORES

Vitória da Conquista — BA
2020

MAISA OLIVEIRA MELO FERRAZ

O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB) NA PERSPECTIVA DE DISCENTES, DOCENTES E GESTORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires
Co-Orientadora: Profa. Dra. Iracema Oliveira Lima

Vitória da Conquista — BA

Dezembro de 2020

Ficha Catalográfica

F434p

Ferraz, Maisa Oliveira Melo.

O Programa de Ações Afirmativas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) na perspectiva de discentes, docentes e gestores. / Maisa Oliveira Melo Ferraz, 2020.

378f.

Orientador (a): Drª. Ennia Débora Passos Braga Pires.

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

Inclui referência F. 191 – 203.

1. Educação superior. 2. Ações afirmativas – Acesso ao ensino superior. 3. Política Pública Educacional. I. Pires, Ennia Débora Passos Braga. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

MAISA OLIVEIRA MELO FERRAZ

O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB) NA PERSPECTIVA DE DISCENTES, DOCENTES E GESTORES

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Vitória da Conquista, 04 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Ennia Débora P. Braga Pires

Ennia Débora Passos Braga Pires – Orientadora
Dra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Iracema Lima

Iracema Oliveira Lima – Co-Orientadora
Pós-Dra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

André Rodrigues Guimarães
Dr em Educação pela Universidade do Pará, Brasil
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Leila Pio Mororó
Dra em Educação pela Universidade de São Carlos, Brasil
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

DEDICATÓRIA

*Ao meu **Deus** eterno, glorioso e pai amado, que, no momento certo e permitido por Ele, fez as coisas acontecerem em minha vida, pois sua vontade é boa, perfeita e agradável.*

*Ao meu esposo amado, **Wagner**, que esteve e está sempre ao meu lado, apoiando-me e fortalecendo-me, em todos os momentos importantes da minha vida.*

*Aos meus pais, **Geraldo e Valdiná**, por terem sempre se dedicado, em meio às dificuldades da vida, a prioridade quanto à educação, abdicando-se, muitas vezes, de realizações em prol de suas filhas.*

*A minha irmã, **Ivana**, que, mesmo sem entender e conhecer sobre a vida, em virtude de sua condição especial (por paralisia cerebral), sempre transmitiu e transmite um sorriso ao me olhar.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela sua infinita misericórdia, que se dedica a cada um de seus filhos e suas filhas, estando ao nosso lado em todos os momentos de nossas vidas. Que prepara, com cuidado e amor, o momento certo para tudo acontecer. Que permite e concede bênçãos sem medidas que, muitas vezes, somente compreendemos depois de um tempo. A **Ele**, toda honra e toda glória para sempre em minha vida, pois, sem **Ele**, nada em minha vida teria sentido. Por isso, só tenho a agradecer, por cada momento e permissão dada por **Ele** para seguir em frente todos os dias, de mãos dadas.

À minha orientadora linda, **Ennia**, competente e profissional que, com seu jeito amoroso e cuidadoso no falar, esteve de mãos dadas comigo desde o início desta jornada, ajudando-me e direcionando-me por quais caminhos poderia seguir para a realização da pesquisa. O meu "muito obrigada" por estar comigo, sendo mais que uma orientadora, mas uma mestra, amiga e companheira.

À minha co-orientadora, **Iracema**, que sempre esteve disposta a ajudar na construção do conhecimento, mesmo antes de iniciar o Mestrado. Obrigada por estar comigo neste caminhar, sobretudo pela forma ímpar com a qual direcionou-me e auxiliou-me para a formação de uma pesquisadora.

Aos integrantes da banca examinadora, **Profa. Dra. Leila Pio Mororó e Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães**, que aceitaram gentilmente participar da banca sem medir esforços, enquanto importantes colaboradores para a pesquisa. Tive a honra de poder ter sido aluna de ambos, especialmente por darem dicas e direcionamentos fundamentais para a construção da pesquisa desde o início.

Aos **Professores do Mestrado de Educação**, cujos diálogos foram fundamentais para a transformação de uma "iniciante à pesquisa" à condição de "mestre em educação", ao apontarem caminhos únicos e peculiares, construídos por cada professor/a.

Aos meus **Colegas do Mestrado, do Grupo de Pesquisa,** com suas experiências particulares e participantes do mesmo barco, com dificuldades conjuntas, mas movidos pelo principal motivo: a vontade de conhecer e aprender mais e mais, de modo a sermos a cada dia pessoas melhores.

À minha **Família e a meus Familiares** queridos, que estão sempre comigo, a me apoiar e a sempre transmitir amor, felicidade e força no meu caminhar.

Às minhas **Amigas** e meus **Amigos**, os quais prefiro não citar nomes, para não correr o risco de esquecer algum ou alguma, mas vocês estão no meu coração. Saibam que estiveram sempre transmitindo força e dando palavras de apoio, além de estarem felizes por eu ter tido a oportunidade de passar por mais esta etapa da vida.

Aos **membros e irmãos da Igreja, da EBQ**, que estiveram sempre presentes, ao dedicarem bênçãos para a minha vida em suas orações.

FERRAZ, Maisa Oliveira Melo. O Programa de Ações Afirmativas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) na perspectiva de discentes, docentes e gestores. 2020. 211f. Orientadora: Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires. Co-Orientadora: Dra. Iracema Oliveira Lima. Texto de Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a política de ações afirmativas implantada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) tendo como objetivo geral, avaliar o alcance do Programa de Ações Afirmativas instituído pela UESB a partir da perspectiva de discentes, docentes e gestores. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: conhecer a constituição das políticas de Ações Afirmativas para a educação superior brasileira; examinar o processo de implantação das Ações Afirmativas na UESB; caracterizar o perfil dos discentes cotistas; e, por fim, analisar a perspectiva dos gestores, docentes e discentes cotistas quanto aos mecanismos de acesso e às ações existentes desta Universidade, acerca das Ações Afirmativas. A pesquisa se fundamenta no Materialismo Histórico Dialético, e, por consequência, parte do princípio de que a ação humana, as instituições e as políticas implementadas são construções históricas. Para auxiliar neste estudo, autores como Harvey (1992), Mészáros (2005), Sguissardi (2001; 2009; 2015), Peroni (2003), dentre outros, foram fundamentais para problematizar as políticas de ações afirmativas em uma sociedade capitalista em que há um Estado classista. Discute-se, por conseguinte, como tais políticas – ao mesmo tempo em que são frutos e vitória da classe trabalhadora, uma vez que proporcionam o acesso à educação superior a segmentos historicamente excluídos –, são também uma forma de concessão do Estado. Tal concessão é, por sua vez, legitimada pelas leis que garantem direitos do cidadão, mas que, em sua essência, atende apenas uma parte destes segmentos, dado que não são viabilizadas as condições necessárias para a sua permanência, mantendo o *status quo* da classe dominante sob o controle. Na unidade de análise da pesquisa corresponde à UESB, *campus* de Vitória da Conquista/BA, fora, selecionados quatro cursos para este estudo, que correspondem aos dois de maior concorrência (Medicina e Direito) e aos dois de menor concorrência (Ciências Sociais e Geografia) nos exames de seleção da UESB, ao tomar como referência os últimos cinco anos. Fizeram parte da pesquisa discentes cotistas dos cursos supramencionados, docentes que atuam nestes cursos, assim como docentes que participaram do processo de implantação do Programa e gestores. Como instrumentos de coleta de dados, foram aplicados questionários aos discentes, bem como foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a estes, a docentes e gestores. A construção da pesquisa, tendo em vista o processo histórico, tomou como base o recorte temporal de 2009 a 2018, para análise do processo de implementação da política de Ações Afirmativas na Universidade, a partir da perspectiva de docentes, gestores e dos discentes. Os resultados encontrados revelam que o alcance do Programa de Ações Afirmativas instituído pela UESB ainda encontra-se aquém ao que propõe em suas normativas e das expectativas dos particitantes do estudo. Além disso, nos remete à reflexão sobre a possibilidade das políticas de ações afirmativas, em uma sociedade capitalista, serem, de fato, instrumentos de inclusão social, além da própria reflexão sobre o processo de democratização do acesso ao ensino superior em um Estado de classe, que não se efetiva em sua essência. Apesar disto, a luta e a resistência devem permanecer para que as práticas educacionais sejam alteradas, de modo que alcancem uma Política de Ações Afirmativas com acesso, permanência e integração com a sociedade, assim como está proposto em suas resoluções.

Palavras-Chave: Ações Afirmativas, Educação Superior, Política Pública Educacional.

FERRAZ, Maisa Oliveira Melo. The State University of Southwest Bahia (UESB) Affirmative Action Program from the perspective of students, teachers and managers.2020. 211f. Advisor: Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires. Co-Advisor: Dra. Iracema Oliveira Lima. Dissertation Text (Master in Education) – State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ABSTRACT

This research has as its object of study the affirmative action policy implemented at State University of Southwest Bahia (UESB) with the general objective of evaluating the scope of Affirmative Action Program established by UESB from the perspective of students, teachers and managers. Specific objectives had been established such as to get to know the constitution of affirmative action policies for Brazilian higher education; examine the process of implementing affirmative actions at UESB; characterize the profile of quota students; and, finally, analyze the perspective of quota managers, teachers and students regarding the access mechanisms and existing actions of that University, regarding affirmative actions. The research has based on Dialectical Historical Materialism, and, consequently, starts from the principle that human action, institutions and implemented policies are historical constructions. To assist in this study, authors such as Harvey (1992), Mészáros (2005), Sguissardi (2001; 2009; 2015), Peroni (2003), among others, have been fundamental to problematize affirmative action policies in a capitalist society in which there are a classist state. Therefore, it is discussed how such policies - at the same time they are originated and conquests of the working class, since they provide access to higher education to historically excluded segments -, are also a form of concession by the State. Such concession is, in turn, legitimized by laws that guarantee citizens' rights, but, in essence, only serves some part of these segments, since the conditions necessary for their permanence are not feasible, maintaining the status quo of the class dominant under control. In the research analysis unit corresponding to UESB, campus of Vitória da Conquista / BA, four courses were selected for this study, corresponding to the two most competitive (Medicine and Law) and the two least competitive (Social Sciences and Geography) in UESB selection exams, taking the last five years as a reference. Participated in the research quota students of the aforementioned courses, teachers who work in them, as well as teachers who participated in the process of implementing the program and managers. As data collection instruments, questionnaires were applied to students, as well as semi-structured interviews with students, teachers and managers. The construction of research, in view of historical process, has based on the temporal cutting from 2009 to 2018, to analyze the process of implementing the affirmative action policy at the University, from the perspective of teachers, managers and students. The results found have revealed that the scope of the Affirmative Action Program instituted by UESB is still below what it proposes in its regulations and expectations of study participants. Furthermore, it brings us to the reflection on the possibility of affirmative action policies, in a capitalist society, being, in fact, instruments of social inclusion, in addition to the reflection on the democratization process of access to higher education in a class state, which does not materialize in its essence. In spite of everything, the struggle and resistance must remain so that educational practices are changed, so they reach an Affirmative Action Policy with access, permanence and integration with society, as proposed in its resolutions.

Keywords: Affirmative Actions, Higher Education, Public Educational Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Município de Vitória da Conquista no contexto Brasil / Bahia / Sudoeste Baiano 42

Figura 2 Composição Racial por Região x Cotas para PPIs e IIR (2018) 104

Figura 3 Proporção de Pessoas de 25 anos ou mais de idade com Ensino Superior completo por Unidade de Federação – Brasil (2017) 106

Figura 4 Índice (%) do Rendimento Domiciliar *per capita* Médio das Pessoas Residentes em Domicílios Particulares, por décimo de rendimento – Brasil (2012-2018) 107

Figura 5 Rendimento Mensal Domiciliar *per capita* das Pessoas Residentes em Domicílios Particulares, segundo as Unidades da Federação – Brasil (2018) 108

Figura 6 Distribuição Percentual da População Residente em Domicílios Particulares por cor ou raça, segundo décimos de rendimento mensal domiciliar *per capita* – Brasil (2018) 109

Figura 7 População Residente por cor ou raça nas Regiões (2012/2019) 114

Gráfico 1 Quantidade de IES conforme Categoria Administrativa em % (1994, 1998 e 2001) 63

Gráfico 2 Percentual de Instituições Superior, por categoria administrativa – Brasil (2018) 66

Gráfico 3 Evolução de Matrículas no Ensino Superior público e privado – Brasil (2007 a 2018) 66

Gráfico 4 Distribuição das Teses e Dissertações na CAPES e IBICT por Ano 89

Gráfico 5 Adesão das Universidades Federais às Ações Afirmativas por Ano 99

Gráfico 6 Quantidade de Universidades Estaduais que Aderiram à Ação Afirmativa por Ano 102

Gráfico 7 Rendimento Mensal Domiciliar *per capita* Médio, por cor ou raça – Brasil (2012 – 2018) 110

Gráfico 8 População Residente por cor ou raça (%) no Brasil (2012 – 2019) 113

Gráfico 9 Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES (2018) 115

Gráfico 10 (%) de Questionários Respondidos por Curso 131

Gráfico 11 Quantidade de Discentes Ativos x Período 131
Gráfico 12 Distribuição dos Matriculados por Sexo 132
Gráfico 13 Distribuição de acordo à Forma de Ingresso 133
Gráfico 14 Forma de Ingresso x Curso 134
Gráfico 15 Forma de Ingresso (Vestivular e SiSU) x Quantidade de discentes em cada modalidade de Reserva de Vagas (Étnico-Racial e Social) e Cotas Adicionais (PNE, Quilombola e Indígena) 135
Gráfico 16 Região do Brasil que nasceu 135
Gráfico 17 Faixa Etária Atual dos Discentes 137
Gráfico 18 Cor/Raça 137
Gráfico 19 Percepção quanto à existência de discriminação racial ou social na UESB 138
Gráfico 20 Presenciou preconceito e/ou discriminação por um estudante ser cotista 138
Gráfico 21 Número de Integrantes da Família que cursaram o Ensino Superior (ES) ... 141
Gráfico 22 Renda Mensal Bruta do Núcleo Familiar 142
Gráfico 23 Renda Mensal Familiar (proporcional ou não) aos Custos com a Formação no Curso de Graduação 144
Gráfico 24 Análise dos Discentes quanto à UESB colaborar com a Manutenção no Curso 144
Gráfico 25 Situação quanto à Moradia 145
Gráfico 26 Opinião dos Discentes quanto às Ações Afirmativas / Cotas no Ensino Superior 146
Gráfico 27 Opinião dos Discentes quanto à(s) prática(s) institucional(is) que a Universidade proporciona aos Discentes que são Cotistas 149
Gráfico 28 Bolsas Acadêmicas ofertadas na Universidade (participa ou participou) 150
Gráfico 29 Motivos da escolha pelo Curso Superior 151
Gráfico 30 Participação em CAs, DCE, Das, Coletivos Políticos 152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Cursos de Graduação, UESB *campus* de Vitória da Conquista 43

Quadro 2 Apresentação das Teses e Dissertações Selecionadas 85

Quadro 3 Universidades Estaduais com Ação Afirmativa por Região 101

Quadro 4 Relação de Leis Estaduais que Instituíram Programas de Ação Afirmativa no Ensino Superior Público e respectivas Universidades abrangidas 103

Quadro 5 Sujeitos Entrevistados 130

Quadro 6 Principais Relatos dos Estudantes que destacaram presenciar preconceito/discriminação por serem cotistas 139

Quadro 7 Opiniões diversas quanto às Ações Afirmativas 147

Quadro 8 Balanço Estrutural do Prorgrama de Ações Afirmativas da UESB por parte dos discentes 153

Quadro 9 Ações de Permanência realizadas por parte da Universidade pela perspectiva de discentes 155

Quadro 10 Tratamento Dispensado aos Discentes Cotistas conforme ótica de discente 158

Quadro 11 Ações Promovidas na Universidade a partir do Programa de Ações Afirmativas de acordo os discentes 160

Quadro 12 Balanço Estrutural do Prorgrama de Ações Afirmativas da UESB por parte dos docentes 162

Quadro 13 Ações de Permanência realizadas por parte da Universidade pela perspectiva de docentes 166

Quadro 14 Tratamento Dispensado aos Discentes Cotistas conforme ótica de docentes. 169

Quadro 15 Ações Promovidas na Universidade a partir do Programa de Ações Afirmativas de acordo os docentes 170

Quadro 16 Balanço Estrutural do Prorgrama de Ações Afirmativas da UESB por parte dos gestores 172

Quadro 17 Ações de Permanência realizadas por parte da Universidade pela perspectiva de gestores 176

Quadro 18 Tratamento Dispensado aos Discentes Cotistas conforem ótica de gestores 178

Quadro 19 Ações Promovidas na Universidade a partir do Programa de Ações Afirmativas a partir da perspectiva de gestores 181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Média de Concorrência, período de 2014 a 2018, campus de Vitória da Conquista 44

Tabela 2 Quantidade de discentes ingressantes e cotistas com matrícula ativa nos cursos de menor e maior concorrência – período 2014 a 2018, *campus* de Vitória da Conquista 45

Tabela 3 Crescimento das IES x Categoria Administrativa – Brasil (2007 a 2018) 64

Tabela 4 Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil (2016 a 2018) 65

Tabela 5 Matrícula Total em Cursos de Graduação, segundo a categoria administrativa das IES – no Estado da Bahia em 2018 112

Tabela 6 Matrícula Total em Cursos de Graduação – presencial e a distância, por grau acadêmico (bacharelado, licenciatura, tecnólogo e não aplicável), segundo sexo nas Universidades Estaduais da BA (2018) 113

Tabela 7 Valores Oriundos de Recurso Externo – PNAEST 127

Tabela 8 Quantidade de Discentes Cotistas Ativos x (%) Participantes por Curso 130

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

AAPA	Assessoria Especial de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ADUSB	Associação dos Docentes da UESB
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANDIFES	Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BOVESPA	Bolsa de Valores de São Paulo
CAA	Comissão de Ações Afirmativas
Cas	Centros Acadêmicos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
COFINS	Contribuição Social para Financiamento de Seguridade Social
CONATRAE	Comissão Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Superior Universitário
COPEVE	Comissão Permanente de Vestibular
COVID-19	Coranavírus 2019
CREDUC	Crédito Educativo
CSLL	Contribuição Social sore Lucro Líquido
CTF	Certificado do Tesouro Nacional
Das	Diretórios Acadêmicos
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCET	Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas
DF	Distrito Federal
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis
GAE	Gerência de Assistência e Assuntos Estudantis
GEAPA	Gerência de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
Ifs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IIR	Índice de Inclusão Racial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
IPO	*Initial Public Offering*
IRPJ	Imposto de Renda Pessoa Jurídica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAAIs	Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PDRE	Plano Diretor de Reforma do Estado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPIs	Pretos, Pardos e Indígenas
PROEX	Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFB	Receita Federal do Brasil
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SPM/PR	Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
STF	Supremo Tribunal Federal
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEF	Universidade Estadual do Norte Fluminense

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UNIVIMA	Universidade Virtual do Estado do Maranhão
UPT	Universidade para Todos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA 30

2.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS: UMA REFLEXÃO COM BASE NO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO 30

2.1.1 As categorias de método — totalidade (singular, particular e universal); mediação e contradição 34

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DA PESQUISA 39

2.3 CARACTERIZANDO O *LÓCUS* DA PESQUISA 41

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA 45

2.5 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS 46

2.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 48

3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA 49

3.1 O ESTADO BRASILEIRO: RAÍZES HISTÓRICAS E SOCIAIS DAS DESIGUALDADES 49

3.2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO NO PROCESSO SOCIOMETABÓLICO DO CAPITAL 52

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS 62

3.4 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: ORIGEM, NORMATIVAS E DEFINIÇÕES..... 72

3.5 AÇÕES AFIRMATIVAS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O TEMA 84

3.5.1 Conjunto 1: As ações afirmativas viabilizam o acesso ao ensino superior, representando uma democratização do acesso e uma possibilidade de mobilidade social 90

3.5.2 Conjunto 2: Trata-se de uma política de inclusão excludente, não promovendo assim uma democratização do acesso ao ensino superior 92

3.5.3 Conjunto 3: As ações afirmativas proporcionam a democratização do acesso, mas não podem ser consideradas como a única opção de se resolver

problemas de desigualdades e exclusão 93
3.5.4 Conjunto 4: Existem embates e contradições nos processos de implementação das cotas 94

4 AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS 98
4.1 AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS 98
4.2 O ESTADO DA BAHIA NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO 111
4.3 O ITINERÁRIO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UESB 118

5 PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UESB 129
5.1 O PERFIL DOS DISCENTES COTISTAS 130
5.2 INCLUSÃO DOS INCLUÍDOS OU EXCLUSÃO DOS INCLUÍDOS: UMA REFLEXÃO BASEADA NA VISÃO DOS DISCENTES COTISTAS 153
5.3 A ÓTICA DOCENTE QUANTO AO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UESB 162
5.4 VOZES DOS GESTORES DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DA UESB 172

CONSIDERAÇÕES FINAIS 185

REFERÊNCIAS 191

APÊNDICES 204
APÊNDICE I – Formulário Online para os Estudantes Cotistas da UESB ... 205
APÊNDICE II – Roteiro das Entrevistas para Discentes 209
APÊNDICE III – Roteiro das Entrevistas para Docentes 210
APÊNDICE IV – Roteiro das Entrevistas para Gestores 211

1 INTRODUÇÃO

É premente compreender as políticas educacionais que envolvem as problemáticas relacionadas ao Ensino Superior, bem como o acesso a este nível de formação, por meio de Ações Afirmativas. Tal fenômeno vem sendo objeto de estudos de diversas áreas do conhecimento, tais como Filosofia, Sociologia, Serviço Social, Política, História e Trabalho, dentre outras. Nesse sentido, a Educação interliga tais áreas de forma direta ou transversal, isto é, está inserida nestes contextos, uma vez que a problemática de exclusão social e de políticas de inclusão a que se refere o acesso ao Ensino Superior estão subentendidas nas políticas de ações afirmativas, constituindo-se, assim, como objeto do campo da Educação.

Cabe ressaltar que, na literatura, há uma ampla gama de definições e conceitos sobre "ações afirmativas", muitas vezes divergentes entres os autores. Além disso, destaca-se que as ações afirmativas correspondem a políticas públicas, como lembra Crosara (2017, p. 69) ao dialogar com Fraser e Honneth (2003), pois, "na medida em que buscam solucionar um problema público surgido a partir da luta dos movimentos sociais por reconhecimento, podendo dirigir-se para vários campos, dependendo de qual área ela irá atuar, independentemente de serem ou não formuladas pelo Estado". No tocante ao direito à educação, quando este conflito emerge, passa a corresponder a uma política pública educacional. No entanto, nem toda política pública educacional é uma ação afirmativa, visto que nem todas buscam resolver problemas públicos de discriminação ou exclusão.

Dentre os autores que abordam sobre as políticas públicas educacionais, corrobora-se com a de Offe (1984, p. 24) ao defini-las como "[...] o conjunto daquelas relações e estratégias politicamente organizadas, que produzem continuamente essa transformação do proprietário da força de trabalho em trabalhador assalariado, na medida em que participam da solução de problemas estruturais". Segundo Offe (1984), as políticas sociais são, ao mesmo tempo, uma conquista dos trabalhadores a fim de garantir direitos constitucionalmente garantidos, às quais o Estado está obrigado formalmente em garantir, e também uma forma de controle da força de trabalho para a sustentação da própria ordem capitalista.

Com este esclarecimento, entende-se que "ações afirmativas", no âmbito educacional, constituem-se como uma política social resultante das lutas do movimento social negro - principal protagonistas das políticas de ações afirmativas no enfrentamento das desigualdades raciais contínuas existentes na história da formação da sociedade brasileira. No entanto, em meio ao movimento contraditório existente - o fato de ser uma vitória para os movimentos sociais e ao mesmo tempo uma forma de mediação do Estado para a amenização de conflitos,

cabe a reflexão de que as políticas de ações afirmativas na educação, particularmente no que se refere à reserva de vagas/cotas, têm se configurado como solução formal para o problema do acesso à Educação Superior no Brasil, não sendo uma solução essencial em razão de não questionar a lógica do capital.

A fim de aprofundar sobre a Política de Ações Afirmativas e conhecer sobre o que os pesquisadores têm buscado sobre a temática, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em dois Bancos de Teses e Dissertações: no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A partir deste levantamento, foi possível perceber a relevância da pesquisa no sentido de ampliar estudos sobre as Ações Afirmativas nas Universidades Estaduais. Há vários estudos nas Universidades Federais, contudo não foram detectados estudos que respondessem questões colocadas nas Universidades Estaduais na mesma proporção, tendo em vista que estas últimas têm suas especificidades. Assim, enquanto as Universidades Federais tornaram-se um grupo mais definido e coeso a partir da implantação da Lei nº 12.711/2012. Já nas Universidades Estaduais, mesmo sendo estas as pioneiras, as Ações Afirmativas continuam sendo regidas por normativas próprias, ou seja, algumas por Resoluções internas institucionais e outras definidas por legislação estadual.

Com base na pesquisa realizada nos bancos de teses e dissertações, foi possível constatar também que não há um consenso sobre o fato de as Políticas de Ações Afirmativas serem um mecanismo de democratização de inclusão social que resolve problemas de desigualdades e de exclusão ao acesso ao ensino superior. Desse modo, ao se verificar a inexistência deste consenso, pode-se ponderar que o debate sobre a política de cotas nas universidades não é algo neutro, na medida em que concordar ou não com esse tipo de política revela posições valorativas, ideológicas e políticas frente à sociedade e à universidade, em um sistema de correlação de forças, permeado por condicionantes históricos, sociais, legais, políticos, dentre outros.

Neste processo, as políticas sociais têm sofrido os ataques do Estado. A narrativa expressa pelo governo federal, na figura do chefe de Estado – presidente Jair Messias Bolsonaro –, assevera que prevalece à democracia racial no Brasil. No entanto, como pensar a democracia no contexto de uma sociedade racista na qual não se reconhece como tal? Significa dizer que as atitudes e/ou o discurso preconceituoso e discriminatório que são realizados de forma direta ou indiretamente, direcionam-se a pessoa quanto à sua condição étnico racial, social, cultural, dentre outros atributos diferentes existentes. Além disso, em ato

contínuo o presidente e sua equipe de governo enfatizam desmandos com relação a questões sociais, especialmente na educação, que tem sofrido reflexos dos ataques implementados no setor.

Além disso, cada produção que aborda a temática apresentada utiliza-se de uma visão de mundo, ou seja, alinha-se a uma filiação teórica, o que ocasiona diversos entendimentos e percepções sobre o assunto. Em análise às cotas, sob a ótica marxista, pode-se afirmar ser tanto uma política "que afirma" quanto "que não afirma" ao mesmo tempo. Nesse sentido, há uma contradição inerente à política que, na medida em que viabiliza o acesso de grupos historicamente excluídos do ensino superior, não promove meios estruturais e acadêmicos que realmente proporcionem a permanência efetiva até a conclusão do ensino superior. Também cabe ressaltar que a educação brasileira ainda não é universalizada e, por conseguinte, falar em democratização do acesso significa avaliar os meandros para se ter uma educação que seja democrática, que seja assegurada como direito de todos os cidadãos.

A Constituição Federal (CF) de 1988 afirma, no Artigo nº. 205 que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 2016). Dessa forma, o Estado declara os direitos do cidadão na forma de lei e, ao mesmo tempo, legitima a cisão entre as classes sociais, em decorrência deste movimento contraditório. Com isso, tem-se uma realidade educacional brasileira que ratifica a marcante desigualdade formativa presente na história desta sociedade desde o período colonial, conforme destaca Saviani (2007), nos níveis mais elevados de escolaridade em razão da grande taxa de exclusão. Em síntese, a educação superior no Brasil foi tradicionalmente reservada a determinados grupos sociais, ou seja, a camadas da população com maior poder aquisitivo, de modo a garantir, assim, a manutenção do *status quo*.

Neste contexto, o objeto da presente pesquisa constituiu-se a partir da política de ações afirmativas implantada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) na perspectiva de parte da comunidade universitária, uma vez que os servidores técnicos administrativos não fazem parte da análise desta pesquisa. Para isto, estabeleceu-se o seguinte questionamento: "Qual a perspectiva de discentes cotistas, docentes e gestores da universidade a respeito do alcance do Programa de Ações Afirmativas instituído pela UESB?".

Com destaque para a perspectiva destes sujeitos da pesquisa e no intento de responder à pergunta supracitada, definiu-se como objetivo geral: Avaliar o alcance do Programa de Ações Afirmativas instituído pela UESB, a partir da perspectiva de discentes cotistas, docentes e gestores. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Conhecer a constituição das políticas de Ações Afirmativas para a educação superior brasileira;
- ✓ Examinar o processo de implantação das Ações Afirmativas na UESB;
- ✓ Caracterizar o perfil dos discentes cotistas;
- ✓ Analisar a perspectiva dos gestores, docentes e discentes cotistas quanto aos mecanismos de acesso e as ações existentes da Universidade a respeito das Ações Afirmativas.

Para discussão do objeto desta pesquisa, bem como para depreender o seu movimento real diante as múltiplas determinações, precisou-se conhecer este objeto – o Programa de Ações Afirmativas –, em todos os contextos, a problematizar questões que o permeiam, para assim poder fazer uma leitura da realidade em sua essência, não apenas pelo que se apresenta. Neste processo, parte-se do princípio de que a ação humana, as instituições e as políticas implementadas são construções históricas.

Assim sendo, é importante destacar ainda que a história brasileira foi marcada por momentos de centralização e descentralização do poder político estatal, cujo estabelecimento de influências diretas sob a política educacional do país foram realizadas, por exemplo, mediante a transferência de responsabilidades, bem como a resistência do Estado em assumir seu compromisso com a educação, com a retirada ou manutenção de recursos. Durante a década de 1960, destaca-se a promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), o golpe civil militar de 1964. Por conseguinte, houve muita disputa na área política e social, marcada pela centralização de poder. Por fim, na década de 1970, tem-se a reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), que manteve o centralismo até iniciar uma descentralização gradual na década de 1980, com a LDB nº 9.394/96 (SAVIANI, 2014).

Com isso, a crise do capital na década de 1980 na América Latina, como observado por Peroni (2003), foi marcada pelo fim das ditaduras e pela degradação econômico-social, quando ocorreram arrochos salariais em virtude de acordos firmados entre o Brasil e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Consequentemente, as graves perdas salariais ocasionaram reações dos trabalhadores, culminando nas campanhas pelas “Diretas Já”.

Neste período, destaca-se ainda a intensificação das lutas em torno do processo de redemocratização do país, ou melhor, de reabertura política do Brasil. Dessa forma, vivenciou-se o processo no qual a Constituição de 1988 fora elaborada e promulgada, em que a igualdade para acesso e permanência na escola foi reconhecida na carta magna constitucional, cuja proposição era alcançar as minorias, também protagonistas desta luta.

Nesse sentido, não se pode deixar de considerar os ajustes estruturais do capitalismo e a manutenção das classes dominantes no poder. Como bem frisado por Paludo e Vitória (2014, p. 118), “os direitos sociais, no Estado Capitalista, se constituem numa contra mola entre conquista e concessão”, para manutenção de seus pressupostos e reprodução econômica dos sujeitos da classe trabalhadora.

Em meio à crise do capital, na década de 1990, iniciou-se o processo de intensificação das reformas neoliberais no Brasil, que, dentre outras implicações, teve como resultado a perda de direitos recém-conquistados pelos trabalhadores. Além disso, houve a mudança em torno do papel do Estado, especialmente no campo das políticas sociais totalmente vinculadas à lógica do mercado, a conter uma profusão de programas educativos que buscavam atender públicos focalizados. Este contexto tornou-se ainda mais desafiador o processo de democratização de direitos sociais, sobretudo por ser acrescido das profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais consolidadas no país e amparadas nas práticas patrimonialista, clientelistas, antidemocráticas e excludentes.

A partir de então, as reformas se acentuaram, assim como intensificaram-se as desigualdades e os problemas sociais, o que aprofundou a exclusão social. Assim, o auge da luta por ações afirmativas no Brasil foi marcado com a Marcha em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, ocorrida em 1995. Por meio desta, ficou definida uma mudança na organização do movimento social negro, que passou a priorizar mais políticas de igualdade racial, nas denúncias às práticas de discriminação racial.

Assim, o Estado, pressionado pelos grupos sociais, passou, inclusive, a admitir a existência de racismo na sociedade brasileira e a cumprir sua agenda em face da necessidade de amenizar desigualdades historicamente estabelecidas, de modo a atenuar parte dos movimentos sindicais, sobretudo ao estabelecer contraditoriamente um pseudo-equilíbrio na correlação de forças entre as classes sociais.

Na primeira década dos anos 2000, o debate acerca das questões raciais é aprofundado – por meio da 3ª Conferência de Durban contra o racismo, ocorrida em 2001, na África do Sul, e posteriormente à eleição de Lula, vitorioso nas eleições de 2002 – implementações como a do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I) foram diversificadas e intensificadas. Assim, o compromisso firmado pelo governo Lula junto aos movimentos sociais pressupunha realizar estratégias de combate às desigualdades raciais, por meio de políticas direcionadas para a população negra. Tais políticas abarcavam: inclusão do quesito “cor” em todos e quaisquer sistemas de informação e registros sobre a população e bancos de dados públicos; apoio a grupos de trabalhos e criação de conselhos; estímulo à presença dos

grupos étnicos que compunham a população brasileira em propagandas institucionais do Governo Federal; apoio às ações da iniciativa privada que realizassem "discriminação positiva"; formulação de políticas compensatórias que promovessem a comunidade negra; alteração do conteúdo de livros didáticos e a ampliação do acesso de entidades da comunidade negra aos diversos setores do governo (HEILBORN *et al*, 2011).

Após 2002, orientado por uma proposta política (ainda que antagônicas) de conciliação de classes, no campo da aparência, buscou-se a mediação com os movimentos sociais, quando registrou-se sinais de avanço de políticas sociais que resultaram das parcerias estabelecidas com a sociedade civil organizada, como forma de maior garantia de efetividade nas políticas públicas. Dessa forma, imprimiu ao Estado, no aspecto da aparência, um caráter democrático e participativo. Todavia, na realidade, conservou sua relação de dependência com o capital financeiro na essência do Estado. Em consequência disso, manteve-se a lógica de dominação de uma classe sobre a outra, sem a realização de modificações na estrutura do Estado.

Pressionado por grupos sociais (movimento negro, cursinhos pré-vestibulares quilombolas, lideranças e organizações indígenas, movimento estudantil e docente, dentre outros) a democratizar o acesso à educação superior pública no país e, sobretudo, incluir os segmentos tradicionalmente excluídos deste nível de educação, o governo iniciou discussões junto à sociedade civil, por intermédio de conselhos, comitês, instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas mediante o Decreto Presidencial nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Tal decreto tinha o intuito de regulamentar e implantar políticas voltadas para ampliar o acesso de categorias historicamente excluídas da educação superior a este nível de formação.

Em 2004, chegou a ser elaborada a Lei 3.627/04 que tratava do Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas – em especial, negros/as e indígenas –, nas instituições públicas federais de educação superior. No entanto, a referida lei não foi aprovada de forma definitiva. Somente depois de dez anos de muita discussão e polêmicas em torno do tema, foi publicada a Lei nº 12.711/2012, conhecida como "Lei de Cotas". Ao tempo em que o Estado assumiu também o compromisso de regulador, não mais financiador frente aos organismos internacionais, retirou suas responsabilidades enquanto gestor da educação pública, especialmente a partir do estabelecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), bem como a padronização de processos seletivos, que integrou, assim, o currículo nacional à revelia das especificidades regionais.

Dessa forma, enquanto regulador das questões sociais, no caso da Educação, o Estado se retira da condição de garantidor da natureza pública do ensino superior. Enquanto isso, em sua função gestora, buscou por resultados, eficiência, competitividade com o setor privado, na medida em que passou a tratar a Educação como mero negócio. Com isso, deixou de lado a sua essência no que diz respeito à formação com qualidade e em prol de uma educação voltada para a emancipação humana.

Em sintonia com o contexto nacional, na Bahia, a política de ações afirmativas – que se destacava no acesso, especialmente a reserva de vagas nas universidades estaduais – foi fruto da luta de movimentos e organizações da população negra, bem como das comunidades acadêmicas internas, que buscavam reparação pelo racismo velado na sociedade e causador de desigualdades e discriminações. Das quatro Universidades Estaduais Baianas, três delas implantaram as Ações Afirmativas entre os anos de 2002 a 2006, sendo a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) a pioneira inclusive no âmbito nacional, por meio da Resolução CONSU nº 196/2002, seguida da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pela Resolução CONSU nº 34/2006 e da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), via Resolução CONSEPE nº 64/2006. Com isso, restou apenas a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) sem a Política de Cotas.

Nesse sentido, pressionada pela comunidade externa – movimento negro, comunidades quilombolas, associações civis, dentre outras –, a UESB, foco de análise deste estudo, além das mobilizações de enfrentamento tanto da comunidade acadêmica representada pelo movimento estudantil, de técnicos administrativos e docentes, teve aprovado o programa de Ações Afirmativas em 2008, mediante a Resolução CONSEPE nº 36/2008. Tal documento definiu as seguintes ações em seu Artigo 1º: “sistema de reserva de vagas combinadas com quotas adicionais no concurso vestibular para os cursos de graduação da UESB (acesso); Assistência Estudantil (permanência) e Integração com a comunidade, e fortalecimento de ações externas de Assuntos Comunitários”.

Desse modo, por entender a pertinência e a relevância do tema, além da minha experiência profissional na UESB – por integrar o corpo técnico-administrativo da Instituição desde o ano de 2007 e estar lotada na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX), especificamente, no setor de Assistência e Assuntos Estudantis – que, desde 2010, fui despertada pelo interesse pela temática da política de ações afirmativas. Dado que, a PROEX passou a responder também pelas demandas de permanência estudantil da Universidade e questões relacionadas ao acesso deliberadas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). A partir de 2018, foi instituída a Assessoria Especial de Acesso, Permanência e

Ações Afirmativas (AAPA) que trabalha em parceria com a PROGRAD para o desenvolvimento e construção da política de ações afirmativas na Universidade.

Neste sentido, a fim de analisar o Programa de Ações Afirmativas da UESB, partiu-se para a análise da perspectiva dos seguintes sujeitos: a) dos gestores, sobre a maneira como ocorreu o processo de institucionalização da política no meio universitário e, além disso, propôs-se uma análise de como se tem promovido a política diante das normas estabelecidas em Resolução e das condições que são viabilizadas pelo Estado para andamento das ações afirmativas, avaliando na essência qual retorno tem sido dado à comunidade acadêmica e à sociedade, diante das cotas implantadas na Universidade; b) dos docentes que trabalham diária e diretamente com o público beneficiado pela política e acompanha rotineiramente os discentes em seu processo de formação, em meio a um universo acadêmico diversificado. Nesse aspecto, levou-se em conta a percepção daqueles que participaram do processo de implantação da política na Universidade, a refletir como a política tem se comportado ao que foi proposto e ao que está posto; e, c) dos discentes ingressantes pelas reservas de vagas e cotas adicionais do Programa de Ações Afirmativas, de modo a ponderar até que ponto o programa os têm atendido, de forma a ser ou não uma política de inclusão ou exclusão.

Destaca-se que já se passaram 10 anos de implementação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade e, apesar disso, não houve estudo que abarcasse uma análise sob a perspectiva de gestores, discentes e docentes da UESB. Isso revela o ineditismo deste estudo e sua potencial relevância, na medida em que seus resultados apontaram possíveis lacunas e possibilidades de repensar políticas. Além disso, este estudo reuniu dados sobre as Ações Afirmativas em uma Instituição Estadual de Ensino Superior, além do aprofundamento de estudos sobre política educacional. Por conseguinte, com mais informações sobre a temática na Instituição, proporcionou também uma relevância social, pois, mediante os dados apresentados, mudanças e transformações da política que está instituída na Universidade poderão ser viabilizadas para o melhor atendimento de ações que promovam uma política para atender, em sua essência, a todos/as.

Assim, para buscar uma melhor compreensão sobre o Programa, que teve o primeiro acesso via a reserva de vagas ou cotas adicionais a partir do vestibular de 2009.1, estabeleceu-se o recorte temporal, o período de 2009 a 2018 com os sujeitos discentes, docentes e gestores. A UESB possui três *campi*, sendo eles localizados nas cidades de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista. Para esta pesquisa foi definido o *campus* de Vitória da Conquista em função dos seguintes elementos: ser o *campi* com maior número de cursos; de a administração central da Universidade se concentrar neste município; bem como pelo fato de a cidade de

Vitória da Conquista se despontar entre os municípios baianos como um importante entreposto comercial e educacional.

De acordo com os dados da Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da UESB, o número correspondente de matriculados oriundos das cotas adicionais ou reserva de vagas do ano de 2009 (semestre 2009.0) a 2018 (semestre 2018.2), no *campus* de Vitória da Conquista, correspondeu ao quantitativo de 5.178 (cinco mil, cento e setenta e oito) discentes. Considerando os dados do semestre de 2018.2, o número de discentes que ingressaram por cotas adicionais ou reserva de vagas com matrícula ativa totalizaram em 1.954 (um mil, novecentos e cinquenta e quatro) discentes, distribuídos entre os 23 (vinte e três) cursos existentes no *campus*.

Para fins de seleção de 4 (quatro) cursos de graduação da UESB, *campus* de Vitória da Conquista, estabeleceu-se as seguintes diretrizes: 2 (dois) cursos que institucionalmente vêm registrando maior concorrência – Medicina e Direito –, e dois cursos de menor concorrência – Ciências Sociais e Geografia –, de modo a realizar a análise da perspectiva tanto dos discentes quanto dos docentes. Tomou-se como referência o semestre 2018.2 da Universidade, em razão dos dados obtidos tanto pela COPEVE, quanto pela Secretaria Geral de Cursos. Assim, foi considerado o número de discentes que tiveram matrícula ativa no semestre 2018.2 nos cursos de Ciências Sociais, Direito, Geografia e Medicina, que correspondem aos ingressantes a partir de 2014 até 2018. Estes, por sua vez, fizeram parte da amostra para realização desta pesquisa, correspondendo ao quantitativo de 341 (trezentos e quarenta e um) discentes.

Isto posto, este trabalho está estruturado em cinco seções. A primeira corresponde à introdução com a apresentação da temática, problema e objetivos da pesquisa, assim como a estrutura do relatório aqui exposto. Nessa linha, a segunda seção apresenta os aspectos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa, abordando o método do Materialismo Histórico Dialético para nortear as discussões e análises quanto às ações afirmativas para o acesso ao ensino superior, sob a perspectiva de parte da comunidade acadêmica da UESB. Apresentou-se, também, o percurso metodológico traçado para a realização da pesquisa, a partir das contribuições de Kosik (1976), Marx (1999), Masson (2012), Paulo Netto (2011), Cheptulin (1982). Assim, apesar de a exposição da abordagem do percurso teórico-metodológico e o método ter uma seção específica, todo o trabalho está fundamentado na perspectiva dialética, com a utilização dos aportes teóricos do Materialismo Histórico Dialético.

Na terceira seção, intitulada de *Ações Afirmativas na História da Educação Superior Brasileira*, relacionou-se ao primeiro objetivo da pesquisa, que propôs “conhecer a

constituição das políticas de Ações Afirmativas para a educação superior brasileira". Nesse sentido, é analisada a relação entre Estado e sociedade brasileira, no seu processo de constituição para garantir a produção e reprodução do capital, assim como as interferências dos organismos internacionais na implementação das políticas públicas no país e, especificamente, no âmbito educacional. Tais intervenções vêm desencadeando uma série de ações na educação das quais, em particular, foram destacadas as ações afirmativas. Para tanto, recorreu-se às contribuições de Anderson (1995), Harvey (1992), Lombardi (2010), Marx (1993), Meszáros (2002 e 2005), Sguissardi (2015), Silva Junior e Sguissardi (2001), Peroni (2003), dentre outros, que foram fundamentais para o desenvolvimento da argumentação.

Já a quarta seção, ainda vinculada ao primeiro objetivo da pesquisa, apresentou os impasses e embates no processo de implementação das ações afirmativas nas Universidades de modo geral, de modo que parte para as políticas públicas educacionais voltadas para as ações afirmativas do Estado da Bahia e finaliza com o itinerário das ações afirmativas existentes na UESB, correlacionado ao segundo objetivo da pesquisa, a fim de "examinar o processo de implantação das Ações Afirmativas na UESB".

Dentre alguns autores consultados, destacam-se os envolvidos com o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) como Machado, Eurístenes e Feres Junior (2017), Machado, Bessa e Feres Junior (2019), por possibilitarem a verificação de alguns dados e informações sobre as Ações Afirmativas. Foram ainda acrescentadas a esta seção as análises da Resolução CONSEPE nº 036/2008, além de documentos e relatórios institucionais a fim de adentrar ao processo de implementação do Programa de Ações Afirmativas da UESB.

Por fim, a quinta seção, intitulada *Perspectivas em Relação às Ações Afirmativas na UESB*, buscou atender ao segundo objetivo no contexto da prática, por meio da análise documental de Resoluções e de relatórios institucionais. Além disso, a fim de atender ao quarto objetivo, o de "analisar a perspectiva dos gestores, docentes e discentes cotistas quanto aos mecanismos de acesso e as ações existentes da Universidade a respeito das Ações Afirmativas", verificou-se como tem sido os mecanismos de acesso aos discentes enquadrados na política de cotas da Universidade. Isto posto, foram revelados os resultados da pesquisa de campo, ao abordar a maneira como tem sido o alcance das ações afirmativas na UESB, por parte da comunidade universitária, na perspectiva dos discentes cotistas, docentes e gestores.

Logo, para atender ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que intentou "caracterizar o perfil dos discentes cotistas", foi traçado o perfil dos discentes ingressantes

pelo sistema de cotas dos cursos de Ciências Sociais, Direito, Geografia e Medicina, de modo que avaliou os efeitos da política afirmativa para promover (ou não) a igualdade material e a democratização do acesso ao ensino superior, no tocante aos diversos tipos de cotas.

Por fim, nas considerações finais da pesquisa, a luz do materialismo histórico dialético, pontuou-se que políticas públicas educacionais, como as Ações Afirmativas, em meio a uma sociedade capitalista em que há um Estado classista, são políticas de caráter compensatório, mas que, em sua essência, não resolvem os problemas sociais e raciais existentes no país.

Pode-se considerar que são políticas que têm representado uma vitória por parte dos segmentos sociais que sempre estiveram à margem da sociedade brasileira e, em particular, do acesso ao ensino superior, porém permanece sendo uma política de mediação do Estado para manutenção do *status quo.* Assim, o estabelecimento de políticas educacionais de acesso à Universidade por meio das Ações Afirmativas, permeadas de interesses para controle da classe dominante sob os dominados, mantendo uma arena de contínuos conflitos. Tem-se ralizado políticas afirmativas de acesso ao ensino superior para os segmentos sociais de forma a amenizar os conflitos e realizar uma tentativa de “apassivamento” da classe trabalhadora, sem prover uma educação com qualidade, de modo a dar as condições necessárias para a permanência e conclusão dos cursos de graduação. Por consequência, dar-se continuidade à reprodução da lógica capitalista que precisa da existência de desigualdades para sua manutenção.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção objetivou apresentar os aspectos teóricos-metodológicos e o percurso do estudo empírico que orientaram a pesquisa, a fim de avaliar o alcance do Programa de Ações Afirmativas instituído pela UESB, a partir da perspectiva de gestores, docentes e discentes. Para tanto, teve o Materialismo Histórico Dialético como aporte teórico. Apresentou-se, portanto, o tipo da pesquisa, procedimentos e instrumentos para a investigação, coleta e análise dos dados, assim como, os sujeitos e o *locus* da pesquisa.

Ao se pesquisar sobre uma Política Pública Educacional para o acesso ao ensino superior, ao tratar o Programa de Ações Afirmativas de modo mais específico, algumas categorias teóricas foram essenciais. A primeira referiu-se à totalidade, uma vez que o tratamento dado evidencia a política educacional, de modo que esta não pode ser vista de forma isolada, compartimentalizada, mas conjunta, para que fosse observado sob a égide de sua imersão em uma sociedade capitalista, em suas dimensões universal, particular e singular.

Diante disso, coube observar também a contradição inerente às Ações Afirmativas, pois, dentre outras questões, como abordado na introdução deste estudo, trata-se de uma política que "afirma" e ao mesmo tempo "não afirma", ou seja, permite o acesso das classes subalternizadas ao ensino superior, cuja característica é predominantemente elitista. Já a mediação se estabeleceu na totalidade do objeto com a política pública educacional de ações afirmativas.

2.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS: UMA REFLEXÃO COM BASE NO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Para se iniciar a pesquisa, fez-se necessária a definição acerca da "lente" que a pesquisadora adotou para seguir nas fundamentações teóricas, de modo a posicionar-se diante da problemática e das descobertas apresentadas no campo empírico. Tal condição foi determinante para desenvolver a pesquisa de forma coerente. Significa dizer que fez-se necessário apreender sob qual perspectiva teórica o trabalho se realizou, a diferenciar o método e a metodologia a serem utilizados, além de conceituar o enfoque da pesquisa.

Fonseca (2002) destacou que *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização dos caminhos a serem percorridos para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer

ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer a pesquisa científica, assim como da operacionalização da construção teórica.

Masson (2012), por sua vez, ao buscar contribuições de outros autores, destacou que enfoque é formado por um conjunto de perguntas consideradas como as mais pertinentes, por um vocabulário preferido para descrever o que intriga o pesquisador, por pressuposições adotadas como ponto de partida e, ainda, por regras de procedimentos para chegar a conclusões. Logo, só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida pela qual se busca a resposta.

A raiz etimológica da palavra "método" vem do grego *methodos* e corresponde ao percurso teórico da pesquisa para se atingir determinada finalidade, isto é, à filiação teórica tomada pelo pesquisador. De acordo Paulo Netto (2011, p. 9-10), a questão do método é um dos problemas centrais (e mais polêmicos) da teoria social, uma vez que além de estes aspectos estarem conectados pela natureza filosófica, também são de razões ideopolíticas[1].

Ainda em Paulo Netto (2011, p. 52), destaca-se que, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se "aplicam" a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para "enquadrar" o seu objeto de investigação. No caso do Materialismo Histórico e Dialético, o método está intimamente vinculado a uma postura, uma concepção de mundo, um modo de ser e agir. Isto posto, Frigotto (1991, p. 77) assevera que

> o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida do seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Para tanto, foi a partir das ideias de Marx que originou-se um processo histórico real, ou seja, da expressão de um movimento social real. Neste contexto, o passado é indispensável para compreender o presente, porém é o presente que ilumina o desenvolvimento do passado, isto é, a gênese (a origem) precisa conhecer, mas o conhecimento dessa origem não fornece o conhecimento do desenvolvimento, ou melhor, é o mais complexo que ilumina o menos complexo.

---

[1] Paulo Netto (2011, p. 11) destaca que grande parte das polêmicas existentes ao redor do pensamento de Marx parte "tanto de motivações científicas quanto de recusas ideológicas – afinal, Marx nunca foi um obediente servidor da ordem burguesa: foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista".

Em uma palestra na Universidade Federal de Brasília (UNB), José Paulo Netto (2016) abordou sobre as condições para se realizar uma pesquisa, a saber: a) sem massa crítica (quando há um fenômeno ou conjunto de fenômenos absolutamente inéditos ou fenômenos que até o momento ainda não receberam tratamento analítico); b) massa crítica insuficiente (quando o acervo de conhecimento existente é insuficiente para dar conta dos processos presentes, exemplificando que toda a obra de Marx não dá conta do capitalismo do século XXI – as teorias científicas tem limites históricos – , ao destacar que toda concepção histórica e científica é relativa[2]); e, c) massa crítica mistificadora (ao invés de desvelar a realidade, nivela-a). Ao avaliar uma política pública educacional de Ações Afirmativas na perspectiva dos gestores, docentes e discentes, bem como ao realizar um estudo das pesquisas que abordam sobre esta temática no país, pressupõe-se a existência de uma massa crítica insuficiente nos estudos acadêmicos. Significa afirmar, portanto, que poucos estudos orientados para a formação crítica. Cabe destacar, entretanto, a necessidade de maiores aprofundamentos a serem realizados, a fim de verificar se há formação de pensamento crítico sobre as políticas de ações afirmativas. No caso desta pesquisa, este não foi o foco da discussão e, portanto, não dispôs deste levantamento, uma vez que o objetivo deste trabalho não consistiu em analisar esta formação crítica.

Neste sentido, cabem novas pesquisas que aprofundem estudos sob este viés, já que em uma sociedade dividida em classes sociais, é ainda mais necessária à formação de educadores, pesquisadores que possam avaliar o mundo para além do que se expressa e, assim, poder contribuir para a transformação de uma sociedade justa e equânime, não apenas contidas em documentos legais ou constitucionais, mas que se efetive na prática.

Ainda é importante ressaltar quanto ao grande esforço de desconstrução e reconstrução de teorias e práticas, uma vez que se faz necessário capturar para além das aparências, crenças ou senso comum. Nesse sentido, esta pesquisa, apoiada no Materialismo Histórico Dialético, buscou apreender o real por meio de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Além disso, buscou-se também analisar o real com base no seu desenvolvimento histórico, da sua gênese ao seu avanço, ao captar as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

---

[2] Paulo Netto (2016) distingue “relatividade” de “relativismo”. A Teoria Social de Marx, tal como foi construída, não dá conta do capitalismo contemporâneo, vez que Marx não conheceu o fenômeno do capitalismo monopolista, ou seja, sua teoria tem limites e é preciso avançar nas investigações, isto é, levar em conta a relatividade do conhecimento teórico. Diferentemente disso, ter uma concepção Relativista do Conhecimento para além de ser limitado historicamente não se garante a veracidade. O fato de considerar que a obra de Marx não dá conta do capitalismo contemporâneo não significa que não abarca dessa dinâmica, mas que abrange tais aspectos da realidade. Apesar da esta ser dinâmica e em constante mutação, suas categorias fundamentais ainda são vigentes.

De acordo Masson (2012, p. 4), a compreensão do ser requer um conhecimento adequado que possa iluminar a realidade de forma verdadeira, o que pressupõe considerar que a historicidade constitui a essência de todo ser. Cabe complementar ainda que o conhecimento sempre é relativo, especialmente por ser verdadeiro somente na medida em que se explica determinado ser em um determinado contexto social e histórico. Portanto, no contexto histórico do capitalismo, o Estado exerce a função primordial de perpetuação do *status quo.* Logo, capital e Estado estão juntos, totalmente interligados.

Diante disso, para se entender o Estado, precisa-se compreender a sociedade, pois é sob a perspectiva teórica marxista que se compreende o fato de que não é o Estado que organiza a sociedade, mas a sociedade que organiza o Estado. Este, por sua vez, permanece como criação da sociedade. No entanto, seu objetivo é coagir, reprimir. Assim, o Estado está em função de uma determinada classe social. Nessa perspectiva, as leis protegem as classes dominantes e contribuem para a consolidação do Estado capitalista, em face de se ter uma sociedade de classes.

Diante de um Estado de classes, as políticas por ele instituídas visam a manutenção da lógica capitalista. Neste sentido, Lombardi (2010, p. 222) enfatiza ainda que não se pode entender a Educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, ou notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas e frações de classe.

Nesta pesquisa, por intermédio do enfoque materialista histórico-dialético, procurou-se conhecer as reflexões decorrentes do processo de investigação sobre a política pública educacional de acesso ao ensino superior, sem considerá-la de forma isolada, mas em conexão com os fenômenos que a cercam – questões legais, políticas, socioideológicas e sociais. Para tanto, a partir do momento que passou-se a conhecer o objeto em sua essência, no caso desta pesquisa – a política de ações afirmativas –, viabilizou-se uma possibilidade de intervenção para transformação da realidade posta enquanto política. Segundo Frigotto (1991), o que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético, na perspectiva teórica, é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar.

Ao se aprofundar sobre as políticas públicas educacionais sobre a viabilização do acesso ao ensino superior mediante Programas específicos, como o de Ações Afirmativas, não se pode deixar de considerar as correlações de forças existentes para a institucionalização de políticas educacionais, pois na sua elaboração e efetiva implementação, houve um

distanciamento entre o que foi pensado, inicialmente, pelos movimentos sociais, o que se aprovou e, principalmente, como ela fora implementada.

Neste processo de luta de classes na sociedade capitalista, sempre houve (e haverá) uma arena de conflitos, de choque de interesses de uma classe sobre a outra, na medida em que ocorrem os avanços e recuos para um lado e para outro constantemente. Diante das pressões da classe trabalhadora junto ao Estado, e este, ao intuir a manutenção do equilíbrio, implementou as políticas sociais. Em observação à essência de tais políticas, como as educacionais para o acesso ao ensino superior, por exemplo, não se visualiza uma promoção real de uma democratização do acesso às camadas populacionais que foram desprovidas historicamente de uma educação superior. Porém, como alerta Mészáros (2005), não se pode preocupar apenas com o acesso, pois

> […] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (MÉSZÁROS, 2005, p. 11).

Portanto, como abordado pelo autor, a reprodução das estruturas baseadas na perpetuação de uma concepção de mundo baseada em uma sociedade mercantil corresponde a um dos pilares a serem combatidos para efetivar a democratização do acesso das camadas populares à educação superior. Por isso, como bem frisa o autor, não se pode ter uma visão de não haver alternativas, mas vislumbrar uma possibilidade de uma transformação da realidade.

2.1.1 As categorias teóricas — totalidade (singular, particular e universal); mediação e contradição

Como bem destaca Paulo Netto (2011), Marx não trabalhou com definições, mas com categorias. Isso possibilita afirmar que não se constrói teoria sem o recurso das categorias. Estas, por sua vez correspondem a formas de ser, ou aos modos de existência do ser social. Para se descobrir as categorias, precisa-se analisar o objeto, pois nada se põe nele, mas se faz uma abstração dele.

> Marx não nos apresentou o que ‘pensava’ sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica real do capital; não lhe ‘atribuiu’ ou ‘imputou’ uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a sua (própria e imanente) lógica – numa palavra, deu-nos a teoria do capital: a reprodução ideal do seu movimento real (PAULO NETTO, 2011, p. 52).

Nessa perspectiva, o método marxista parte da realidade em si, sobretudo ao conceber o ser social e sua reprodução como uma totalidade existente. Sua análise parte da captura do movimento do real em seus nexos particulares, a avançar em um processo dialético para se chegar à totalidade. Com isso, o pesquisador deve partir da aparência dos fenômenos em direção à sua essência dinâmica, na medida em que possibilita um processo de abstração no qual imediaticidade concreta do real é superada mediante a pesquisa, viabilizada pelo método.

Na aparência das políticas educacionais, como é o caso das Ações Afirmativas, trata-se de uma política compensatória que procura atender às demandas sociais, a apontar para um processo de superação de desigualdades. Todavia, em sua essência, reafirma a manutenção do *status quo*, a colaborar para a expansão do capital nas suas várias expressões. Do mesmo modo, Lukács (2018, p. 172) reitera, ao dialogar com Lenin (1927), que “para conhecer realmente um objeto, é preciso apreender e pesquisar todos os seus aspectos, todas as conexões e mediações. Jamais conseguiremos fazer isso plenamente, mas a exigência de considerar todos os lados nos preservará de erros e da estagnação”.

Nesse sentido, as categorias não são e não devem ser apreendidas de forma mecanicista, pois é o próprio processo de análise do real que irá exprimir sua centralidade, como bem afirma Lukács (2018, p. 171) ao encontrar explicações realizadas por Marx quando afirmou que as categorias “são formas de ser, determinações da existência”. Assim sendo, a produção do conhecimento tem sentido enquanto sua função for a de revelar a realidade na sua contradição, no contraponto e da separação da aparência e da essência.

Como destacado por Kosik (1976, p. 18), “neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa”. Assim, é necessário “desnudar” o objeto de pesquisa, para abstrair não apenas o que está aparente, mas o que está na essência. Nessa linha, ao avaliar uma política pública educacional, é preciso ir além do que está posto e avaliar a quem esta política atende, se ao público proposto – no que tange ao processo de democratização da educação para populações subalternizadas historicamente –, ou, ainda

assim, assegurar a manutenção do *status quo* de uma educação elitista e em prol de uma lógica do capital.

Pela faculdade de abstração, deixa-se de considerar imediatamente algo e passa-se a conhecer seus traços pertinentes, de modo a extrair as suas determinações e retornar ao objeto, com novas perguntas. Assim, pode-se, inclusive, ocorrer uma ampliação do objeto de estudo. Assim, quanto mais determinações alcançar, mais concretizações se têm sobre algo que não se manifesta como tal.

Em relação a isso, Paulo Netto (2011, p. 53) destacou que "quanto mais avança na pesquisa, mais descobre determinações – conhecer teoricamente é (para usar uma expressão cara ao Professor Florestan Fernandes) saturar o objeto pensado com as determinações concretas". Neste sentido, Marx caracterizou seu método enfatizando que "o concreto é concreto, porque corresponde à síntese de múltiplas determinações". Em suas palavras,

> O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 1999, p. 39-40).

Antes de adentrar especificamente em cada uma das categorias que serão trabalhadas nesta seção, cabe apenas destacar que, ao avaliar uma política pública educacional e, no caso desta pesquisa, o Programa de Ações Afirmativas da UESB, é necessário explicar de onde se fala sobre determinado assunto. Neste sentido, nas seções seguintes ainda serão refletidas as categorias de: política pública educacional e ações afirmativas.

As categorias teóricas desta pesquisa que se apoiam nas categorias de análise do método de Marx correspondem à totalidade, à contradição e à mediação. A totalidade expressa na dialética marxista visa, por sua vez, compreender as ligações entre concreto e abstrato, entre vida material e mundo das ideias. Assim, a categoria da totalidade significa, mediante as máximas relações possíveis, a apreensão do objeto de pesquisa e verificação do motivo pelo qual ele se constitui de determinada forma. Cabe ainda destacar que a totalidade não pode ser entendida como processo independente do movimento histórico, ou seja, algo novo que não possui conexões com o passado.

Para Kosik (1976, p. 43, 44), a totalidade "não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido". Dessa forma, pode-se destacar como um processo de produção e reprodução, de reavivamento e rejuvenescimento. Sendo a totalidade

entendida como um complexo de múltiplos determinantes de um fenômeno, a realização destas múltiplas determinações necessitam da ocorrência da relação dialética entre o singular, o particular e o universal. E, nesta relação, não irá se exaurir todos os aspectos, caracteres e processos da realidade. Neste sentido, mesmo compreendendo que o objeto desta pesquisa pode ser considerado singular, não se pretendeu fechar conceitos para sejam direcionandos quais determinantes podem ser compreendidos enquanto singular, particular ou universal.

Assim sendo, como aborda Masson (2012), a captura da realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. Nessa linha, a categoria "mediação" é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. Para tanto, a totalidade existe nas e pelas mediações, segundo as quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas. Cabe ressaltar que as mediações fazem referência ao fato de nada ser isolado, uma vez que toda a sociedade e seus nexos devem manter uma relação dialética a toda a existência real.

Já a categoria da contradição refere-se ao contínuo movimento dos fenômenos, haja vista que as categorias são sempre históricas e transitórias. Esta categoria possibilita, por sua vez, o entendimento das relações contrárias, assim como dos processos resultantes desse movimento. Por meio desta, oportuniza-se um diagnóstico sobre a transformação e movimento dos fenômenos sociais.

Considerando a inserção no sistema capitalista, no qual se pressupõe desigualdades sociais para a manutenção do sistema, é reafirmada a contradição – mudou para manter. Ao avaliar o objeto de estudo desta pesquisa, ao mesmo tempo em que as Ações Afirmativas são consideradas como uma política "afirmativa" que viabiliza o acesso dos segmentos que não tinham oportunidade de ingressar no ensino superior, esta também "não afirma", visto que não prevê as condições necessárias de permanência destes estudantes para que possam concluir seus cursos com qualidade sob uma lógica educativa libertadora e humanizadora.

No sistema capitalista, assim como no processo de luta de classes entre à burguesia e o proletariado, toda a produção é convertida para o beneficio daquele. Em troca de toda a produção, dar-se ao proletário a condição de continuar trabalhando em troca sua subsistência e sobrevivência. No capitalismo, o sistema educacional é forjado para responder as demandas do mercado, ao aumento da lucratividade, na medida em que desvirtua o princípio de direito à educação e a educação como direito. Assim, ocorre uma evidente contradição ao se intensificar a mercantilização. Como postula Rodrigues (2007), houve a transformação da

educação em uma educação “mercadesejável”, como contrapartida de uma educação democrática que preze por uma inclusão social das camadas subalternizadas da sociedade. Nesse sentido, Mészaros (2005) assevera que a educação só será democrática se for para as classes populares.

Nessa linha, a educação é, pois, um ambiente marcado por um campo de disputa por forças antagônicas e, muitas vezes, os grupos dominantes saem ganhando para manter o *status quo*, embora hajam embates com a classe trabalhadora. Destarte, ao tentarem os excluir do processo de formulação das políticas públicas, o Estado é pressionado pela classe trabalhadora, em que vê-se obrigado a negociar constantemente, para não entrar em colapso. Neste sentido, realiza mediações na educação, mesmo que esta se dê em caráter básico, para que o capital não perca o controle.

Neste contexto, quando se tem normatizada uma política de acesso ao ensino superior mediante uma Política de Ações Afirmativas, expressa-se a conquista da classe trabalhadora, mesmo que não seja nos parâmetros desejados, pois a classe dominante intervém para a existência do projeto de sociedade imposto pelo capital. Por isso, as palavras Lenine (1918, p. 9) destacam que “[…] o Estado é o produto e a manifestação do facto de as contradições das classes serem inconciliáveis. O Estado aparece precisamente no momento e na medida em que, objectivamente, as contradições das classes não podem ser conciliadas”.

Ao estabelecer consensos para amenizar conflitos de parte da sociedade – como é o exemplo da política educacional de ações afirmativas –, há um movimento contraditório de vitória por parte dos movimentos sociais, uma vez que se estabeleceu uma política que viabilizou o acesso ao ensino superior de parcela da sociedade historicamente excluída do ensino superior. No entanto, tal vitória não se estabelece na proporção desejada, visto que há também uma mediação por parte do Estado, já que, para não haver uma perda de controle por parte da classe dominante sob sua tutela, passa a promover a negociação dos conflitos sociais, não de forma a resolvê-los. Dessa maneira, mantem-se o controle, pois o Estado tem sido máximo para o capital e mínimo às questões sociais na sociedade de classes. Assim sendo, para Mészáros (2005, p. 27), é preciso romper com a lógica do capital, se houver a pretenção de contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

No caso em questão, o Programa de Ações Afirmativas se revela como uma conquista dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, para o acesso ao ensino superior de uma parte da camada social historicamente excluída, promovendo, de certo modo, a inclusão social destas camadas à educação. Contudo, o Estado ataca contrariamente em outras perspectivas, a fim de reforçar os interesses do capital. Por isso, nesse movimento

contraditório, o acesso ao ensino superior por meio das Ações Afirmativas ainda não engloba a totalidade da população que almeja este nível de ensino.

Dessa forma, ainda permanece uma quantidade de vagas limitadas nas Universidades para se ter o acesso ao ensino superior, em que o mérito é fator preponderante para se ter o acesso. Nesse sentido, a classe trabalhadora possui a vitória, por meio da Constituição Federal (CF), ao constar formalmente a existência de uma educação para todos no Brasil. No entanto, esta ainda não é universalizada, conforme preconiza a Carta Magna institucional brasileira, pois sempre houve estes obstáculos para que a democratização da educação se efetivasse de fato nos arranjos legais, políticos, econômicos, ideológicos e filosóficos.

Para tanto, ao se falar em democratização do acesso ao ensino superior, faz necessário pensar para além do acesso. Significa refletir sobre a permanência com qualidade, pois quando sua relação está sendo apenas como reprodução de uma sociedade classista, não se reconhece como tal e gera uma falsa consciência. Assim, não busca os condicionantes históricos e sociais, mas vislumbra-se apenas em dados quantificáveis. Logo, registra-se a inexistência de uma democratização do acesso ao ensino superior, marcada, inclusive, por uma educação sem vistas à humanização. Por conseguinte, não ocorre uma emancipação humana, que mantém os indivíduos totalmente alienados.

Assim, a apreensão da própria realidade, com o auxílio da compreensão das categorias, torna possível que sejam estabelecidas as condições necessárias de transformação. No entanto, Cheptulin (1982, p. 340) advoga em relação à necessidade de que “qualquer possibilidade só se transforma em realidade quando existem condições determinadas”, vez que, quando se conhecem determinadas possibilidades amparadas na apreensão do real, pode-se intervir no curso dos acontecimentos e, desta forma, criar “artificialmente condições para acelerar ou refrear sua transformação em realidade” (*ibid.*).

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DA PESQUISA

Tendo em vista que o objetivo central desta pesquisa foi avaliar o alcance do Programa de Ações Afirmativas instituído pela UESB a partir da perspectiva de discentes, docentes e gestores, a referida pesquisa caracteriza-se como teórico-empírica, pois, além de se sustentar em uma revisão teórica, os dados construídos em campo possibilitaram uma aproximação da prática.

Por se tratar de uma pesquisa fundamentada no Materialismo Histórico Dialético para compreender a realidade – no caso, a Política de Ações Afirmativas –, os dados construídos

foram analisados sob esta perspectiva, por ter fornecido as bases para uma interpretação dinâmica da realidade.

Partiu-se do entendimento de que tudo está interligado e, por isso, não pode ser concebido de forma fragmentada ou isolada. Portanto, a fim de quantificar e conhecer o perfil dos discentes cotistas do Programa de Ações Afirmativas da UESB – especificamente, ingressantes nos cursos de Direito, Medicina, Ciências Sociais e Geografia –, os dados foram levantados nos estudos com referência aos seguintes aspectos: i) curso; ii) modalidade de reserva de vagas/cota adicional; iii) forma de ingresso; v) estado de origem; vi) cor/raça; vii) sexo; viii) questões familiares; ix) questões acadêmicas; e, x) entendimento sobre Ações Afirmativas dos discentes.

Para tanto, Fonseca (2002, p. 20) esclarece que "a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc". Deste modo, buscou-se caracterizar o perfil dos acadêmicos, do período de 2014 a 2018, ingressantes tanto pelo Vestibular quanto pelo SiSU nestes cursos, sendo Direito e Medicina tidos como os mais concorridos da Universidade, e os dois últimos – Ciências Sociais e Geografia –, os menos concorridos, conforme análise realizada nas listas de concorrência, dos últimos 5 (cinco) anos, emitida pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da UESB.

De posse dos dados quantitativos, com o propósito de realizar uma análise detalhada e para além da aparência, foi empreendida a análise qualitativa, a fim de compreender os sujeitos da pesquisa nos aspectos institucionais, sociais, culturais e econômicos em que vivem e estudam. Ao mesmo tempo, passou-se também a caracterizá-los no contexto qualificável. Assim, a abordagem dialética possibilitou o aprofundamento acerca da temática do Programa de Ações Afirmativas da UESB na perspectiva dos gestores, docentes e discentes.

Além disso, é importante destacar que, por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível alcançar uma ampla gama de informações sobre o tema em estudo. A pesquisa bibliográfica auxiliou na construção do quadro conceitual sobre o objeto estudado, por permitir uma aproximação de conhecimento com teóricos e estudiosos que se debruçaram sobre a temática, para uma compreensão aprofundada acerca do objeto pesquisado. Isso, por sua vez, permitiu o delineamento de como as políticas públicas educacionais têm sido estruturadas no decorrer da história e como sofrem influências diversas de outros organismos.

Ainda a respeito da pesquisa bibliográfica, observou-se, dentre os vários autores estudados, pontos e contrapontos apresentados acerca do tema, ao caber a leitura de Ball

(2006), Mészáros (2002, 2005), Lombardi (2010), Peroni (2003), Sguissardi (2009, 2015), Saviani (2007, 2014), dentre outros.

Além da revisão bibliográfica, foi realizada uma análise de dados documentais disponibilizados por meio de e-mail pela Secretaria Geral de Cursos, por meio da Assessoria Especial de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas (AAPA). Tais dados correspondiam a planilhas de levantamentos de dados sobre discentes cotistas ingressantes no período de 2014 a 2018. Por outro lado, de forma virtual, foram fornecidos documentos institucionais disponíveis no *site* da Universidade. Desta forma, a referida etapa foi primordial para a realização do levantamento, separação e tratamento dos dados, de maneira a compreender melhor o dimensionamento da questão.

Dentre os documentos institucionais consultados para a pesquisa documental, pode-se destacar: Resolução CONSEPE nº 36/2008 (implantação do Programa de Ações Afirmativas); Resolução CONSEPE nº 37/2008 (disposição sobre a reserva de vagas e cotas adicionais nos processos seletivos para os cursos de graduação); Resolução CONSEPE nº 52/2016 (altera alguns itens da Resolução CONSEPE nº 37/2008); Relatório emitido pela Secretaria Geral de Cursos à Assessoria Especial de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas quanto aos discentes ingressantes desde o semestre 2009.1 a 2018.2; e a Versão Preliminar da Comissão de Ações Afirmativas para o Programa de Ações Afirmativas para a UESB. Além destes, ainda foram consultados documentos nacionais, a exemplo da Constituição Federal de 1988, a Lei nº 12.711/2012, o Censo da Educação Superior, dentre outros, que auxiliaram na análise e reflexão sobre as Ações Afirmativas nas Universidades Públicas brasileiras.

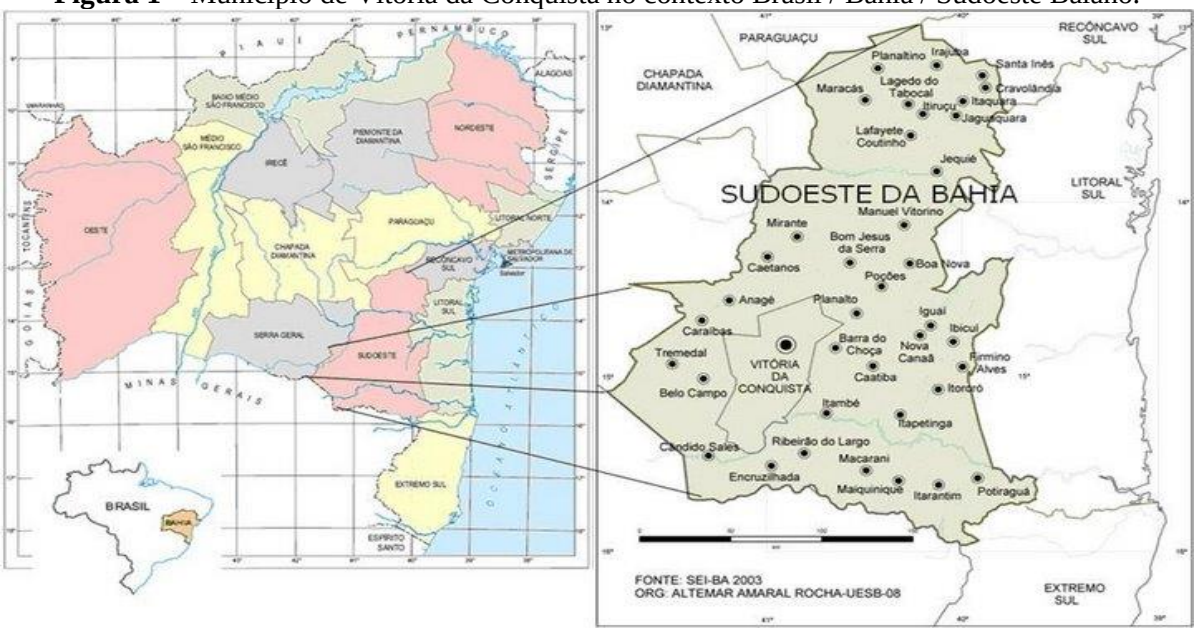
2.3 CARACTERIZANDO O *LOCUS* DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, a unidade de análise correspondeu à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista, que sedia a administração central da instituição. Cabe ressaltar que a UESB, além do *campus* de Vitória da Conquista, possui *campi* em dois outros municípios (Itapetinga e Jequié). Destaca-se que a escolha pelo *campus* de Vitória da Conquista se deu também quanto à relevância do município deste em termos geopolíticos e educacionais.

Vitória da Conquista é a terceira maior cidade do Estado da Bahia e a quinta do interior do Nordeste. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), possui uma população estimada em 338.480 (trezentos e trinta e oito mil, quatrocentos

e oitenta) habitantes. Além da diversidade de bens e serviços que a cidade oferece, corresponde a um entreposto comercial, cujo comércio expressivo abrange todo o centro-sul da Bahia e norte de Minas Gerais. Localizado no Estado da Bahia o município supracitado está situado no Sudoeste Baiano, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Município de Vitória da Conquista no contexto Brasil / Bahia / Sudoeste Baiano.



Fonte: SEI/BA, 2003.

No que diz respeito à educação, Gusmão (2009) afirma que o ensino superior, na referida cidade, alcança uma área de influência de aproximadamente 100 (cem) municípios baianos, configurando-se na Região Sudoeste como um polo educacional.

Neste ano de 2020, a UESB completou 40 anos, sendo uma das Universidades Estaduais Baianas responsáveis pela difusão do saber e formação de profissionais no interior da Bahia e norte de Minas Gerais, ao destacar-se no ensino superior do Norte/Nordeste brasileiro. Atualmente, a universidade oferta um total de 47 (quarenta e sete) cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento, nos três *campi* onde se situa, além de desenvolver pesquisa, ensino e extensão. Nesse sentido, também possibilita o ingresso de estudantes em cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações) e *stricto sensu* (mestrados e doutorados).

Do total dos cursos de graduação, 23 (vinte e três) destes estão localizados no município de Vitória da Conquista. No quadro 1, são apresentados os cursos de graduação ofertados no referido *campus*.

Quadro 1 – Cursos de Graduação, UESB *campus* de Vitória da Conquista.

Curso	Modalidade	Turno	Área de Conhecimento
Administração	Bacharelado	Vespertino e Noturno	Ciências Sociais Aplicadas
Agronomia	Bacharelado	Diurno	Ciências Agrárias
Ciência da Computação	Bacharelado	Matutino	Ciências Exatas e da Terra
Ciências Biológicas	Bacharelado	Diurno	Ciências da Saúde
	Licenciatura	Vespertino	
Ciências Contábeis	Bacharelado	Noturno	Ciências Sociais Aplicadas
Ciências Econômicas	Bacharelado	Noturno	Ciências Sociais Aplicadas
Ciências Sociais	Licenciatura	Matutino	Ciências Humanas
Cinema e Audiovisual	Bacharelado	Matutino	Artes
Comunicação Social com habilitação em Jornalismo	Bacharelado	Matutino	Ciências Humanas
Direito	Bacharelado	Matutino e Noturno	Ciências Humanas
Engenharia Florestal	Bacharelado	Matutino	Ciências Agrárias
Filosofia	Licenciatura	Noturno	Ciências Humanas
Física	Licenciatura	Diurno	Ciências Exatas e da Terra
Geografia	Licenciatura	Matutino e Noturno	Ciências Humanas
História	Licenciatura	Vespertino e Noturno	Ciências Humanas
Jornalismo	Bacharelado	Matutino	Ciências Humanas
Letras Modernas	Licenciatura	Vespertino	Ciências Humanas
Letras Vernáculas	Licenciatura	Vespertino	Ciências Humanas
Matemática	Licenciatura	Vespertino	Ciências Exatas e da Terra
Medicina	Bacharelado	Seriado	Ciências da Saúde
Pedagogia	Licenciatura	Matutino e Noturno	Ciências Humanas
Psicologia	Bacharelado	Diurno	Ciências Humanas

Fonte: http://www.uesb.br/catalogo/index.asp?pag=lista_cursos.asp&tcab=Cursos%20de%20Gradua%E7 %E3o. Elaboração própria da autora, 2020.

No intuito de se ter uma maior aproximação com a totalidade, estabeleceu-se, para esta pesquisa, a seleção de 4 (quatro) cursos de graduação da UESB, *campus* de Vitória da Conquista, a fim de realizar a análise das perspectivas discente e docentes, no que diz respeito ao Programa de Ações Afirmativas.

Conforme mencionado anteriormente, foram selecionados os 2 (dois) cursos de maior concorrência e os 2 (dois) de menor concorrência nas seleções para o vestibular da instituição. Ao tomar como referência os últimos cinco anos, como observado na Tabela 1, apresenta-se a média de concorrência de alguns cursos, considerando os vestibulares realizados nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2018. Apesar de a média ter sido realizada com relação ao vestibular, é importante destacar que a análise deste estudo realizou-se com discentes ingressantes, tanto por intermédio do Vestibular, quanto pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Cabe salientar que a média de concorrência varia de um ano para outro e pode, nos cursos que possuem mais de um turno, estar na média de concorrência em um ano e no outro não. Para

tanto, foi considerado apenas a média de concorrência existente em cada ano, independente das modalidades de turno e/ou semestre existentes nos cursos.

Tabela 1 – Média de Concorrência, período de 2014 a 2018, campus de Vitória da Conquista.

	Cursos – menos concorridos	**Média de Concorrência**
1º	Ciências Sociais	2,75
2º	Geografia	2,87
3º	Letras Vernáculas	2,93
4º	Filosofia	3,03
	Cursos – mais concorridos	**Média de Concorrência**
1º	Medicina	184,29
2º	Direito	47,24
3º	Psicologia	34,97
4º	Administração	19,74

Fonte: http://www2.uesb.br/vestibular/o-processo-seletivo/concorrencias-anteriores. Elaboração própria da autora, 2020.

Nessa perspectiva, o curso de Ciências Sociais é relativamente novo, por ter sido autorizado pela Resolução CONSEPE nº 011/2014. Anualmente, referido curso oferece 40 (quarenta) vagas específicas para o *campus* de Vitória da Conquista. Já o curso de Geografia está entre os mais antigos, autorizado pelo Decreto nº 90.589 de 1984, reconhecido em 1992, pela Portaria Ministerial nº 833. Este, por sua vez, oferece 80 (oitenta) vagas anuais apenas no *campus* de Vitória da Conquista.

Quanto aos cursos de maior concorrência, o de Medicina é ofertado tanto em Jequié, quanto em Vitória da Conquista. No *campus* desta última, o curso foi autorizado em 2004 por meio da Resolução CONSEPE nº 62 e reconhecido pelo Decreto 12.399/2010, a oferecer 30 (trinta) vagas anualmente. No que diz respeito ao curso de Direito, são oferecidas 80 (oitenta) vagas apenas no *campus* de Vitória da Conquista, tendo sido este autorizado desde 1999, por meio da Resolução CONSEPE nº 030, reconhecido pelo Decreto 8.801/2003 e renovado o reconhecimento com o Decreto nº 13.589/2012.

Nesse sentido, os anos de 2014 a 2018 correspondem ao período em que os discentes matriculados nos referidos cursos ainda encontram-se com matrícula ativa na Universidade. Conforme Tabela 2, totalizaram 1.144 (mil cento e quarenta e quatro) estudantes, dos quais 577 (quinhentos e setenta e sete) são cotistas e 567 (quinhentos e setenta e sete) não cotistas. Nesta mesma tabela, os discentes cotistas com matrícula ativa em 2018.2 correspondem ao total de 341 (trezentos e quarenta e um), universo total de graduandos para fazerem parte da pesquisa de campo.

Tabela 2 – Quantidade de discentes ingressantes e cotistas com matrícula ativa nos cursos de menor e maior concorrência - período 2014 a 2018, campus de Vitória da Conquista.

Curso	Quantidade de Ingressantes		Total Geral	Total de Cotistas ativos
	Cotistas	Não Cotistas		
Ciências Sociais	83	90	173	32
Geografia	188	189	377	85
Subtotal	**271**	**279**	**550**	**117**
Medicina	86	77	163	77
Direito	220	211	431	147
Subtotal	**306**	**288**	**594**	**224**
Total	**577**	**567**	**1.144**	**341**

Fonte: UESB/AAPA, 2019.

Diante de tais dados, percebeu-se que a Universidade atende formalmente ao que a Resolução Consepe nº 37/2008 determina quanto ao propósito de se ter 50% das vagas destinadas à Política de Cotas. No entanto, a essência de tais dados em relação à maneira como têm se apresentado na realidade é problematizada no final deste trabalho.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A construção da pesquisa, tendo em vista o processo histórico, tomou como recorte temporal o período de 2009 a 2018, uma vez que o Programa de Ações Afirmativas foi implementado na Universidade no ano de 2008. A partir de 2009, ocorreu o primeiro ingresso de discentes na Universidade, via o sistema de cotas. Nesse sentido, para análise da Política implantada desde 2009, a pesquisa utilizou a perspectiva docente, discente e de gestores como parâmetro. Cabe destacar que, na perspectiva dos discentes, um dos cursos selecionados foi o curso de Ciências Sociais – autorizado somente no ano de 2014 –, de modo a igualar o período de análise destes quanto à concorrência. Além de encontrar discentes ainda matriculados nos cursos, a amostra de tais sujeitos concentra-se nos ingressos ocorridos de 2014 a 2018. Ainda assim, evidencia-se que constituem os sujeitos entrevistados os gestores, discentes e docentes.

Para a escolha dos gestores, dois aspectos foram levados em consideração, a saber: 1) representantes da instituição participantes do processo de implantação do Programa de Ações Afirmativas da UESB; e 2) representantes da instituição, membros atuais vinculados à implementação do Programa de Ações Afirmativas da UESB. Foram selecionados 2 (dois) gestores vinculados à Reitoria (Assessoria Especial) e/ou Assessoria Especial de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas (AAPA), participantes do processo inicial de implantação e/ou da implementação da política.

Com relação à seleção dos discentes, levou-se em consideração o fato de serem ingressantes pelo sistema de reserva de vagas e cotas adicionais dos cursos de maior e menor demanda de candidatos no vestibular da Universidade. Durante o ano, A UESB realiza um processo seletivo para ingressantes no 1º e 2º período dos cursos de graduação. De acordo levantamento da concorrência do vestibular dos últimos 5 (cinco) anos (2014, 2015, 2016, 2017 e 2018) no *campus* de Vitória da Conquista, os dois cursos mais concorridos e os dois de menor concorrência foram, respectivamente, Medicina/Direito e Ciências Sociais/Geografia. Nesse sentido, os discentes que fizeram parte da pesquisa correspondem aos com matrícula ativa destes 4 (quatro cursos). Assim, considerando o período de ingresso a partir de 2014, totalizam 341 (trezentos e quarenta e um). Destes, por aceitação, 2 (dois) também foram entrevistados.

Quanto à seleção dos docentes, considerou-se dois aspectos, a saber: o fato de terem participado das discussões para a implantação do Programa de Ações Afirmativas e/ou estarem lecionando nos cursos de maior e menor concorrência (respectivamente, Medicina/Direito e Ciências Sociais/Geografia. Foram selecionados 2 (dois) docentes, sendo 1 (um) que participou da implantação do Programa de Ações Afirmativas e 1 (um) docente que leciona em um dos cursos de menor ou de maior concorrência no vestibular.

2.5 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS

Para a realização da pesquisa de campo, diferentes instrumentos de pesquisa foram utilizados. Antes de expor os instrumentos de pesquisa utilizados com os sujeitos participantes deste estudo, não se pode deixar de mencionar o contexto histórico no qual a investigação foi desenvolvida.

A pandemia do coronavírus (COVID-19) impôs o isolamento social e o consequente fechamento de escolas, universidades e faculdades. No caso desta pesquisa, a unidade de análise que corresponde à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em decorrência da Resolução CONSU nº 03/2020 e atualizações ocorridas posteriormente, foram estabelecidas medidas temporárias de prevenção em razão da propagação da doença relacionada ao novo coronavírus (COVID-19), dentre as quais se deu a suspensão das atividades presenciais.

Tal situação impactou no processo de obtenção dos dados e, particularmente, aos que foram obtidos por meio de entrevista e de discentes, uma vez que estes não se encontram na Universidade. Diante da impossibilidade de contato pessoal, foi necessária a adoção de

estratégias tanto com relação aos questionários, quanto nas entrevistas. Quanto aos questionários, a estratégia realizada no sentido de se ter uma amostra razoável para as análises foi o reenvio semanal dos questionários aos discentes por e-mail, a fim de solicitar a colaboração destes sujeitos para a pesquisa. Para as entrevistas, foi realizado o contato por telefone com os participantes e, na oportunidade, foram marcados o dia e horário para realização da entrevista via videoconferência, por meio do aplicativo institucional *Google Meet*.

Em retomada aos instrumentos metodológicos a serem expostos com os gestores, a estratégia utilizada foi a entrevista semi-estruturada e teve como parâmetro para análise a visão institucional, programa e ações desenvolvidas, bem como desafios enfrentados no encaminhamento do Programa de Ações Afirmativas. Além disso, evidenciou-se a percepção de análise destes sobre o objetivo da política para a Universidade. O roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com os gestores compõe Apêndice II deste relatório.

Já com relação aos docentes, também foi utilizada uma entrevista semi-estruturada (Apêndice III), no intuito de registrar a percepção destes, ao participarem da construção inicial do projeto de política que resultou na Resolução do Programa de Ações Afirmativas. Assim, buscou-se observar a percepção diante da política atual existente. Além disso, a entrevista teve o propósito de registrar como o docente avalia o percurso do programa durante os 10 (dez) anos de implantação na Universidade. Com a entrevista aos docentes que lecionam nos cursos de maior e menor demanda, objetivou constatar a percepção deles quanto ao sistema de cotas na Universidade, quais são suas percepções e olhares sobre a existência e alcance das cotas na Universidade.

Por meio da entrevista, foi possível obter informações que ajudaram no diagnóstico e na análise do problema desta pesquisa. Com a entrevista semi-estruturada, possibilitou-se inserir questões específicas, porém sem um ordenamento rígido, permitindo uma maior exploração pelo pesquisador, além de poder ser respondida de maneira informal.

Com os discentes cotistas dos cursos de Ciências Sociais, Direito, Geografia e Medicina, foi utilizado um questionário estruturado com questões fechadas (Apêndice I) com um total de 341 (trezentos e quarenta e um) discentes. Deste total, houve um retorno de 129 (cento e vinte e nove) questionários, que correspondeu a 37,83% das respostas, durante o período de 20 de julho a 04 de setembro de 2020. Os dados obtidos por meio do retorno das respostas dos questionários serão trabalhados na subseção 5.1, porém, para adiantar quanto ao retorno conseguido por cada curso, destaca-se: Direito com 36,4% (total de 47 respostas), Geografia com 33,3% (43 respostas), Medicina com 15,5% (20 respostas) e Ciências Sociais

com 14,7% (com o total de 19 respostas).

Do universo total de retorno dos questionários, também foram realizadas entrevistas (Apêndice IV) com 2 (dois) alunos atendidos pelas cotas, a fim de captar suas percepções desde a questão do acesso às condições de permanência e interação com a comunidade. Com isso, pretendeu-se analisar a percepção que os/as estudantes possuem diante o alcance da política de cotas – pontos positivos/negativos, avanços/retrocessos, inclusão/exclusão, democratização/massificação –, assim como suas perspectiva sobre as ações afirmativas na Universidade.

2.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados, teve-se como aproximação a metodologia dialética, visto que "a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade" (KOSIK, 1976, p. 20).

Na seção 5 deste relatório, estão os dados construídos a partir dos resultados obtidos por meio das entrevistas e dos questionários aplicados. Neste sentido, à luz do Materialismo Histórico Dialético (MHD), foi possível compreender melhor o Programa de Ações Afirmativas e em quais parâmetros ele foi e está pautado. Com isso, verificou-se como tem sido o alcance real ao público ao qual se propõe beneficiar – discentes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas e/ou cotas adicionais –, se ocorre o processo de democratização do acesso destes discentes ou se ocorre o acesso destes segmentos subalternizados historicamente, porém não lhes dando as condições necessárias para permanência nos cursos, mantendo-se apenas o *status quo* de uma educação fragmentada e elitista, em prol dos interesses da lógica do capital.

Expostos os aspectos teórico-metodológicos que caracterizaram esta pesquisa, passa-se para a seção a seguir, que percorrerem alguns pontos da história da Educação Superior no Brasil, ao buscar analisar as tensões, desafios, como tem sido pensado o acesso e a expansão do ensino superior na sociedade brasileira forjada na correlação de forças de interesses conflitantes. Por um lado, interesses de atores coletivos ou individuais, para manutenção da ordem sociometabólica do capital e, por outro, por força dos movimentos sociais em busca de um novo projeto de sociedade, marcada pela emancipação humana e política.

3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Buscou-se, nesta seção, contextualizar a formação da sociedade brasileira, marcada por contradições e desigualdades sociais que se reproduziram e se acentuaram ao longo da história, bem como as complexas relações e os movimentos que delinearam a expansão das políticas educacionais e a atual configuração no país. Decerto, expressou-se, inclusive, como o processo educacional brasileiro está permeado de interesses da elite, na medida em que mantém, por meio da educação, o papel de reprodutor das referidas contradições e desigualdades.

No que se refere particularmente à educação, a desigualdade acentuou-se pela existência de segmentos sociais que não tiveram acesso ao ensino e, quando tiveram a oportunidade, a qualidade deste foi (e/ou é) quase sempre questionável.

Discutiu-se, ainda, as concepções e entendimentos em torno das ações afirmativas, ao enfatizar sua origem em nível internacional e nacional. Além disso, por meio do levantamento bibliográfico realizado nos bancos de teses e dissertações disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), apresentou-se o que as pesquisas têm abordado sobre a temática das Ações Afirmativas.

3.1 O ESTADO BRASILEIRO: RAÍZES HISTÓRICAS E SOCIAIS DAS DESIGUALDADES

Desde a gênese da formação do Estado brasileiro, foi recorrente o tratamento dispensado, por vezes, aos não brancos, na condição jurídica de objetos destinados a não serem considerados como entes com consciência e, muito menos, portadores de direitos. Tanto na relação do Estado com a sociedade, quanto na relação da elite social com a base da pirâmide, forjou-se a ideia da existência de um segmento social que não era digno de participar da vida política do país, em razão da discriminação e preconceito. A pobreza tinha, então, raça e etnia, cuja situação deixará marcas indeléveis na conformação da sociedade ainda na contemporaneidade.

O Brasil, diferentemente de outros países que estruturaram políticas públicas específicas para os recém-libertados, como os negros escravizados, respondeu com descaso.

Para Florestan Fernandes, este momento foi crucial e estruturante do processo de desigualdade social no Brasil, pois

> A escravidão despojou o negro de quase toda sua herança cultural e socializou-o tão somente para papéis confinados [...]. Como consequência, a abolição projetou-o na "esfera dos homens livres" sem que ele dispusesse de recursos psicossociais e institucionais para ajustar-se à nova posição na sociedade (FERNANDES, 1968, p. 111).

Segundo Paulo (2015, p. 50), o Estado não foi apenas "omisso" ou "indiferente". Ao contrário, foi pior, pois baixou leis que visavam distanciar os negros da sociedade que se queria construir, ao promover, por exemplo, políticas de branqueamento, a fim de "higienizar" a sociedade brasileira. No período imperial, o destaque foi para as chamadas "leis abolicionistas" – Lei do fim do tráfico de escravizados (1850); Lei do Ventre Livre (1871); Lei dos Sexagenários (1885) e Lei da Abolição da Escravidão (1888).

Conforme a análise revisionista de Fonseca (2009), pode-se considerar que estas Leis tinham como principal objetivo pôr fim a um sistema de opressão que atingia particularmente a população negra. Todavia, sua efetivação não atenderia aos interesses da população negra, mas sim, aos interesses da elite branca dominante. Assim, por exemplo, a Lei do fim do tráfico de escravizados do continente africano para o Brasil não coibiu o tráfico ilegal que se prorrogou até o final do século XIX (FONSECA, 2009).

Diante o exposto, percebe-se como foi constituído o Estado brasileiro, cuja sociedade fora genuinamente organizada por processos de desigualdades sociais oriundas não somente de uma herança de um passado escravista, patrimonialista, clientelista, mas sim, de um fenômeno mais complexo produto de fatores econômicos, políticos, culturais, filosóficos, ideológicos e legais.

Assim, a ideologia de superioridade de uma classe sobre a outra é recorrente até os dias atuais e, por conseguinte, amplia as desigualdades sociais e raciais no Brasil. Neste processo de luta de classes inconciliáveis, os movimentos sociais fazem o embate constante em *prol* de um novo modelo de sociedade, que ora ganham, ora perdem, mesmo diante os vários embargos criados no decorrer da história, no intuito de favorecer a classe dominante na dupla exploração do capital.

Neste contexto histórico da formação do Estado Brasileiro, caracterizado como um Estado de Classe, a educação básica sempre foi reservada para atender a classe dominante, ao enfatizar a marginalidade e o descaso governamental com as populações historicamente excluídas. Nesse sentido, a educação no sistema escravocrata, por exemplo, não permitia a

presença de negros escravizados em ambientes escolares, já que, pela Constituição de 1824, era reservada aos cidadãos brasileiros[3].

A corroborar com isso, Garcia (2007, p. 34) complementa que "a educação coibia o ingresso dos escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento. Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou 'protegidos' por ex-senhores poderiam frequenta-las". Por isso, no Brasil Colônia, raros foram os negros que conseguiram se alfabetizar, tendo sido generalizado o analfabetismo neste período. Mesmo a educação sendo negada aos escravizados, os negros buscavam formas de resistências, apesar de serem severamente coibidos e reprimidos.

Gomes (2012, p. 736), ao citar Domingues (2008), destaca que "o pós-Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, foi um período marcante para o futuro dos negros brasileiros". Dentre as suas reivindicações, a educação tornou-se prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam os principais problemas desta população para o acesso no mundo do trabalho.

Com isso, na década de 1930, vigorava o discurso da democracia racial, em que o Brasil seria um país plural, com o branco, o negro e o indígena convivendo em harmonia, todos considerados importantes, desde que cada raça estivesse em seu lugar. Já não se pensava mais em uma higienização da sociedade de forma a eliminar o negro, mas sim em mantê-lo numa posição subalterna. Cabe fazer um parêntese no sentido de que, até os dias atuais, ainda vigora este discurso de democracia racial na sociedade, a mascarar o racismo existente.

Até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista e, posteriormente, começaram a alterar o teor das reivindicações, para saírem em defesa de políticas mais focais. A partir deste momento, "as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical" (GOMES, 2012, p. 738).

Na luta pela igualdade, cabe destacar que alguns aspectos precisaram ser observados, a saber: a) as desigualdades de raça, gênero e outras formas correlatas de opressão representavam problemas globais, de acordo às especificidades de cada país; e, b) as políticas

---

[3] Na Constituição de 1824, eram considerados cidadãos brasileiros somente: os homens livres, nascidos no Brasil ou no estrangeiro, filhos de Brasileiros, com residência ou domicílio no Brasil, bem como os naturalizados na forma da lei; os brasileiros letrados, dotados de uma condição econômica estipulada; homens e maiores de idade. Logo, **a Constituição de 1824 excluía da política oficial brasileira todos os estrangeiros, escravos, pobres, mulheres e analfabetos.**

universalistas não são incompatíveis com políticas focais, ou seja, são instrumentos constitucionais complementares. Nesse sentido, as universais estabeleceram o direito de todos/as à igualdade, enquanto as políticas focais garantiam que esses dispositivos constitucionais não escamoteassem as desigualdades e as exclusões (HEILBORN *et al*, 2010).

No entanto, foi somente a partir da década de 1990 que a discussão sobre políticas de ações afirmativas no Brasil foram intensificadas. Período este que, segundo Lima (2010), distintas problemáticas foram evocadas por movimentos sociais e vários desvios históricos em nível de academia foram denunciados na bipolaridade opressor-oprimido, inclusive no âmbito educacional. Destaca-se, dentre os quais, o acesso "consentido" à universidade brasileira por segmentos subalternizados, incluindo nestes os grupos étnicos historicamente marginalizados.

Para melhor compreender este processo educacional, a sessão seguinte apresentará como as reformas do Estado, a partir dos anos de 1990, influenciaram (e influenciam até hoje) o contexto das políticas públicas educacionais. Ressalta-se, inclusive, as interferências dos organismos multilaterais na formulação e implementação das políticas públicas. Além disso, ainda refletiu-se sobre os antagonismos dos interesses do trabalho e os do capital em que, no seu processo sociometabólico, a luta de classe é inerente ao sistema.

3.2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO NO PROCESSO SOCIOMETABÓLICO DO CAPITAL

Antes do aprofundamento sobre o processo sociometabólico do capital, é necessário compreender, primeiramente, como se processou a política de reforma do Estado Brasileiro, em decorrência de quê e em que contexto foi forjada. Assim, precisou-se entender, *a priori*, as concepções de Estado e as origens do neoliberalismo, bem como se deu a sua interferência junto à educação, na formulação e implementação das políticas educacionais. Destacou-se, nesta pesquisa, o contexto do ensino superior e, para tanto, reportou-se-á às contribuições de Marx (1993), Mészáros (2002), Peroni (2003), Harvey (1992), dentre outros. Além dos reflexos do neoliberalismo para as políticas sociais, evidenciou-se as consequentes interferências dos organismos multilaterais na concepção das políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Especificamente para esta pesquisa, deu-se ênfase ao caso brasileiro que processou sua reforma de Estado, ao atender o receituário neoliberal.

Na concepção hegeliana, o Estado é o maior de todos em relação à sociedade, além de existir para si em virtude de uma necessidade natural. Assim, é considerado de forma divina, uma vez que o mundo real corresponde à manifestação do espírito, da ideia absoluta. Nesse

sentido, o Estado, enquanto um ente superior, funda a sociedade civil. Em lugar de o Estado existir para e pelos indivíduos, são os indivíduos que existem para e pelo Estado.

Nessa perspectiva, Hegel parte da ideia de uma interdependência de cada um dos indivíduos em relação a todos. Sustentados na mediação do particular ao universal, tem com o resultado a produção para o próprio gozo, na medida em que cada homem está produzindo para o deleite de todos os demais. No que diz respeito ao capital, segundo Mészáros (2002), Marx destacava que, além do idealismo, a filosofia de Hegel era viciada em razãod e este compartilhar o "ponto de vista da economia política" em relação ao capital, como forma de controle metabólico da sociedade. Logo, como Marx compartilhou o "ponto de vista do trabalho", a sua concepção de história deveria ser totalmente oposta a de Hegel.

Já para Marx (1993), o Estado estaria para defender os interesses da classe dominante, a desempenhar uma função de caráter repressivo, capaz de manter o *status quo*. Segundo Marx (1993), a base material é formada por forças produtivas (que são as ferramentas, as máquinas, as técnicas, tudo aquilo que permite a produção) e por relações de produção (relações entre os que são proprietários dos meios de produção – as terras, as matérias primas, as máquinas – e aqueles que possuem apenas a força de trabalho). Nesse sentido, o Estado foi se formando nesta estrutura de relação do capital sobre o trabalho, de força pública organizada para a escravização social, de máquina do despotismo de classe.

Na obra *Para Além do Capital*, Istvan Mészáros – estudioso marxista – faz uma diferenciação com relação ao capital e ao capitalismo, considerando-os fenômenos distintos. Assim, o capital antecede ao capitalismo, de modo que passa a ser uma das formas possíveis da realização do capital, uma das suas variantes históricas. Para Mészáros (2002), o sistema de sociometabolismo do capital é mais poderoso e abrangente, ao ter seu núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado. Essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente constituídas e inter-relacionadas,

> O Estado moderno é inconcebível sem o capital, que é o seu real fundamento, o capital, por sua vez, precisa do Estado como seu complemento necessário. Neste sentido, somente poderão superar o capital, desafiando radicalmente a divisão estrutural e hierárquica do trabalho e sua dependência ao capital em todas as suas determinações (MÉSZÁROS, 2002, p. 19).

Dessa forma, segundo Mészáros (2002), é impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema. Vale salientar que as concepções fatalísticas que dizem "não haver alternativa" à superação do capitalista, são

condenadas pelo autor, uma vez que este defende que a superação só ocorrerá de forma planejada. Para isso, a classe trabalhadora necessita estar organizada de forma coletiva e não fragmentada e, por isso, passa a ser premente a necessidade da passagem da “classe em si” para a “classe para si”.

Tal passagem significa sair da condição de classe proletária, cujos fatores objetivos determinam a existência de classe do proletariado – para uma a condição de classe para si, ao resultar na tomada de consciência política por parte da classe. Neste caso, a educação faz parte desse contexto de conscientização dos trabalhadores a respeito da exploração capitalista. Quando a consciência política não existe, os trabalhadores constituem apenas uma “classe em si”, incapaz de expressar reivindicações políticas coletivas.

No decorrer da história, dado que o Estado está em função do capital, este estruturou-se na relação de dominância do capital sobre o trabalho. Peroni (2003) assevera que, no período pós-Segunda Guerra, o Estado tinha o papel de controlar o salário com os ciclos econômicos, ao combinar políticas fiscais e monetárias, produção e consumo em massa, a fim de garantir o pleno emprego, o salário complementado pelos governos mediante a seguridade social, assistência médica, educação e habitação.

É neste contexto pós-guerra que surgem as políticas públicas, tais como seguridade social, trabalho, saúde, educação, dentre outras. Desse modo, o Estado de Bem-Estar Social exerceu um papel de regulação social, tanto no aspecto político, quanto econômico. Assim, o Estado de Bem-Estar Social era central no fordismo, porém este último era um modelo extremamente rígido, como destacado por Harvey (1992), entrando em declínio na década de 1970.

Segundo Harvey (1992), no contexto mundial, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo, uma vez que o capitalismo se destaca em três pontos principais: a) é orientado para o crescimento, ao significar este como um dos seus pilares ideológicos básicos do capitalismo, sendo tanto inevitável, quanto bom. Ou seja, o capitalismo necessita de crise, a inexistência desta representa falta de crescimento; b) o crescimento se apoia na exploração do trabalho vivo na produção, pois o capitalismo está fundado numa relação de classe entre capital e trabalho, vez que a dinâmica da luta de classes pelo controle do trabalho e pelo salário de mercado é fundamental para a trajetória do desenvolvimento capitalista. Em outras palavras, precisam existir dominantes e dominados e fazem-se necessárias desigualdades sociais para a manutenção do sistema capitalista; e c) o capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico (HARVEY, 1992).

A partir das crises do capitalismo, outras formas de produção precisam ser estabelecidas para manutenção do seu crescimento. Com a finalidade de superar as barreiras da rigidez do fordismo, a acumulação flexível surgiu como um novo modelo de produção. Como destacado por Harvey (1992), auxilia-se pela flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, bem como dos produtos e padrões de consumo; enfim, pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros e novos mercados.

Justamente neste cenário de acumulação flexível, como destacado por Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 107), foram intensificadas as ações dos organismos multilaterais – que correspondiam, dentre outros, ao Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), "com novas funções específicas voltadas para a consolidação, em nível global, da acumulação flexível".

Não se pode esquecer que o colapso do fordismo-keynesianismo significou inclinar para o fortalecimento do capital financeiro. Neste caso, para os chamados "países em desenvolvimento", organismos multilaterais como o Banco Mundial atuaram de modo a influenciar na organização econômica e política dos Estados Nacionais.

Como bem abordado por Anderson (1995), cabe ainda destacar que, em meio às raízes da crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, os países que possuíam o capitalismo avançado caíram em uma longa e profunda recessão e as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. Hayek, um dos principais expoentes do neoliberalismo, destacava que era necessário manter o Estado forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, porém comedido em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. Peroni (2003) complementou que o jogo político ocorreu em um processo de correlação de forças, uma vez que, neste processo, a luta de classe é inerente no capitalismo, já que precisa existir uma classe dominadora e outra dominada nesse contexto.

Na particularidade brasileira quando da formação do Estado nacional, como abordado por Peroni (2003), observou-se as marcas decorrentes do fato de o país ter sido colonizado por uma metrópole decadente e tardia em relação ao capitalismo na Europa. Nesse sentido, a formação do Estado Brasileiro teve, na sua gênese, os elementos ideológicos próprios de formações sociais que viveram um capitalismo tardio, além da peculiaridade escravista e latifundiária que compôs a economia. Segundo o mesmo autor, o Estado Nacional

independente foi liberal apenas nas suas bases formais, pois, na prática, foi instrumento de dominação patrimonialista em nível político. Além disso, destaca ainda que a história brasileira foi marcada por momentos de centralização e descentralização do poder político estatal.

Neste movimento de centralização e descentralização do poder político, diante do contexto de a transferência de responsabilidades, viu-se a resistência do Estado em assumir seu compromisso com a educação por meio da retirada ou manutenção de recursos. Com isso, aprofunda-se, a partir do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, o ajuste neoliberal, pois começam a se estruturar no Brasil as ideias neoliberais, em razão da mundialização do capital, na esteira da crise do Estado do Bem-Estar Social. Cabe destacar que a década de 1980, na América Latina, marca o fim das ditaduras que intensificaram a degradação econômico-social.

Nesse sentido, iniciaram-se as transformações no aparelho do Estado Brasileiro que, de interventor na economia em favor do capital nacional e internacional, desde a década de 1930, passa, na década de 1990, à condição de Estado Gestor. Com isso, passou a transferir, de forma total ou parcial para o mercado, a responsabilidade que anteriormente era sua. Dentre elas, destaca-se a educação. Estas reformas do Estado, totalmente condizentes com o Consenso de Washington[4], propõem a plena reformulação da atuação e responsabilidade do poder público e da sociedade civil no âmbito da garantia e efetivação de direitos sociais historicamente adquiridos (SGUISSARDI, 2015).

Neste processo de reforma do Estado, justificado aparentemente pela premissa de uma crise fiscal, teve-se essencialmente uma grande crise do capital. Assim, as estratégias de reforma do Estado, marcadas pela transferência de responsabilidades para o setor privado que poderiam ser controlados pelo mercado, desresponsabilizou-o no que se refere às políticas sociais. Neste movimento, a educação foi remodelada nos processos de centralização e descentralização dos projetos de política educacional.

Ao corroborar a análise da política educacional dos anos 1990, no contexto de redefinição do papel do Estado, Peroni (2003) conceituou o Estado conforme Marx, ou seja,

---

[4] A expressão "Consenso de Washington" decorreu de uma reunião realizada em 1989, no *International Institute of Economy*, em Washington, com o objetivo de discutir as reformas necessárias para a América Latina. A expressão consagrada, a partir daí, referiu-se ao conjunto de recomendações oriundas da reunião, em primeiro lugar, a um programa rigoroso de equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias. Logo, tinha como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impôs-se uma rígida política monetária visando a estabilização. Em terceiro lugar, desregulamentou-se progressivamente o controle econômico e das leis trabalhistas. Por fim, uma abertura comercial e econômica dos países, ao diminuir o protecionismo e proporcionar maior abertura das economias para o investimento estrangeiro.

considerou-o como um Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que é o capital que detém a hegemonia no processo de correlação de forças. Nessa redefinição do papel do Estado, ocorreu o movimento das esferas públicas e privadas realizadas pelo capital. Cabe frisar que este movimento se fundamenta na mercantilização do saber e do ensino no campo educacional, assim como na intensificação do trabalho, na retirada de direitos trabalhistas, dentre outros.

Frente a isso, a materialização dos mecanismos de reforma do aparelho de Estado foi introduzida a partir da segunda metade da década de 1990, por ação do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE) do então governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Seus efeitos sobre as políticas públicas para os segmentos sociais foram nefastos. Assim sendo, as bases da reforma do Estado brasileiro foram estabelecidas, em 1995, com o governo de FHC, por meio do Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRE).

Quando consideramos a totalidade do programa de governo de FHC nos anos de 1990 e sua proposição frente à reforma de Estado, de forma geral, ele adotou quase que unanimemente as primeiras diretrizes neoliberais operacionalizadas por Margaret Thatcher, do início ao fim do governo, em nome da "social democracia". Conforme destacado por Anderson (1995), foram adotadas como medidas: a elevação das taxas de juros, a redução significativa sobre os rendimentos altos, a abolição de controle sobre os fluxos financeiros, a criação de níveis de desemprego massivos, a sufocação de greves, a imposição de legislação anti-sindicais, o corte de gastos sociais e, por último, lançou um amplo programa de privatização.

Nesse contexto, Lombardi (2010) evidencia que o neoliberalismo, a globalização e o discurso de fim da história foram instrumentos ideológicos da contraofensiva do capital, mais precisamente do capital financeiro, sedento por uma acumulação rápida e pura expressão do capital em seu ciclo financeiro de acumulação: o capital especulativo. Tal contraofensiva, visava derrotar a classe trabalhadora,

> […] bloqueando as possibilidades de sua ofensiva, inclusive desmantelando as estruturas, as instituições e as conquistas resultantes do Estado de Bem-Estar Social; reestruturar o capitalismo internacional, abrindo espaço para a livre operação do capital financeiro especulativo, das grandes corporações transnacionais e das potências capitalistas; possibilitar o livre fluxo de investimentos e de comércio de bens e serviços; garantir o controle e a apropriação de recursos naturais estratégicos – fontes de energia, água e a biodiversidade – viabilizando a exploração de força de trabalho barata, em nível global; implementar uma reorganização internacional, com a formação de megablocos econômicos que repartam entre si os recursos (...) submeter os Estados nacionais à lógica da globalização financeira, eliminando o seu

> papel regulador e sua obrigação de procurar o bem-estar das sociedades locais (LOMBARDI, 2010, p. 69-70).

Neste papel do Estado em se tornar mínimo às questões sociais, a reforma no âmbito educacional teve como foco a gestão, por meio da avaliação e dos bons resultados, ao passar a educação para o viés de negócio, para ser tratada como mercadoria. Neste ponto, a educação não era prioridade do Estado, podendo, inclusive, ser desenvolvida pela esfera privada. Tal entendimento pode ser observado a seguir, quando o então ministro da Fazenda do governo FHC – Luiz Carlos Bresser-Pereira –, destacou que existiriam quatro setores dentro do Estado na proposta da reforma do Estado, a saber:

> (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. [...] Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 286).

Dentre os setores delineados por Bresser-Pereira (1996), a educação constava neste contexto a pertencer ao setor não exclusivo ou competitivo, na lógica do Estado reformado. Por consequência, passou a se ter uma abertura do capital, na medida em que deixou de ser um bem público. Apesar de o Estado prover, ele não exerceu seu poder extroverso, como ocorreu com as atividades exclusivas. Assim, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, foi conferido ao Estado Brasileiro o controle e a regulação das políticas educacionais. Logo, deixou sua condição de garantidor e transferiu sua responsabilidade, por meio da flexibilização de oferta da educação superior pela iniciativa privada.

Tal modelo, nos mesmos moldes da iniciativa privada, passou a ser pautado na regulação estatal, com metas estabelecidas para alcançar maior produtividade e eficiência, correspondendo ao modelo de Nova Gestão Pública (NGP). Tratou-se de um modelo gerencial regulador que buscou aproximar as formas de produção do setor público com o setor privado. Neste sentido, o Estado assumiu o projeto de reforma universitária sob sua tutela, a fim de assegurar o ensino superior de acordo com os interesses elitistas e conservadores, o que limitou qualquer perspectiva de democratização na universidade.

Ao seguir os preceitos neoliberais (privatização da esfera pública, desregulamentação financeira, abertura externa, flexibilização das relações e condições de trabalho, retração ou diminuição do Estado, reestruturação de políticas sociais), a política estatal seguiu fielmente

as diretrizes dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais diretrizes pautavam um modelo de gestão educacional focado em resultados, índices de desempenho, taxa de retorno, o custo-eficiência, o curso-qualidade, de modo a atender demandas do sistema capitalista, ao manter-se no controle hegemônico da sociedade civil.

Segundo Santos (2017), o sistema capitalista propôs uma educação fragmentada, cuja intenção era formar um indivíduo que estivesse apto para assumir competências (foco no resultado, resiliência, empreendorismo, dentre outras) para o mercado. Assim, ao adotar o modelo de política pública que atendesse mais aos interesses do mercado do que aos dos cidadãos, não possibilitou desenvolvimento integral para a humanização das pessoas, mas sim para a alienação. Como apontado por Marx (1996) e citado por Lombardi (2011), ao abordar sobre a alienação produzida pela exploração da força de trabalho, o capital apropriou-se desta ideia de trabalho produtivo, a fim de gerar mais-valia[5].

Para Marx (2007), a produção capitalista reduziu o homem e sua consciência a objetos de valores materiais, transformando-os em valores de troca. A alienação do trabalhador nas relações capitalistas significava a venda da força de trabalho, na medida em que recebia em troca uma parte do que produziu, sendo a maior parte pertencente ao empregador. Nesse sentido, no processo de divisão social do trabalho e da propriedade dos meios de produção, sempre houve luta de classes sociais totalmente antagônicas, como apresenta Paludo e Vitória (2014, p. 105). Estes, por sua vez, destacam que "as forças que possuem o domínio do capital, cujo objetivo é sempre um maior acúmulo de riqueza, e as forças que produzem a riqueza se processa como luta entre as classes sociais".

Portanto, o capital só se apropria da força de trabalho que possa gerar mais-valia, ao procurar fazer com que a sua totalidade esteja em condições de gerá-la. De acordo Lombardi (2011, p. 14), esse "estar em condições de", passa a ser obtido com a qualificação com um ensino adequado, pois

> […] O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la.

[5] Mais-valia, segundo Marx (1999), corresponde a fonte de exploração da classe trabalhadora, quanto maior a força de trabalho pelo capitalista, maior será a produção da mais-valia. Em outros termos, mais-valia é a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador. Corresponde às horas não pagas ao trabalhador, ou melhor, os trabalhadores acabam recebendo um valor inferior que não condiz com o trabalho realizado. Marx (1999, p. 85) enfatiza que "o trabalho não remunerado, eu o chamo de lucro".

> Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo.

Diante desta reflexão situada a partir de um sistema de divisão de classes, percebeu-se que a educação é controlada de acordo aos interesses da classe dominante. Neste complexo de determinados interesses, os filhos da classe dominante se preparam para serem futuros dirigentes da sociedade, enquanto os filhos dos trabalhadores, que tiveram acesso ao conhecimento básico necessário à produção, habilitam-se profissionalmente para a execução de tarefas laborativas. Sob a égide do capital, a educação, como complexo que serve para a reprodução social na sociedade de classes, torna-se um *locus* privilegiado para a reprodução das relações sociais alienadas.

Nesta sociedade, esse complexo social fundado pelo trabalho tem sido o responsável por ajustar os indivíduos ao que é posto no âmbito da produção. O trabalhador expropriado dos meios de produção concebe como natural a relação de exploração de uma classe sobre outra. Sobre isso, Lombardi (2011) pontua que, desde o princípio, o ensino poderia se converter em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e,

> […] portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante (LOMBARDI, 2011, p. 18).

Nessa perspectiva, a educação sempre foi muito importante, por se tratar de um instrumento útil e sutil de reprodução e dominação social e cultural, utilizada pelo sistema capitalista para produzir trabalhadores com competências adequadas ao desenvolvimento técnico do capitalismo, ao conjugar trabalho fabril com ensino elementar. Assim, o Estado concede educação à população e, consequentemente, a educação básica à classe trabalhadora,, cujo capital torna-se fundamental para manter os lucros da produção.

No tocante ao sistema capitalista, Mészáros (2002, p. 611) salienta que a relação entre o sujeito e o objeto da atividade produtiva é completamente subversiva, ao reduzir o ser humano ao *status* desumanizado de uma mera “condição material de produção”. O autor ainda enfatiza que o “ter” domina o “ser” em todas as esferas da vida. Ao mesmo tempo, o eu real dos sujeitos produtivos é destruído por meio da fragmentação e da degradação do trabalho, à medida que são subjugados às exigências brutalizantes do processo de trabalho capitalista. O autor evidencia que a contradição entre trabalho produtivo e não produtivo é inerente ao

antagonismo fundamental entre os interesses do capital e os do trabalho e é, como tal, insuperável. Mészáros (2002), citando Marx, destaca que,

> [...] riqueza é tempo disponível e nada mais […]. Se todo o trabalho de um país fosse suficiente apenas para angariar o sustento de toda a população, não haveria trabalho excedente, consequentemente nada que pudesse ser acumulado como capital (MÉSZÁROS, 2002, p. 619).

Destarte, é importante destacar que há contradições existentes, nas quais o capital só pode funcionar por meio delas, em que se têm os seres humanos como necessários para manter sua auto-reprodução. Caso contrário, os seres humanos seriam totalmente supérfluos para o capital, e, por isso,

> […] ele tanto cria como destrói a família; produz a geração jovem economicamente independente com sua "cultura jovem" e a arruina; gera as condições de uma velhice potencialmente confortável, com reservas sociais adequadas, para sacrificá-las aos interesses de sua infernal maquinaria de guerra (MÉSZÁROS, 2002, p. 801).

Ao tratar sobre a estrutura de comando do capital, Mészáros (2002, p. 622) ainda afirma que "os interesses em assegurar a expansão contínua da mais-valia [se dão] com base na máxima exploração praticável da totalidade do trabalho". Dessa forma, segundo o autor, o capital não pode ter outro objetivo que não seja sua própria auto-reprodução, a que tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve subordinar-se absolutamente, a fim de garantir a manutenção do processo sociometabólico do capital.

Diante deste processo, no contexto neoliberal, a reforma do Estado Brasileiro se fundamentou na desestruturação das políticas sociais , em particular, para o caso educacional. Com a desregulamentação do ensino superior brasileiro, as políticas públicas educacionais se constituíram para a sua expansão, tanto no âmbito privado, quanto público. Com isso, perpetuou-se a hegemonia da classe dominante e o contínuo antagonismo de classes inconciliáveis.

Neste sentido, na seção seguinte, destacam-se as políticas públicas educacionais para o acesso ao ensino superior no contexto dos parâmetros neoliberais em que ocorre uma expansão ao acesso à educação superior sob os "fetiches"[6] de democratização do acesso.

---

[6] O termo "fetichismo da mercadoria" foi um termo cunhado por Marx no sentido de que as mercadorias, no sistema capitalista, ocultam as relações sociais de exploração do trabalho. Assim, "a criação do excedente fica na dependência de que a mercadoria-trabalho se mantenha retificada como fetiche" (MARX, p. 102, 2011). De acordo Marx (1994, p. 81),

Trata-se de um “fetiche” apresentar-se aparentemente como um processo de democratização, porém, na essência, ocorre a massificação da educação com a mercantilização do saber, quando da ampliação de certificações no ensino superior, muitas vezes sem devida estruturação da Universidade para atender aos discentes que já se encontravam em situações de vulnerabilidade. Nesse movimento contraditório, como destaca Mészáros (2002), a expansão do capital ocorreu por meio da subordinação de todos, e não por meio do aperfeiçoamento das aspirações humanas.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Após a LDB de 1996, a União passou a traçar algumas medidas, dentre elas a criação de programas de ampliação do acesso ao ensino superior público e privado. Pode-se fazer um destaque ao Artigo 7º da LDB (BRASIL, 1996), ao apresentar que “o ensino é livre à iniciativa privada […]”. Neste artigo, fica clara a reestruturação da educação superior no Brasil, uma vez que admitia, como assinala Franca (2017), a existência e o funcionamento de instituições com fins lucrativos.

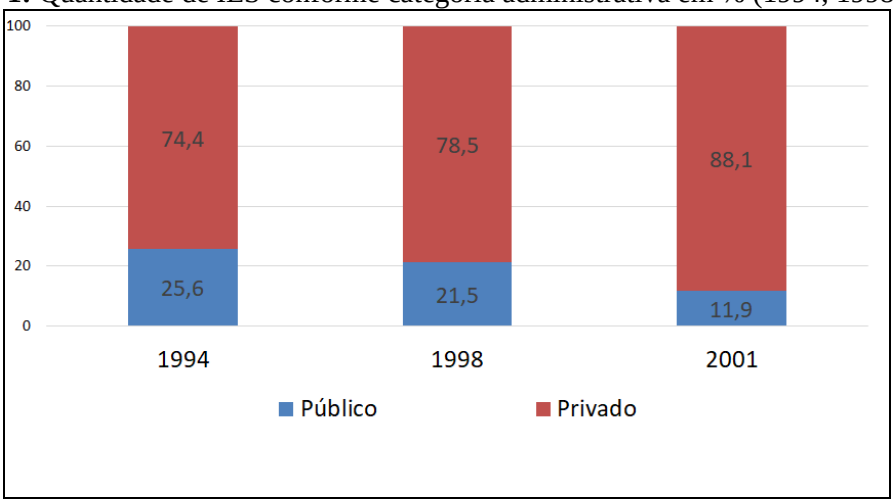
Nesta expansão do ensino superior, segundo Sguissardi (2015), a legalização do “negócio” da educação superior se deu por meio do arcabouço jurídico dos Decretos 2.207 e 2.306 de 1997. A edição desses Decretos desencadeou um movimento de alteração estatutária e de regime administrativo do conjunto das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Ambos os decretos foram revogados, ao vigorar o Decreto nº 9.235 de 2017 que, no seu artigo 2º, define o sistema federal de ensino superior compreendido nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), assim como nas IES criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de Educação Superior (BRASIL, 2017). Cabe salientar que, na esfera Estadual, os estados terão seus respectivos “sistemas” estaduais de ensino, que responderão pelos estabelecimentos estaduais de educação básica e superior.

No gráfico 1, é demonstrada a evidente transformação da alteração da categoria administrativa de público para privado a partir de 1997.

---

uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagólica de uma relação entre coisas. Para encontrar uma símile, temos que recorrer à região nebulosa da crença. Ai, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantém relações entre si e com seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo da mercadoria. Chamo isto de fetichismo.

Gráfico 1: Quantidade de IES conforme categoria administrativa em % (1994, 1998 e 2001)



Fonte: MEC/INEP, 2003.

Sobre o processo de expansão do ensino superior, destaca-se a criação do Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES) por meio da Lei nº. 10.260/2001, ao final do segundo mandato de FHC. Com isso, objetivou-se realizar financiamentos em cursos de graduação a alunos de IES privado-mercantis, habilitadas nas resoluções do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O FIES substituiu o Programa de Crédito Educativo[7] (CREDUC - Lei nº. 8.436/1992) (BRASIL, 2001).

Por meio do FIES, a União utilizou-se estrategicamente da emissão de títulos da dívida pública (por meio do Certificado do Tesouro Nacional – CTF, série E) como forma de quitação de débitos por parte de instituições privadas junto à União. O FIES não pagava as escolas em dinheiro, mas entregava um título do tesouro nacional (o CTF). Segundo Mendes (2015), com esse título, as escolas poderim quitar suas obrigações tributárias e previdenciárias devidas à União, especialmente aquelas relativas ao parcelamento de dívidas em atraso.

Este mecanismo foi criado como uma forma de agregar a expansão do crédito educacional como estímulo à quitação de débitos e à adimplência fiscal das escolas privadas de ensino superior, já que, por meio deste mecanismo, as IES privadas poderiam amortizar parcelas de suas contribuições sociais, ou de quaisquer tributos regulados pela Receita Federal do Brasil (RFB), havendo somente o pagamento de taxas administrativas aos bancos credenciados (Caixa Econômica Federal e Banco do Brasil S/A). Por meio do FIES, a União passou a arcar monetariamente com vagas geradas em IES privado-mercantis.

[7] Dentre as principais diferenças entre o CREDUC e o FIES, está: o CREDUC beneficiava estudantes universitários de Universidades, públicas e privadas; já o FIES, excluiu dos financiamentos as Universidades públicas, pois, somente eram os beneficiados os estudantes universitários de Universidades e/ou Faculdades privadas. Através do FIES, as Universidades e/ou Faculdades privadas passaram a explorar um dos maiores negócios do país, com privilégios de liberarem os créditos oficiais (dinheiro vivo) e até fazerem a seleção dos beneficiários.

A partir dos anos 2003, nos governos de Lula (2003 a 2010), e Dilma (2011 a 2016) – caracterizados como governos de conciliação de classe, ainda que com interesses antagônicos –, houve a tentativa de apassivamento e desmobilização da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, ao conciliar, de modo aparente, interesses de dominantes e dominados. Ao permanecer na essência a manutenção da ordem, fundamentou-se nos princípios burgueses, que constituíram a política de ensino superior alinhada à lógica da hegemonia às avessas. Guimarães et al. (2020, p. 61-62) destacam que estes governos, em virtude do período de crescimento econômico vivenciado, "buscou garantir medidas sociais, voltadas particularmente a frações de setores sociais mais vulneráveis e excluídos, que atenuavam as implicações do projeto neoliberal".

Os governos do Partido dos Trabalhadores não romperam com os interesses do capital, em que permaneceu a exploração, a opressão e a dominação dos grupos sociais. Nesse sentido, questões de essência para os mais vulneráveis e excluídos não foram tratados, o que significa dizer que não foram viabilizadas mudanças estruturais em prol da classe trabalhadora. Na ordem de conciliação de classes, foi garantida uma continuidade e conservação de forma histórica e social. Na conjuntura das políticas educacionais, a educação foi transformada em um instrumento rentável para o mercado financeiro.

A partir de 2007, destacou-se a inserção das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) no mercado de ações na Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA), mediante a Oferta Inicial ou *Initial Public Offering* (IPO), ao dar um passo decisivo em relação à mercantilização da Educação Superior e à oligopolização do setor.

Em análise aos dados divulgados pelo MEC quanto ao Censo da Educação Superior, a partir de suas sinopses estatísticas (2007 a 2018), observa-se a expansão das IES ao longo dos anos, com a predominância das instituições privadas sob as públicas, como pode ser observado na tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Crescimento das IES x categoria administrativa – Brasil (2007 a 2018)

Ano	**Total de IES**	**Categoria Administrativa**	
		Pública	**Privada**
2007	2.281	11%	89%
2008	2.252	10,5%	89,5%
2009	2.314	10,6%	89,4%
2010	2.377	11,7%	88,3%
2011	2.365	12%	88%
2012	2.416	12,6%	87,4%
2013	2.391	12,6%	87,4%
2014	2.368	12,6%	87,4%
2015	2.364	12,6%	87,4%

"continua"

"conclusão"

Ano	Total de IES	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
2016	2.407	12,3%	87,7%
2017	2.448	12,1%	87,9%
2018	2.537	11,8%	88,2%

Fonte: Elaboração da Autora, baseada nas Sinopses Estatísticas do INEP, dos Censos do Ensino Superior (2007 a 2018)

Os dados revelam que o percentual das instituições privadas sempre se manteve em número superior às públicas. Em 2008, houve o maior crescimento com 89,5%. Em virtude da crise econômica global desencadeada em 2008, houve redução de crescimento (mesmo sendo em percentuais pequenos) até o ano de 2012, que se estabilizou até 2015. O retorno se deu em 2016 com percentuais de crescimento e, em 2018, representou 88,2%, em contrapartida das instituições públicas, com 11,8%.

Ao avaliar a distribuição das IES que atuavam tanto na modalidade presencial, quanto à distância, teve-se a tabela 4 que apresentou a organização acadêmica e a categoria administrativa da educação superior brasileira. Por meio da análise dos anos de 2016 a 2018, observou-se a predominância de instituições enquadradas como Faculdades seguida dos Centros Universitários na esfera privada, enquanto predominaram, na esfera pública, as Universidades juntamente com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Tabela 4 — Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil (2016 a 2018).

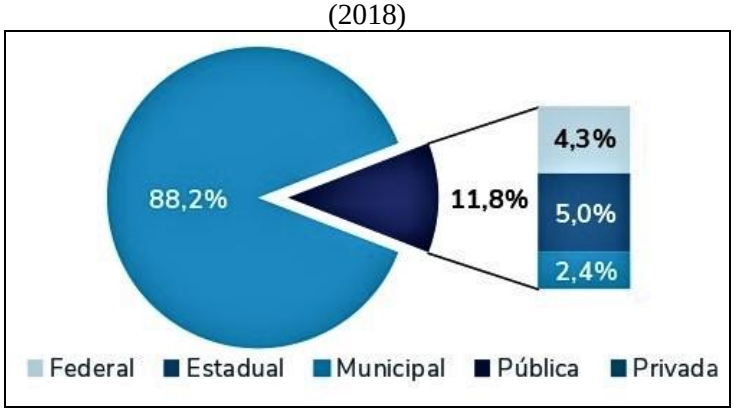
Ano	Total	Universidades		Centro Universitário		Faculdade		IF e CEFET	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a*
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a*
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a*

Fonte: MEC/INEP, elaboração própria da autora, 2020.
* Não se aplica.

Para melhor exemplificar, ao tomar como referência o ano de 2018, totalizaram 299 (duzentas e noventa e nove) IES públicas e 2.238 (duas mil, duzentas e trinta e oito) IES privadas. De acordo os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019), destacou-se: com relação às IES públicas, 42,8% são estaduais (128), 36,8% são federais (110) e 20,4% são municipais (61); A maioria das Universidades é pública (53,8%); Entre as IES privadas, predominam as faculdades (86,2%); Das IES federais, 57,3% correspondem às universidades, 36,4% aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de

Educação Tecnológica (CEFETs); 1,8% correspondem às faculdades e 4,5% são centros universitários (ver gráfico 2 e tabela 4).

Gráfico 2 - Percentual de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa - Brasil (2018)

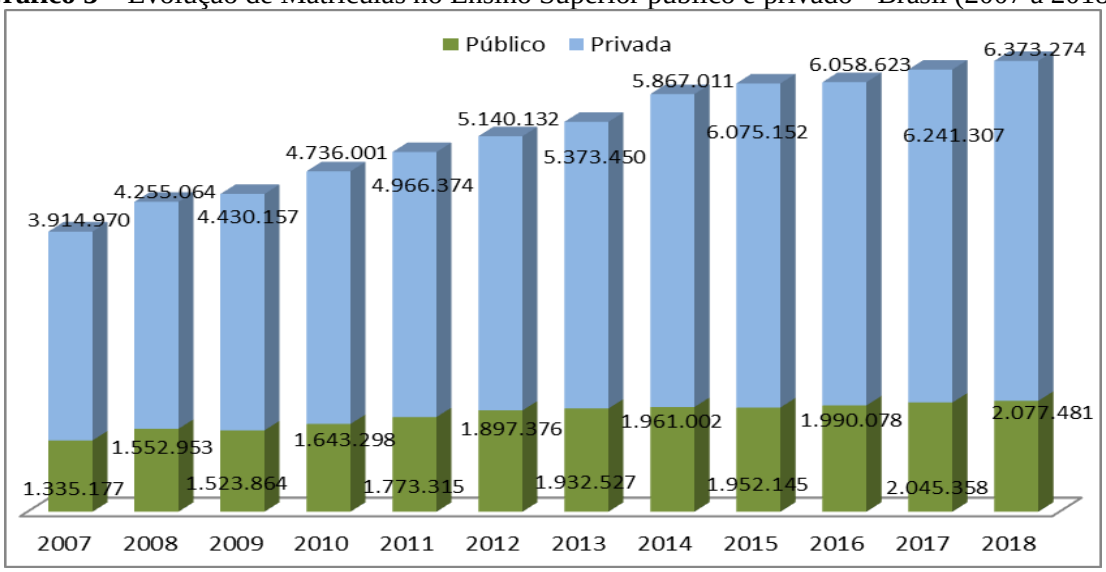


Fonte: Censo da Educação Superior, 2018.

Isto posto, a tabela 4 e o gráfico 2 reafirmam a predominância da esfera privada em relação à pública. A rede privada garante uma participação superior a 88% do sistema de educação superior, ou seja, 8 (oito) em cada 9 (nove) estudantes de graduação frequentam instituições privadas.

Ainda quanto a esta expansão das instituições privadas, diante os dados do Censo da Educação Superior (ES), observou-se, de forma ainda mais nítida, seu crescimento avassalador, sobretudo quando analisada a evolução do número de matrículas no ensino superior nas IES, como pode ser demonstrado no Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Evolução de Matrículas no Ensino Superior público e privado - Brasil (2007 a 2018).



Fonte: Elaboração da Autora, baseado nas Sinopses Estatísticas do INEP, dos Censos do Ensino Superior (2007 a 2018)

Ao tomar o ano de 2018 como exemplo, observou-se uma participação de 75,4% (6.373.274) no total de matrículas na graduação (presencial e à distância) na rede privada. A rede pública, portanto, participou com apenas quase ¼ do total das matrículas, ao perfazer 24,6% (2.077.481).

Nessa linha, se o quantitativo de matrículas de 2007 (correspondente a 5.250.147) for comparado às matrículas totais de 2018 (8.450.755), notou-se que a matrícula na educação superior aumentou aproximadamente 61% entre os anos de 2007 e 2018. Já em relação a 2017, o número de matrículas na rede pública foi 1,6% maior, enquanto a rede privada, no mesmo período, registrou um crescimento de 2,1%. Ao se compararem os anos de 2007 e 2018, observou-se um aumento no número de matrículas de 63% na rede privada e de 55,6% na rede pública.

Assim, segundo Brasil (2019), 3 (três) em cada 4 (quatro) alunos de graduação estão na rede privada, com mais de 6 milhões de estudantes. Ao comparar os anos de 2017 e 2016, registrou-se que, a matrícula na rede pública cresceu 2,8% em 2017, ao passo em que a matrícula na rede privada volta a crescer (3,0%) após a queda registrada em 2016. Ainda na perspectiva de Brasil (2019), maior parte dos estudantes dos cursos de licenciatura era do sexo feminino e estudava em universidade privada. Além disso, mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentavam cursos presenciais. Na rede privada, prevaleciam os cursos à distância, com quase 65% dos alunos.

Neste contexto neoliberal, a desregulamentação do ensino superior brasileiro, fundamentou-se por meio das políticas públicas educacionais que se constituíram para a sua expansão tanto no âmbito privado, quanto público. O crescimento do setor privado foi intensificado, por exemplo, com políticas que beneficiaram a expansão mercantil, a partir de investimento ou isenção fiscal promovido pelo Estado.

Neste processo de expansão, além do FIES que já fora citado anteriormente, destacou-se, em 2004, o Programa Educa Mais Brasil, criado por grupos educacionais para conceder bolsas de estudo de até 70% de desconto em mensalidades para cidadãos de baixa renda. Em 2005, por meio da Lei nº 11.096/2005, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), para gerar bolsas de estudo parciais (25% e 50%) e integrais (100%) a discentes de IES privadas, cuja renda familiar mensal *per capita* não excedesse o valor de até 3 (três) salários mínimos. A concessão de bolsas era destinada a estudantes aprovados no ENEM (que obtiveram média mínima de 450 pontos e nota maior que zero na redação), por mecanismo de renúncia fiscal. O estabelecimento deste mecanismo significou dizer que o governo abriu mão de parte de determinado percentual cobrado da iniciativa privada.

De modo complementar, o PROUNI, como lembra Carvalho (2006), foi criado a fim de conceder bolsas de estudos a estudantes de IES privadas, com e sem fins lucrativos, por meio de renúncias fiscais, sem previsão de qualquer ressarcimento posterior, seja por parte das IES envolvidas, seja pelos estudantes. As IES privadas que aderiam eram isentas dos seguintes tributos, conforme Art. 8º da Lei 11.096/2005: Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e, Contribuição para o Programa de Integração Social de vagas ocupadas. Observou-se que a União poderia renunciar tributos que tinham vinculação com a Educação. Contudo, outros tributos, por terem destinação específica, não caberiam, justamente por não estarem cumprindo seus fins legais.

Dessa forma, pode-se inferir em uma forma mercantilizada de venda de vagas para as instituições privadas, que pensavam exclusivamente no lucro, ao destacar-se como um processo de financeirização da educação. Além disso, é importante salientar que a isenção fiscal impacta no prejuízo da arrecadação do Estado, por consequência, na redução de investimentos na educação pública. Além disso, ocorreram consecutivos cortes de aportes financeiros na área educacional.

Em continuidade ao processo de expansão, as universidades públicas também vivenciaram uma intensa reestruturação, principalmente a partir da aprovação do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que instituiu o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Com isso, as universidades tiveram uma expansão física (com a criação de novas universidades e de diversos *campi* avançados no interior do país), bem como uma expansão do número de vagas na graduação e na pós-graduação.

No entanto, no sistema capitalista, haverá sempre um movimento contraditório, em razão de, aparentemente, ter havido o crescimento das instituições públicas de educação superior. No entanto, não se considerou a real necessidade de investimento em estrutura e pessoal nestas instituições, o que configurou a precarização do trabalho e intensificação de atividades dos servidores que atuam nesses espaços.

Ao seguir as orientações dos organismos internacionais, o Estado deixa de ser o financiador e fomentador para ser avaliador e supervisor. Como avaliador, desresponsabilizou-se cada vez mais de cumprir o papel de financiar a educação pública, para apenas avaliar e estabelecer critérios meritocráticos para o seu funcionamento. Nesse sentido, em 2010, o MEC criou o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), plataforma na qual as IES público-privadas destinariam um percentual de suas vagas a alunos participantes do ENEM.

Em 2012, a Lei nº. 12.688 criou o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), para trocar bolsas de estudo por perdão de dívidas tributárias federais a IES privadas interessadas. Mais uma vez, o Estado reduziu sua arrecadação para ampliar a esfera privada e, por consequência, precarizar a esfera pública.

No contexto do Brasil em reforma, as Universidades estatais são colocadas em posição estratégica neste processo. Logo, autonomia universitária em geral – especificamente a científica –, e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, passam gradativamente à sustentação em uma equação, cuja demanda econômica tornou-se sua principal essência. Neste percurso, coube ao governo criar as condições de financiamento e reconstrução da identidade da instituição universitária, para que a Universidade se transforme em parte do processo de mercantilização do espaço público. Observou-se, nesse sentido, uma expansão quantitativa, de modo que não importou o quanto essa expansão se deu como usufruto de um direito público ou se apenas como compra de um serviço, produto comercial ou mercadoria (SGUISSARDI, 2015).

Como bem frisado por Mészaros (2005, p. 16), “nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação”. Pode-se dizer que a Educação se tornou um bem mercadesejável, como lembra Rodrigues (2007), ao apresentar dois conceitos esclarecedores: o de mercadoria-educação e o de educação-mercadoria. No primeiro conceito, a educação funciona como insumo para a constituição de uma outra mercadoria, ou seja, a força de trabalho. Na medida em que as mudanças no modo de produção exigem maior tempo de preparo da força de trabalho, seriam necessários ajustes entre os processos formativos e o chão da produção. Já no segundo conceito, o de educação-mercadoria, entende-se a educação enquanto mercadoria produzida e disponibilizada nas gôndolas do mercado, ou seja, refere-se à educação privada.

Assim, as redefinições das esferas pública e privada são próprias do movimento realizado pelo capital, em que a mercantilização do saber e do ensino é a expressão desse movimento. Vale ainda ressaltar que, neste processo, há a forte presença dos organismos multilaterais. Como evidenciou Sguissardi (2009), dentre as várias orientações do Banco Mundial para a educação superior, a maior participação da iniciativa privada se destacou dentre elas.

Além disso, apregoar informações nos meios de comunicação sobre a educação pública como sendo um desperdício de recurso público correspondeu a uma das maneiras de o

BM disseminar ideias neoliberais na sociedade, a fim de viabilizar uma redefinição das políticas educacionais. Nesse sentido, o ensino superior deveria ser "[...] espaço para atuação exclusiva do setor privado, sugerindo um sistema de bolsas de estudo, destinadas aos alunos competentes, mas com renda insuficiente" (MENDES SEGUNDO; JIMENEZ; RABELO, 2015, p. 51).

Em meio a este processo de maiores investimentos para as instituições privadas, houve o desmonte das instituições de ensino superior públicas com os contingenciamentos de recursos nas Universidades, que atingiram verbas destinadas tanto ao capital (que correspondem aos investimentos, cujos recursos são aplicados ao patrimônio da instituição, tais como obras, construções, instalações e aquisição de equipamentos e materiais permanentes, além de viabilizarem a infraestrutura necessária à Universidade), quanto às verbas de custeio, que correspondem àquelas aplicadas nas despesas com contratos de prestação de serviços, aquisição de materiais de consumo, diárias, passagens, bolsas e benefícios aos estudantes.

Todas as verbas refleteiam (e refletem) no funcionamento e manutenção das instituições em todas as áreas, desde a graduação, pós-graduação, nas atividades ensino, pesquisa e extensão. Com os bloqueios das verbas às instituições de ensino superior, o Estado apresentou como justificativas as questões de natureza fiscais (queda de arrecadação de impostos). Contudo, em sua essência, atuou de forma a sangrar a estrutura das universidades públicas. Manteve-se uma contradição de sucateamento da esfera pública e ampliação de recursos para a esfera privada, de modo que seguiu, sobretudo, na lógica do capital e da preponderância do econômico *versus* social.

Logo, os interesses econômicos nortearam as mudanças que aconteceram dentro de uma sociedade capitalista. Dentre essas mudanças, encontram-se aquelas referentes às políticas educacionais e sociais, que podem ser originadas tanto pela sociedade civil quanto pela política. Para tanto, sob o crivo da "relação custo-benefício", foram analisadas as necessidades sociais, quer seja pela sociedade civil ou pela sociedade política, cujos encaminhamentos configuram a política social. Por conseguinte, os direitos sociais conquistados sob duras penas pela população brasileira são classificados hoje como "custo Brasil" (SAVIANI, 2002). Com isso, foram priorizados pelo Estado, na maioria das decisões, os investimentos no desenvolvimento econômico, a fim de manter a ordem econômica, sob o prejuízo da educação, saúde ou segurança, que são considerados como custos. Assim,

> o Estado, submetido a essa mesma lógica, tenderá a atrofiar a política social, subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica. Está aí a raiz das dificuldades porque passa a política educacional. As medidas tomadas pelo governo, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência a essas necessidades, padecem de uma incapacidade congênita para resolvê-las. Isto porque a lógica que as preside as torna presas de um círculo vicioso eivado de paradoxos (SAVIANI, 2002. p. 4).

Neste contexto, as políticas de ações afirmativas foram regulamentadas pelo Estado como uma resposta aos problemas apresentados pelos movimentos sociais. Ao partir desse princípio, as desigualdades sociais, enquanto questões postas na sociedade brasileira, têm raízes históricas fincadas nas desigualdades raciais e, assim, uma das formas de ataque para superação dessa situação é a educação. Por outro lado, a sociedade brasileira está imersa em uma lógica capitalista e, deste modo, as políticas públicas que surgem de uma sociedade capitalista estão permeadas de interesses, sobretudo os econômicos. A educação, dessa forma, não passa ilesa aos interesses que permeiam a sociedade capitalista, o que faz gerar reflexos, inclusive, no Ensino Superior. Isso porque

> Os efeitos da determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional como modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada. Com isso, a política social acaba sendo considerada invariável e reiteradamente como um paliativo aos efeitos anti-sociais da economia, padecendo das mesmas limitações e carências que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo (SAVIANI, 2002. p. 3).

Dessa forma, as leis, enquanto reflexos e resultados de necessidades que emergem em uma determinada sociedade, nascem carregadas de interesses, imersa em um jogo de correlação de forças. Tais interesses são dados pelo perfil da sociedade na qual a lei emana e, no caso específico do contexto capitalista, é permeado por todos os seus interesses e contradições que lhes são peculiares. Neste sentido, a seção a seguir apresenta a origem, as normativas e as definições das ações afirmativas no Brasil, ao seguir o entendimento de que as políticas públicas educacionais padecem dos efeitos estruturais da conjuntura capitalista. Assim sendo, as ações afirmativas estão permeadas pelas limitações e carências que envolvem esta conjuntura.

3.4 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: ORIGEM, NORMATIVAS E DEFINIÇÕES

Antes de traçar uma definição de Ações Afirmativas para esta pesquisa, é importante destacar sua origem e suas normativas. Além disso, o conceito de ações afirmativas teve significados que diferiram em cada contexto, bem como na abordagem de autores de diversas áreas, a exemplo da Filosofia, Sociologia, Serviço Social, Política, História, Trabalho e Educação, cujas reflexões contribuíram para a construção de um conceito de Ações Afirmativas.

Considerando que, tanto o termo, quanto as práticas afirmativas, não se originaram no Brasil, mas tiveram sua gênese[8] em outros países. Marçal (2016) destacou que a experiência mais difundida no contexto brasileiro correspondeu a dos EUA. Salientou ainda que, além das referências aos EUA (FERES JR., 2006; RUSSELL, 2006; MEDEIROS,2013) nas discussões brasileiras entre os autores sobre políticas afirmativas, há também discussões que tomam referência outros países, como a Índia (CARVALHO, 2006; WEISSKOPF, 2008) e a África da Sul (MABOKELA, 2006; ALEXANDER, 2006; HABIB e BENTLEY, 2013; SILVA, 2013).

Ao contrário deste entendimento de que as Ações Afirmativas têm sua origem em outros países, Silva Junior (2012) defendeu que elas são um "produto genuinamente nacional". Tal assertiva se vale em razão de que houveram problemas étnico-raciais estruturados socialmente e vivenciados por afro-brasileiros e indígenas no Brasil que justificaram, portanto, a demanda pelo direito à educação universitária negada ao longo da história de variadas formas.

Essa negação se deu tanto pela precarização ou muitas "ausências" no processo de escolarização, como pelo estabelecimento de negociação educacional atrelada a determinadas funções sociais, perfez o que se convencionou chamar na história da educação brasileira de "dualismo escolar", ou seja, uma escola diferenciada de acordo com os grupos sociais, cuja educação com alta qualificação fora destinada para poucos – no caso, para a elite –, e uma educação de massa e de pouca qualidade para muitos – neste caso, para a classe trabalhadora.

---

[8] Ainda que a terminologia só tenha sido utilizada formalmente pela primeira vez em 1965, nos Estados Unidos, ao redor do mundo, a adoção do que na prática é a ação afirmativa remonta ao ano de 1940, na Índia. De acordo com Feres Júnior et al. (2007), essa modalidade de política emergiu numa conjuntura em que a demanda politicamente organizada por igualdade denunciava a incapacidade das políticas universalistas em promovê-la (FERES JUNIOR et al, 2007). Esse momento foi marcado por contradições, em um contexto de apelo à democratização frente às sociedades extremamente desiguais. Na ocasião, a pauta em defesa da igualdade foi a marca de eventos como a institucionalização do Estado Indiano Moderno, o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos e a constituição pós-*Apartheid* na África do Sul. Esses eventos, portanto, foram os impulsionadores globais da ação afirmativa.

Independente da origem das Ações Afirmativas, para esta pesquisa, pode-se dizer que houve um consenso conceitual, independente do contexto social do qual as políticas afirmativas na sua essência emergiram: estas constituem-se em mecanismos de redução de desigualdades historicamente construídas ou destinaram-se a prevenir que novas desigualdades se estabeleçam no tecido social, ao ter por base condições de gênero, raça, orientação sexual, participação política e religiosa.

Nessa perspectiva, tem-se claramente este contexto histórico de desigualdades quando observa-se a característica marcante do Estado Brasileiro com o predomínio do elitismo, em que emergiram as primeiras iniciativas quanto às cotas para o acesso ao ensino superior. Tais iniciativas se deram para atender aos interesses de "ruralistas", de modo a garantir o acesso dos filhos e netos de fazendeiros às universidades com a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, conhecida como a "Lei do Boi", promulgada no auge da ditadura civil militar.

Segundo Fonseca (2009), esta lei instituía que os estabelecimentos de ensino médio agrícolas e superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservariam preferencialmente nas matrículas da primeira série, 30% e 50% de suas vagas, respectivamente, a candidatos agricultores ou filhos destes. Esta Lei foi revogada somente em 1985.

Ainda no período de regime de exceção política, também no ano de 1968, os técnicos do Ministério do Trabalho sugeriram ao ministro a "adoção de políticas de cotas" que obrigassem as empresas privadas a manterem um percentual mínimo de 20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda, para afro-brasileiros[9], devido à sua pouca presença nesses espaços em razão do racismo institucional operante há anos no Brasil. Segundo Fonseca (2009, p. 91-92), o "projeto foi 'engavetado' após diversas pressões". A escritora Rachel de Queiroz, por exemplo, publicou no jornal Diários Associados uma carta aberta ao Ministro do Trabalho nestes termos:

> Pois na verdade o que não se pode, Sr. Ministro, é pactuar com o crime, discutir com a discriminação, reconhecer a existência da discriminação. [...] E eu digo mais: é preferível que continue a haver discriminação encoberta e ilegal, mesmo em larga escala, do que vê-la reconhecida oficialmente pelo governo – já que qualquer regulamentação importaria num reconhecimento. (GUIMARÃES, 2009, p. 183)

[9] Esta proposta dos técnicos do Ministério do Trabalho pode ter sido influenciada pela "Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial" das Nações Unidas, ratificada pelo Estado brasileiro em 27 de março de 1968.

Ao validar o entendimento frisado por Marçal (2016, p. 57), para a escritora, o problema não era ter a “discriminação” contra a população negra, mas ter o “reconhecimento” de uma política compensatória por parte do Estado. Logo, tal manifestação pode ser valiosa para se compreender como a elite branca dominante percebia as desigualdades sociorraciais no Brasil. Diante do exposto, fica clara a contradição deste processo educacional em que, ao mesmo tempo em que se assegura à elite agrária o acesso na educação superior pública, nega acesso de negros a postos de trabalho e à escola, ao trata-los com verdadeiro descaso e o com o Estado totalmente omisso neste processo.

Dessa forma, o Estado teve um discurso e práticas excludentes para os segmentos subalternizados desde sempre. Na conjuntura histórica e política da metade dos anos de 1980, referente ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, reacenderam, de forma contundente, as reivindicações de demandas de diversos grupos e sujeitos coletivos, principalmente no campo educacional, como as dos grupos ambientalistas, feministas, pessoas com deficiência, indígenas, populares e também os grupos afro-brasileiros. Segundo Gohn (2012), em suas buscas constantes em prol de uma cidadania completa, estes últimos, nesse período, tiveram processos de lutas importantes.

Em 1988, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil representou um importante marco legal que fundamentou a temática das ações afirmativas, uma vez que consolidou o princípio da igualdade perante a lei. Feres Júnior, Daflon e Campos (2012) salientaram que, além do importante marco legal introduzido pela Carta Magna com relação à temática racial, é importante destacar a divulgação de análises feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre as desigualdades raciais, no final dos anos de 1990, como antecedente que marcou a história das ações afirmativas no Brasil. Com base nestes estudos, as desigualdades raciais passaram a ter cada vez mais visibilidade governamental e pública, sendo este movimento importante para a consolidação de uma agenda de reivindicações do movimento negro desde a década de 1980.

Um marco fundamental das Ações Afirmativas no Brasil demandadas pelo movimento negro foi a “Marcha do Tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e a vida”, ocorrida em 20 de novembro de 1995. Na ocasião,, houve grande pressão política dos movimentos negros no país por direitos da população negra. Nessa Marcha, foi apresentado e entregue ao Governo Federal, especificamente ao presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* que incluía o estabelecimento e a adoção, por parte do Estado, de diretrizes políticas para os

afro-brasileiros, contemplando os eixos da democratização da educação, do mercado de trabalho, da cultura e comunicação, da saúde, da violência, da religião e da terra.

Ainda em 1995, foi criado, por Decreto Presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra – integrado por representantes de oito Ministérios e duas Secretarias Governamentais, bem como por oito representantes da sociedade civil oriundos/as do Movimento Negro –, que tinha a tarefa de inscrever definitivamente a questão do negro na agenda nacional (HEILBORN *et al*, 2011). Em 1996, o GTI elaborou o entendimento de ações afirmativas como sendo:

> Medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo igualdades de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos e outros (GTI/População Negra, 1996, p. 10).

A partir daí, a discussão de ações afirmativas foi intensificada na agenda política brasileira, ao ter suas raízes no movimento social. Outro importante marco que precedeu a adoção das cotas no Brasil foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, e a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Esta Conferência motivou as personalidades negras brasileiras a reforçarem o debate das ações afirmativas para negros no Brasil, que se tornou, na ocasião, signatário do compromisso de combate a todo tipo de discriminação racial.

A partir daí, emergiram as primeiras discussões sobre a necessidade de implantações de políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Foi nesse contexto que as “ações afirmativas” adquiriram relevância, visto se tratar de uma alternativa que, ao invés de punir o comportamento racista, enfrentava-o para promover a valorização da identidade de grupos étnico-raciais em desvantagem socioeconômica. Assim, as cotas universitárias surgiram como um tipo de “ação afirmativa” com vistas à valorização da identidade de grupos étnicos (negros e indígenas) e sociais, além da inserção desses grupos na sociedade.

Os primeiros agentes, muitas vezes, em forma de movimentos sociais (movimento negro, cursinhos pré-vestibulares, lideranças e organizações indígenas, pastorais religiosas) funcionaram como grupos de pressão sobre as instituições universitárias em várias etapas do processo – da abertura do debate, passando pela aprovação dos projetos, à implementação propriamente dita. Isso ocorreu tanto em casos nos quais a política se deu por meio de leis

estaduais, como naqueles gestados no interior da burocracia universitária, que, aliás, corresponderam à maioria das experiências de ações afirmativas no Brasil.

No entanto, as políticas de ações afirmativas que tiveram o foco voltado para o acesso ao Ensino Superior, durante a primeira década dos anos 2000, geraram outros desdobramentos. Em outubro de 2001, o Ministério Público Federal criou, através da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, o Grupo Temático de Trabalho sobre Discriminação Racial a fim de dar continuidade às decisões tomadas em Durban. Ainda em nesta mesma época, foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD). Em 2002, por meio do Decreto Presidencial nº 4.228, de 13 de maio de 2002, foi instituído o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça.

Para tornar-se uma política de Estado, foi instituída pela Medida Provisória n° 111, de 21 de março de 2003 e convertida na Lei 10.678, por meio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), vinculada à Presidência da República, como reconhecimento das lutas históricas dos Movimentos Negros brasileiros.

Além disso, a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, também passou por mudanças. Dentre elas, foi elaborada e sancionada a Lei 10.639/2003, que incluiu a História da África nos currículos e a participação da diáspora nos processos de construção da igualdade racial, além do Ensino da História e Cultura Indígena (Lei 11.645/2008). Para o enfrentamento das desigualdades de gênero, foi também criada a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República - SPM/PR, considerando-se que raça e gênero constituem grandes percentuais de desigualdades na sociedade brasileira.

No Ministério da Educação, em 2004, ocorreu a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com ações voltadas tanto para a população negra e indígena, quanto para a produção de material didático e a formação de educadores. Posteriormente, a SECAD passou a ser SECADI, face à inserção da pauta da inclusão, passando a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Em 2004, foi apresentado o Projeto de Lei nº 3.627/04, da então deputada federal Nice Lobão, que previa o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas – em especial negros/as e indígenas –, nas instituições públicas federais de educação superior. Porém, este projeto não foi aprovado de forma definitiva.

Discutir e implementar políticas que viabilizassem o acesso das populações historicamente excluídas ao ensino superior não foi fácil, nem tampouco simples. Afinal, não poderia ser diferente em um país imerso de desigualdades sociais e raciais desde o seu processo de formação, marcado pela dominação e controle da burguesia em todas as esferas de poder. Diante das várias ações judiciais que ocorreram no processo de implantação das cotas no país, os integrantes de movimentos contrários às cotas levaram o programa ao Supremo Tribunal Federal (STF), alegando que estas se tratavam de uma política discriminatória que feria o princípio de igualdade resguardado na Constituição Federal, uma vez que privilegiava um grupo específico para se ter acesso ao sistema de ensino superior.

Em 2010, um importante acontecimento foi fundamental para às discussões sobre o tema das cotas: a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, que tratou de questionamentos acerca da constitucionalidade do sistema de cotas raciais na UnB, prevendo a reserva de 20% das vagas para estudantes negros. Apesar de ter sido convocado para tratar de um sistema de cotas em uma Universidade específica, tal evento teve repercussão nacional.

A referida arguição, realizada pelo partido político dos Democratas (DEM, 2009) contra a Universidade de Brasília (UnB), apresentava vários fundamentos contra as cotas. Dentre eles, destacaram-se: a) o acesso ao ensino superior não era negado aos negros, mas aos pobres e, por isso, a questão não tinha relação à cor, ao defender a existência com base em renda (fls. 28, 75); b) agravaria o preconceito racial no país, uma vez que causaria uma discriminação reversa em relação aos brancos pobres, além de favorecer a classe média negra (fl. 29); c) o argumento de que a aparência diz pouco sobre ancestralidade e, visto isso, danos causados pela escravidão não poderiam ser aplicados a um país miscigenado (fl. 30); e d) os indicadores sociais existentes em dados estatísticos foram manipulados e a pobreza no Brasil tinha “todas as cores” (fls. 54-58).

Por fim, a decisão final dos ministros STF, por unanimidade, seguiu o posicionamento do ministro-relator Ricardo Lewandowski, ao declarar improcedente o pedido da ADPF e considerar as ações afirmativas como totalmente constitucionais. Foi destacado que era perfeitamente legal levar em consideração critérios étnicos-raciais ou socioeconômicos, de modo a beneficiar tanto a comunidade acadêmica, quanto a sociedade, pelo pluralismo de ideias. Além disso,

> […] parte da premissa de que o princípio da igualdade não pode ser aplicado abstratamente, pois procede a escolhas voltadas à concretização da justiça

> social. Em outras palavras, cuida-se, em especial no âmbito das universidades estatais, de utilizar critérios de seleção que considerem uma distribuição mais equitativa dos recursos públicos. [...] definiu-se que as políticas de ação afirmativa, compreendidas como medidas que tem como escopo "reparar ou compensar os fatores de desigualdade factual com medidas de superioridade jurídica", **não configuram meras concessões** do Estado, mas **consubstanciam deveres** que se extraem dos princípios constitucionais (BRASIL, 2012, p. 63, 86, **grifos do autor**).

Cabe ainda destacar que, na decisão do STF (BRASIL, 2012), um dos papéis principais da Universidade – enquanto integradora do meio acadêmico para as ações afirmativas – , está em poder conviver com o diferente, bem como para o destaque da transitoriedade das ações afirmativas. Concluído o aceite, pois, pela constitucionalidade: (i) das políticas de ação afirmativa; (ii) da utilização destas na seleção para o ingresso no ensino superior, especialmente nas escolas públicas; (iii) do uso do critério étnico-racial por essas políticas; (iv) da modalidade de reserva de vagas ou do estabelecimento de cotas; e v) a sua natureza transitória e a necessidade de observância da proporcionalidade entre os meios empregados e os fins a serem alcançados.

Com base nesse entendimento e no intuito de difundir a ação afirmativa contra a discriminação racial em todo o país, após 10 (dez) anos de longas discussões, foi promulgada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério de Educação e Cultura (MEC), que determinou às IFES a reserva de vagas baseada em critérios raciais e econômicos. A lei previa, de acordo o artigo 10, a reserva de, no mínimo, 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentre estas, 50% seriam reservadas a estudantes oriundos de família com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*.

Em 2016, a Lei nº 12.711 sofreu alteração pela Lei nº 13.409, ao modificar o desenho inicial da política, a fim de dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. O novo texto, segundo Machado, Bessa e Feres Júnior (2019), determinou que,

> […] as vagas reservadas para estudantes que fizeram o ensino médio em escolas públicas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e também por pessoas com deficiência. Essa alteração, segundo os autores, visa estender a política de cotas a pessoas com deficiência e prevê que esse sistema tem validade de dez anos, quando está prevista a sua revisão (MACHADO; BESSA; FERES JUNIOR, 2019, p. 7).

Cabe destacar que a lei 12.711/2012 não dispôs, em seus artigos, quanto à forma que seria viabilizada a permanência dos estudantes oriundos da reserva de vagas. Determinava apenas como as Universidades e Institutos Federais deveriam proceder quanto ao acesso. Em seu artigo 12, destacava, inclusive, que as instituições poderiam, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, incluir reservas de vagas: I - suplementares, mediante o acréscimo de vagas reservadas aos números mínimos referidos no art. 10; e II - de outra modalidade, mediante a estipulação de vagas específicas para atender a outras ações afirmativas.

Quanto à permanência, anterior à lei 12.711/2012, destacou-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído em âmbito federal pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, para os estudantes de cursos de graduação presenciais das IFES, sendo implementado a partir do ano de 2008. Em 2010, o Decreto nº 7.234, dispôs sobre o PNAES, ao ampliar as ações já constantes na Normativa 39, com o inciso "x" quanto ao, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Esta conquista foi resultado de luta histórica do movimento estudantil nas universidades em defesa do direito à assistência, assumida também pelo Fórum Nacional de Pró-reitorias de Assuntos Estudantis (Fonaprace), vinculado à Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). De acordo o seu artigo 5º, seu público era, ""prioritariamente", estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio" (BRASIL, 2010, p. 2).

Dentre os vários autores que se debruçaram sobre o conceito de "ações afirmativas", um dos pioneiros no Brasil foi Gomes, ao apresentar a seguinte definição:

> […] as ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física (GOMES, 2001, p. 89).

Diante desta perspectiva, as ações afirmativas, em sua constitucionalidade, giraram em torno do princípio de igualdade, na medida em que significou agir para combater as consequências da discriminação, tais como a falta de acesso a direitos básicos, como é o caso da educação superior pública. Logo, não se tratava de um privilégio, mas de um direito a ser conseguido, ao necessitar de um agir, e não simplesmente de uma repressão às condutas discriminatórias. Outro aspecto relevante, destacado no conceito de Gomes (2001, p. 89), referiu-se aos segmentos sociais que atuavam nas ações afirmativas, ou seja, não se restringia

a questões raciais, mas também de “gênero, idade, origem nacional e compleição física”. A ação afirmativa, por sua vez, poderia dirigir-se a qualquer grupo sub-representado, de modo que não se restringiu a área educacional.

Segundo Machado, Eurístenes e Feres Júnior (2017), o Grupo de Estudos Multidisciplinar de Ações Afirmativas (GEMAA) da UERJ apresentou uma definição bastante ampla de ação afirmativa, que abarcou diferentes modalidades de programas como:

> […] incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e políticas de valorização identitária. Sob essa rubrica podemos, portanto, incluir medidas que englobam tanto a promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania como também formas de valorização étnica e cultural. Esses procedimentos podem ser de iniciativa e âmbito de aplicação público ou privado, e adotados de forma voluntária e descentralizada ou por determinação legal (GEMAA, 2011, p. 6).

O termo “ações afirmativas” também foi utilizado como sinônimo de discriminações positivas, sobre as quais são encontradas publicações cujo entendimento de que estas seriam, antes, diretamente relacionadas ao sentido material do princípio da igualdade, enquanto as ações afirmativas representariam o instrumento de busca por tais efeitos positivos, como nas políticas públicas. Cabe salientar que, precisou-se entender que as políticas são pensadas, mas elas estão “assentadas” em determinado modelo. Como bem destaca Ball (2006, p. 27), “uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre as coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas”.

É possível dizer que políticas públicas são diretrizes que devem estar alicerçadas em princípios, ao terem a finalidade de subsidiar a ação do poder público. Eduardo Appio lembra que,

> […] as políticas públicas podem ser conceituadas como instrumentos de execução de programas políticos baseados na intervenção estatal na sociedade com a finalidade de assegurar igualdade de oportunidades aos cidadãos, tendo por escopo assegurar as condições materiais de uma existência digna a todos os cidadãos (APPIO, 2006, p.136).

Dessa forma, as políticas públicas podem ser compreendidas como um instrumento de execução dos planos e programas que orientam a ação do poder executivo mediante o qual

os/as governantes intervirão na sociedade, ao buscar, principalmente, concretizar os objetivos e os direitos previstos na Constituição.

É essencial pensar como as políticas públicas podem alterar a condição de exclusão e favorecer o desenvolvimento humano, ou melhor, sua inclusão social. Todavia, é importante pensar na política pública de modo a avaliar a quem se está beneficiando, uma vez que as políticas normalmente não dizem o que fazer. Daí a necessidade de analisar, sob a perspectiva de discentes, docentes, gestores, como tem se posicionado o Programa de Ações Afirmativas na unidade de análise desta pesquisa – a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –, a fim de averiguar se o que a política propôs tem beneficiado o público a qual destina e como estes avaliam a respectiva política.

Ao delimitar especificamente acerca do universo educacional, Machado e Silva (2010, p. 29) esclareceram que as cotas "têm como característica principal a possível redistribuição nas vagas totais destinadas ao vestibular universal, por meio de reservas a grupos específicos. Cotas são vagas reservadas, que podem ou não ser preenchidas", ao configurarem-se em porcentagens ou quantidades fixas, de forma que fica a critério de cada Universidade como se estabelece, em suas resoluções internas, a configuração que se dará para o acesso dos segmentos que serão beneficiados pela reserva de vagas, cotas adicionais ou bonificações.

Ressalta-se que cotas e ações afirmativas possuem conceitos distintos, apesar de ser comum o uso de cotas como sinônimo de ações afirmativas. Dessa forma, as ações afirmativas são um gênero que abrange vários mecanismos ou sistemas, dado que as cotas, para grupos específicos, constituem apenas um deles. No campo educacional, por exemplo, pode-se citar os cursinhos preparatórios para o vestibular voltados para negros. Além desses, outros exemplos de ações afirmativas para reserva de vagas ou cotas seriam a alocação de empréstimos, treinamento e assistência educacional, entre outros (SOUZA NETO, 2008).

Apesar disso, existem entendimentos a exemplo de Vieira, Silva, Oliveira (2009) que consideram o Programa de Cotas, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) como políticas de ações afirmativas. Decerto, ao ter como base o movimento contraditório, apesar de os autores considerarem tais programas como ações afirmativas, esta pesquisa compreendeu que o PROUNI e FIES, apesar de apresentarem aparentes marcas de uma promoção ao ensino superior de segmentos historicamente excluídos deste espaço, em sua essência e com uma maior reflexão, estes mecanismos atuaram e se apresentaram como uma forma de mercantilização do saber, visto que a educação foi lançada como um instrumento de negócio,

como lembra Carvalho (2006) e Sguissardi (2009 e 2015), ao serem atuantes como formas de expansão do ensino superior nas IES.

No caso das cotas para o acesso ao ensino superior, as ações afirmativas são tidas enquanto políticas públicas educacionais, uma vez que pretendem garantir o direito à educação e a inclusão de grupos discriminados nas universidades. Assim, a educação, por ser um importante elemento da luta pela hegemonia e consenso em face de seu caráter pedagógico, constitui em si mesma uma política pública social.

Segundo Höfling (2001), as políticas educacionais são uma espécie de política social, como as de saúde, previdência, habitação, saneamento, dentre outras, por possuírem contornos complexos e que exigem grande esforço de análise, tendo em vista o perfil do Estado no qual se movimentam. Para a autora, a educação é, pois, "uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos" (HOFLING, 2001, p. 31).

Nesse sentido, complementando tal análise e entendendo de forma semelhante à Crosara (2017), quando as políticas públicas são analisadas levando-se em consideração apenas os organismos internos do Estado (como um ato formulado exclusivamente pelo Estado em sentido estrito), enfatiza-se apenas o caráter coercitivo e impositivo deste em obrigar a obediência a tais medidas. Dessa forma, desconsidera-se o papel essencial da sociedade civil de construir o consenso e a direção política, por meio dos aparelhos privados de hegemonia, como o são os grupos organizados.

Segundo Offe (1984, p. 15), "[...] a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver os problemas da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado". Nesse sentido, as políticas sociais são também uma forma de controle da força de trabalho para a sustentação da própria ordem capitalista e, ao mesmo tempo, são uma conquista dos trabalhadores, a fim de garantir direitos constitucionais, aos quais o Estado está obrigado formalmente em assegurar.

Sobre isto, Hofling (2001) destaca que, o Estado capitalista moderno cuidaria, ao mesmo tempo, em qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, assim como procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo, por meio de tal política e programas sociais. De certo modo, apassivaria também os movimentos sociais, ou seja, um verdadeiro jogo de correlação de forças para manutenção do sistema.

Fundamentada nesse entendimento, esta pesquisa, compreendeu "ações afirmativas", no âmbito educacional, como uma política social resultante das lutas do movimento social

negro. Considerou-a, com isso, como a principal protagonista das políticas de ação afirmativa no enfrentamento das desigualdades raciais contínuas existentes na história da formação da sociedade brasileira, bem como do engajamento de intelectuais e do contexto internacional. Ao mesmo tempo, considerou-se também uma política que, em meio a uma sociedade capitalista permeada por interesses, não combateu a lógica inserida do sistema em que o capital se impõe.

Como lembra Erig (2016, p. 17), "o ensino superior brasileiro, desde sua origem, esteve direcionado às classes dominantes; para as classes populares, posteriormente, foram criados cursos profissionalizantes de curta duração, destinados à rápida inserção no mercado de trabalho". Ainda neste entendimento, segundo Borges (2018), o ensino superior, além de elitista, firmou-se como um modelo de conhecimentos fragmentados e de natureza profissionalizante, ao atender demandas de racionalidade e de eficiência – características típicas do capitalismo.

Nesse sentido, tem-se um Estado classista que necessita das desigualdades sociais para manutenção do sistema, imerso na lógica do capital. Como forma de agravar este quadro atualmente, são nítidos os ataques do atual governo (Jair Messias Bolsonaro – mandato 2018 a 2022) às políticas sociais, nos casos específicos de políticas que oportunizavam ações afirmativas aos segmentos historicamente excluídos.

Notou-se tais ataques por meio da descontinuidade de políticas implantadas anteriormente, como as seguintes ocorrências em 2019: a SEPPIR deixa de ser uma secretaria específica e foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial a Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria de Políticas para as Mulheres; a extinção da SECADI através do Decreto nº 9.465, de 02/01/2019; extinção da Comissão Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo (Conatrae) via o Decreto 9659/2019, dentre outros.

Neste contexto, a educação apareceu como mediação que pudesse servir para a manutenção do sistema capitalista, na adaptação dos homens às exigências do capital, bem como para a superação deste modelo de sociedade. Para Mészáros (2005), uma das funções da educação na sociedade capitalista seria produzir conformidade ou "consenso" quanto possível, entre dominantes e dominados, dentro da legalidade estabelecida. O autor destaca que "as soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade" (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Em razão desta reflexão, apontou-se que as políticas de ações afirmativas na educação e, em particular, a reserva de vagas/cotas têm se configurado como solução formal para o problema do acesso à Educação Superior no Brasil. Por esta razão, não é considerada solução essencial, por não questionar a lógica do capital. Cabe complementar que a educação, enquanto um direito humano, não requer apenas o apontamento das condições econômicas dos estudantes ou das condições sociais, culturais, étnicas e raciais, mas visa que todas as pessoas consigam exercer seus direitos e estar conscientes deles de modo efetivo. Assim, para conhecer o que os pesquisadores têm refletido nas discussões quanto às Ações Afirmativas, a seguir, foram apresentadas as pesquisas realizadas sobre a temática, sustentada em uma revisão bibliográfica realizada em 2 (dois) dos maiores bancos de teses existentes na área da Educação.

3.5 AÇÕES AFIRMATIVAS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O TEMA

Como apresentado na seção anterior, o acesso ao Ensino Superior por meio das Ações Afirmativas, especificamente por meio das cotas, provocou polêmica nas universidades públicas. Desse modo, tornou-se, além de objeto de discussão, objeto de várias pesquisas, o que viabilizou o desenvolvimento de teses, dissertações, artigos, dentre outras publicações acadêmicas a respeito do assunto.

Para conhecer o que as produções acadêmicas originadas por meio de pesquisas sobre a temática, identificou-se sua contribuição para este trabalho, na medida em que realizou-se uma revisão bibliográfica para apontar as teses e dissertações disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Como descritores de busca ou palavras-chaves, tanto para a CAPES quanto para o IBICT, foram utilizados: Política de Ações Afirmativas, Programa de Ações Afirmativas, Democratização do Acesso ao Ensino Superior. Estes descritores foram aspeados para que a busca se realizasse de forma conjunta a todas as palavras, e não apenas de forma isolada. Outro quesito a se destacar, refere-se à diferenciação das escritas (Política e Programa), de modo a englobar todas as pesquisas que possuíssem uma escrita diferente. Além disso, foi utilizada a ferramenta “AND” para que ocorresse também a busca destes descritores de forma conjunta, ou seja, de modo a refinar a quantidade de pesquisas apresentadas.

Tais descritores foram estabelecidos com o objetivo de encontrar as pesquisas que pudessem ter correlação com o objeto de estudo desta pesquisa, ou até mesmo saber se o objeto de estudo que esta pesquisa se propôs a estudar já não tinha sido contemplado em outras pesquisas que tivessem respondido ao problema apresentado nesta investigação. Nesta busca, não se estabeleceu recorte temporal, ao deixar o período em aberto, a fim de conhecer as produções existentes sobre a temática durante todos os períodos. Desse modo, inseriu-se apenas o Programa como filtro e, nesse caso, o de Educação.

Para tanto, o primeiro levantamento resultou em um total de 103 (cento e três) produções, sendo 74 (setenta e quatro) da CAPES e 29 (vinte e nove) do IBICT. Nesse sentido, 63 (sessenta e três) produções foram realizadas em nível de mestrado (61%) e 40 (quarenta) em nível de doutorado (39%). Posteriormente, foram analisados cada um dos resumos das 103 (cento e três) pesquisas e foi possível identificar que, das 29 (vinte e nove) pesquisas no IBICT, 5 (cinco) dissertações e 7 (sete) teses eram iguais da CAPES, ao passo em que 12 (doze) não tinham correlação com o objeto de pesquisa – restando apenas 5 (cinco). Das 74 (setenta e quatro) pesquisas na CAPES, 18 (dezoito) delas correlacionavam-se ao objeto de pesquisa.

Após este levantamento realizado na CAPES e no IBICT, foram identificadas 23 (vinte e três) produções (8 em nível de doutorado e 15 dissertações de mestrado) que serviram de base para realizar o estudo, já que se aproximavam mais do objeto desta pesquisa. Dentre as dissertações, 11 (onze) estão concentradas na CAPES representando 73% e 4 (quatro) no IBICT, correspondendo a 13%. Com relação às teses, do total de 8 (oito), 88% estão concentradas na CAPES e 13% no IBICT. O quadro 2, a seguir, apresenta dados sobre as pesquisas selecionadas para este estudo.

Quadro 2 – Apresentação das Teses e Dissertações Selecionadas.

Ano	Tipo de Pesquisa	Região	Município	Instituição	Autor	Título da Pesquisa
1995	Dissertação (CAPES)	Nordeste	Recife/PE	UFPE	OLIVEIRA, José Manoel Miranda de.	Estudo das Possibilidades de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: o caso do Tocantins.
2006	Dissertação (IBICT)	Sudeste	Rio de Janeiro/RJ	UERJ	FERNANDES, Fátima Lobato.	Políticas de Ação Afirmativa e Acesso ao Ensino Superior: os impactos da introdução da lei de reserva de vagas na UERJ.

“continua”

Ano	Tipo de Pesquisa	Região	Município	Instituição	Autor	Título da Pesquisa
2008	Dissertação (CAPES)	Sudeste	Niterói/RJ	UFF	FIGUEIREDO, Erica Suruagy Assis de.	As Ações Afirmativas na Educação Superior: política de inclusão à lógica do capital.
2011	Dissertação (CAPES)	Sul	Porto Alegre/RS	UFRGS	DOEBBER, Michele Barcelos.	Reconhecer-se Diferente é a Condição de Entrada — Tornar-se Igual é a Estratégia de Permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS.
2012	Dissertação (IBICT)	Sudeste	Campinas/ MG	UNICAMP	ÁVILA, Mariângela Mattos.	O Significado das Cotas para Estudantes Negros do IFSC — campus São José.
2014	Tese (CAPES)	Centro-Oeste	Goiânia/GO	PUCGoiás	HAMÚ, Daura Rios Pedroso.	Desigualdades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas: história e revelações do Programa UFGInclui.
2014	Dissertação (CAPES)	Sul	Santa Maria/ RS	UFSM	LOPES, Toni Ronei.	Ações Afirmativas: a igualdade e o acesso pleno à educação superior dos grupos historicamente excluídos.
2014	Tese (IBICT)	Sudeste	Vitória/ES	UFES	SANTOS, Sérgio Pereira dos.	"Os 'Intrusos' e os 'Outros' Quebrando o Aquário e Mudando os Horizontes": as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para os cursos de graduação da UFES 2006-2012.
2015	Dissertação (CAPES)	Nordeste	Itabuna/BA	UESC	FIGUEREDO, Diogo Barbosa.	Acesso ao Ensino Superior e Políticas Afirmativas: estudo da política de cotas nas universidades públicas do Estado da Bahia.
2015	Dissertação (IBICT)	Sudeste	Campinas/ MG	UNICAMP	ALPHONSE, Fritznel.	Análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) implementado pela UNICAMP no período de 2005-2014.
2015	Dissertação (CAPES)	Sudeste	São Carlos/ SP	UFSCar	PIZZA, Samira Nathalia.	Programa de Ações Afirmativas da UFSCar: o processo de construção da política de reserva de vagas nos cursos de graduação.

"continua"

Ano	Tipo de Pesquisa	Região	Município	Instituição	Autor	Título da Pesquisa
2015	Tese (CAPES)	Nordeste	João Pessoa/AL	UFAL	SANTANA, Jusciney Carvalho.	Tem Preto de Jaleco Branco? Sobre Ações Afirmativas na Faculdade de Medicina na Universidade Federal de Alagoas.
2016	Dissertação (IBICT)	Nordeste	João Pessoa/PB	UFPB	ARAÚJO, Rafaela Santos Venâncio de.	Globalização e Política de Cotas para Ingresso na Educação Superior: análise da normativa de direitos humanos e de documentos internacionais.
2016	Dissertação (CAPES)	Sul	Porto Alegre/RS	PUCRS	ERIG, Marisa Helena.	Estudantes Universitários em Contextos Emergentes: experiências de participantes da Política de Ação Afirmativa na UFRGS.
2016	Tese (CAPES)	Centro-Oeste	Goiânia/GO	PUCGoiás	SANTOS JUNIOR, Ronaldo Rosa dos.	Política de Cotas para Ingresso na Educação Superior Pública: 10 anos da Universidade Estadual de Goiás (2005-2015).
2016	Tese (CAPES)	Sul	Curitiba/PR	UFPR	MARÇAL, José Antônio.	Políticas Afirmativas para Negros nas Universidades Federais entre 2002-2012: processo e sentidos na UNB, UFPR e UFBA.
2016	Dissertação (CAPES)	Centro-Oeste	Grande Dourados/ MS	UFGD	ROSA, Aline Anjos da.	A Implementação das Cotas Raciais e Sociais na UFGD e sua contribuição para a Política de Ações Afirmativas (2012-2014).
2016	Dissertação (CAPES)	Sudeste	Sorocaba/SP	UFSCar	TOUBIA, Ariane Andreia Teixeira.	Políticas de Ações Afirmativas no Brasil: A UFSCar-Sorocaba como objeto de pesquisa.
2017	Tese (CAPES)	Sudeste	Uberlândia/ MG	UFU	CROSARA, Daniela de Melo.	A Política Afirmativa na Educação Superior: contributos e dilemas no sistema de cotas da Lei 12.711/2012.
2017	Dissertação (CAPES)	Norte	Manaus/AM	UFAM	FREIRE, Jeane de Amorim.	Ações Afirmativas no Contexto das Políticas Neoliberais: a implementação do sistema de cotas na UFAM.

”continua”

"conclusão"

Ano	Tipo de Pesquisa	Região	Município	Instituição	Autor	Título da Pesquisa
2017	Dissertação (CAPES)	Sul	Porto Alegre /RS	UFRGS	JOSÉ, Adriano Rodrigue.	Processo de Institucionalização do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS: embates, disputas e contradições.
2017	Tese (CAPES)	Sul	Porto Alegre /RS	UFRGS	SOUZA, Eliane Almeida de.	Dez Anos de Cotas na UFRGS: um estudo das Ações Afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados.
2018	Tese (CAPES)	Sudeste	Belo Horizonte /MG	UFMG	SANTOS, Adilson Pereira dos.	Implementação da Lei de Cotas em Três Universidades Mineiras.

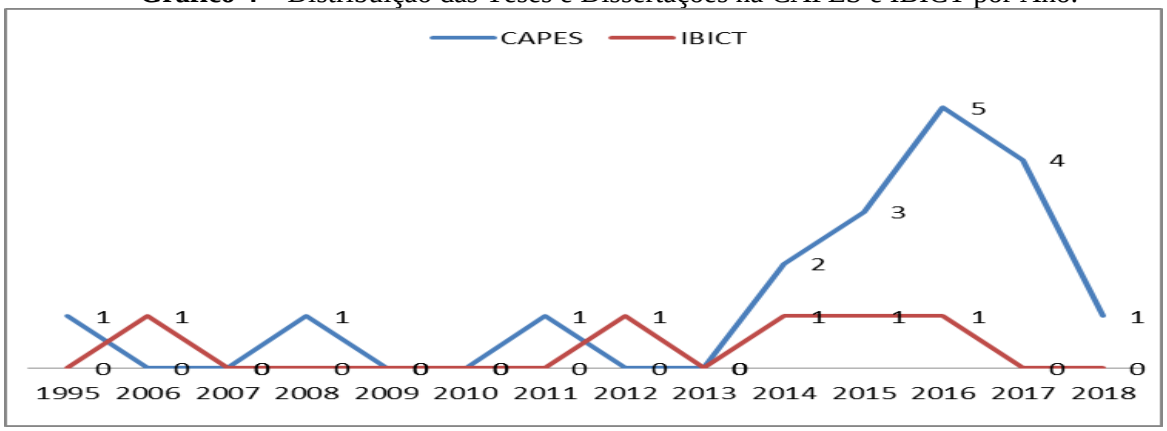
Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES e IBICT, elaboração própria da autora, 2019.

Como se pode observar, por meio do quadro 2, a maioria das pesquisas envolve instituições de ensino superior da esfera federal, havendo poucas instituições da esfera estadual que possuíam pesquisas que tratassem da temática do acesso ao ensino superior mediante as ações afirmativas. Destaca-se, em particular, no Estado da Bahia, apenas a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) com uma pesquisa envolvendo esta temática.

Neste sentido, pode-se sugerir, diante dos descritores utilizados, que há uma insuficiência de estudos que analisam a política de ações afirmativas nas Universidades Estaduais, como propõe esta pesquisa. Cabe salientar que as universidades estaduais têm suas especificidades, enquanto as universidades federais tornaram-se um grupo mais definido e coeso a partir da implantação da Lei nº 12.711/2012. As universidades estaduais, mesmo sendo estas as pioneiras para as Ações Afirmativas, continuam sendo regidas por normativas próprias, ou seja, algumas por Resoluções institucionais internas e outras definidas por legislação estadual.

A seguir, considerando as 23 (vinte e três) produções selecionadas nos bancos digitais da CAPES e IBICT, o gráfico 4 apresenta a distribuição das teses e dissertações por ano.

Gráfico 4 – Distribuição das Teses e Dissertações na CAPES e IBICT por Ano.



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES e IBICT, elaboração própria da autora, 2019.

Como pode ser observado, a primeira pesquisa encontrada diante os descritores escolhidos consta no ano de 1995. Após este marco, os movimentos de pesquisa iniciam-se somente a partir do ano de 2006 e, ainda assim, com pouca ocorrência, cuja concentração se deu, efetivamente, por meio das teses e dissertações a partir do ano de 2014, com pouca ocorrência nos anos anteriores.

Cabe ressaltar que as Ações Afirmativas na educação começaram a ser implementadas nas instituições de ensino superior, por meio de resoluções internas da Universidade ou por leis do próprio estado, em virtude das pressões dos movimentos sociais. Tem-se o caso da UERJ que, mesmo sem a implantação de uma Lei de Cotas (que só foi institucionalizada através da Lei nº 12.711/2012 e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012), foram inseridos no ordenamento interno os critérios para o estabelecimento de reservas de vagas para estudantes egressos de escolas públicas autodeclarados negros ou pardos.

Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) aprovou a Lei nº 3.524/2000, que introduziu modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses e reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Em 2001, esta Assembleia aprovou a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% de vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. Já no ano de 2003, essas leis foram modificadas e substituídas pela Lei nº 4.151/2003. A legislação para a reserva de vagas compreendeu ainda as leis nº 5.074/2007 e nº 5.346/2008.

Salienta-se que, nessa linha, não foi possível encontrar o arquivo da pesquisa intitulada "Estudo das Possibilidades de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: o caso do Tocantins", de Oliveira (1995), somente pela informação constante no banco de teses e dissertações da CAPES. Desse modo, com base no levantamento e análise realizados, das 23

(vinte e três) pesquisas encontradas, 22 (vinte e duas) delas foram agrupadas em quatro conjuntos de entendimentos que os pesquisadores têm trazido sobre as Ações Afirmativas, que foram explanados nesta seção que segue. Nesse sentido, ao final deste relatório, apresentou-se como se tem dado o entendimento sobre Ações Afirmativas no *locus* de estudo desta pesquisa, isto é, a UESB campus de Vitória da Conquista. Assim, contemplou-se algum dos conjuntos de entendimentos que já se tem apresentado nas pesquisas, ou que possui correlação com todos, ou se novos entendimentos têm se dado no contexto da comunidade acadêmica da instituição.

Logo, os resultados das 22 (vinte e duas) pesquisas apontados pelas produções acadêmicas sugeriram a existência de 4 (quatro) conjuntos de posicionamentos sobre as Ações Afirmativas, a saber: 1) viabilizaram o acesso, como possibilidade de mobilidade social, ao representar uma forma de democratização do acesso ao ensino superior – composto por 5 (cinco) pesquisas, sendo: Ávila (2012), Erig (2016), Figueredo (2015), Santana (2015) e Santos (2018); 2) tratou-se de uma política de inclusão excludente, que não promoveu, assim, uma democratização do acesso ao ensino superior – a partir de 5 (cinco) pesquisas, a saber: Doebber (2011), Figueiredo (2008), Hamu (2014), Freire (2017) e Alphonse (2015); 3) proporcionou a democratização do acesso, mas não pode ser considerada como a única opção de se resolver problemas de desigualdades e exclusão – a partir da análise de 5 (cinco) pesquisas: Pizza (2015), Rosa (2016), Santos (2014), Souza (2017) e Toubia (2016); 4) existiram embates e contradições nos processos de implementação das cotas – formado a partir da análise realizada de 7 (sete) pesquisas correspondentes a: Santos Junior (2016), Lopes (2014), Marçal (2016), José (2017), Crosara (2017), Fernandes (2006) e Araújo (2016). Diante disso, buscou-se analisar e estabelecer conexões amparadas nas reflexões do Materialismo Histórico Dialético, em que esta pesquisa se fundamentou.

3.5.1 Conjunto 1: As ações afirmativas viabilizam o acesso ao ensino superior, representando uma democratização do acesso e uma possibilidade de mobilidade social

Segundo Ávila (2012), na institucionalização das cotas, prevaleceu a condição da igualdade de oportunidades, sob a forma da equalização das posições iniciais. Neste sentido, o acesso ao ensino superior pelo sistema de cotas não feriu o princípio do mérito. De acordo a autora, entre os estudantes, há o entendimento das Ações Afirmativas como uma medida reparadora para os negros, sobretudo ao destacar como uma vitória para todas as pessoas

excluídas da sociedade, ou como uma melhoria no processo de escolarização dos negros, ou uma oportunidade que outros negros não tiveram, ou ainda como um direito como cidadão.

Na verdade, com base nas reflexões sustentadas no Materialismo Histórico Dialético, tais políticas correspondem a uma “contramola” da lógica do sistema capitalista, ou seja, a “contramola” entre vitória por parte dos movimentos sociais e mediação por parte do Estado para manutenção da hegemonia da classe dominante. Nesse caso, manteve-se apenas na formalidade, por meios das legislações o direito a todos, porém, na essência, apenas parcela destas populações tiveram o direito ao acesso à educação.

Ainda assim, ao analisar as percepções de estudantes cotistas com relação ao Programa de Ações Afirmativas, Erig (2016) destacou que estes vislumbram as cotas como via de acesso à educação superior e como possibilidade de mobilidade social, considerada necessária para o ingresso e insuficiente para a permanência. A política de cotas, destarte, contribuiu, de acordo Figueredo (2015), para a configuração de uma sociedade mais igualitária e justa, ao tornar-se imprescindível para a adoção de tais políticas nas Universidades.

De acordo os resultados de sua pesquisa, em que constatou uma maior taxa de conclusão dos discentes cotistas, esse mesmo autor concluiu que faltam oportunidades para parte da população. Portanto, a ideia de que a política de cotas não deve ser adotada concretiza os ideais neoliberais, na qual o indivíduo é o responsável pelas oportunidades da vida, e não o sistema que o impõe a certas condições.

Como abordado por Santana (2015), as ações afirmativas, no âmbito educacional, são imprescindíveis para alavancar o processo de ascensão social de mais negros e negras e, por isso, deveriam ser mantidas e ampliadas, além de impulsionar, por intermédio de coletivos, a luta pela resolução de problemas estruturais que ainda colaboram para manter as desigualdades sociais e étnico-raciais na educação brasileira.

Além disso, a lei de cotas teve sua origem em uma provocação do movimento social negro que, após longo período de tramitação, foi concretizada. Logo, conforme apresentado por Santos (2018), representou importante conquista no contexto do ensino superior brasileiro e veio contribuindo para a sua democratização. A partir disso, refletiu-se se as ações afirmativas realmente trouxeram uma conquista para os segmentos excluídos do acesso ao ensino superior, ou se corresponderam também um consentimento da classe dominadora, de modo a manter o *status quo*.

3.5.2 Conjunto 2: Trata-se de uma política de inclusão excludente, não promovendo assim uma democratização do acesso ao ensino superior

Diante dos estudos realizados por Doebber (2011), constatou-se que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) possui práticas avaliativas de acompanhamento quantitativo do ingresso do estudante, porém a permanência não foi colocada como foco de avaliação. Segundo a autora, a política afirmativa, que pretende ser inclusiva, torna-se excludente já no momento do acesso.

Neste sentido, as práticas institucionais puderam ser consideradas de in/exclusão, uma vez que também não ocorreu uma alteração da estrutura dos cursos, apesar de implantada a política de cotas. Além disso, segundo a autora, houve um acesso diferenciado entre os grupos de estudantes às oportunidades acadêmicas, ficando assim, os estudantes cotistas restritos ao âmbito do ensino. Para tanto, o movimento mostrou-se contraditóriamente inerente ao próprio sistema, que promoveu o acesso, porém não assegurou as condições acadêmicas de permanência no ensino superior.

Ao mesmo tempo em que se incorporou a reivindicação dos negros por educação, negou a possibilidade de que se tenha acesso a uma educação pública de qualidade e garantia de permanência na Universidade. Neste sentido, segundo Figueiredo (2008), a política de reserva de vagas não trouxe contribuição significativa para a ampliação da democracia. Assim, de acordo com a autora, as políticas de ações afirmativas na educação superior, em particular a reserva de vagas/cotas, foram uma solução formal para o problema do acesso à educação superior no Brasil e não se configurou em uma solução essencial do ponto de vista dos trabalhadores, por não questionar a lógica do capital, da propriedade privada e da apropriação de mais-valia.

Além disso, como retratado, por Hamu (2014), iniciativas de formular e implantar políticas públicas de reconhecimento de direitos não estão isoladas e desvinculadas da nova conjuntura política e social vivenciada pelo país, tanto no âmbito nacional como nas suas relações internacionais. Em razão disto, tornou-se fundamental conhecer o objeto de estudo em sua totalidade, visto que ele não pode ser compreendido em sua magnitude de forma compartimentalizada. Entretanto, revelou-se a necessidade de conhecer o todo e partir para o particular, ao evidenciar as mediações que o fundamentam.

No que diz respeito ao sistema de cotas, Freire (2017) destacou que uma demanda legítima de pessoas excluídas do acesso ao ensino superior público foi atendida. Assim, o êxito da política requereu avaliação e acompanhamento contínuo dos acadêmicos que foram

beneficiados. Ainda segundo a autora, a adoção das políticas de ações afirmativas para o Ensino Superior, sem dúvida, possibilitou um crescimento significativo de pessoas com diplomação de nível superior.

Todavia, compreendeu que o discurso sobre ampliação do acesso à educação criou, na verdade, um fetiche da democratização e do aumento do índice escolarização (exigências dos organismos internacionais), de modo a mascarar o fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos, o processo de certificação em larga escala, na medida em que omitiu, com isso, o processo de focalização dos processos educativos nos níveis mais baixos e a falta de qualidade do ensino. Tais evidências enfatizaram a mercantilização do saber e do ensino, em que a educação se tornou um bem "mercadesejável", ao conferir aos interesses econômicos a hegemonia.

Neste sentido, como destacado por Alphonse (2015), programas como o de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIs) implantado na UNICAMP não funcionaram como deveriam funcionar. Por consequência, a política de ações afirmativas para a democratização do acesso ao ensino superior não ocorreu em sua plenitude e manteve-se apenas no campo da aparência, pois não se efetivou, de fato, em sua essência.

3.5.3 Conjunto 3: As ações afirmativas proporcionam a democratização do acesso, mas não podem ser consideradas como a única opção de se resolver problemas de desigualdades e exclusão

A política de ação afirmativa no ensino superior, por si só, não é capaz de resolver problemas de desigualdades e exclusão educacional do país, mas impõe-se como um importante passo na busca de uma sociedade mais justa e diversa. As autoras Pizza (2015) e Rosa (2016) coadunam deste pensamento. Segundo Pizza (2015), um dos principais desafios impostos ao Programa de Ações Afirmativas foi sua gestão, pois identificou-se que a universidade apresentava estrutura insuficiente para atender aos estudantes na plenitude de suas necessidades. Nesse caso, as universidades, como parte de uma estrutura inserida na lógica capitalista, foram influenciadas pelo Estado mediante os contingenciamentos a elas impostos, ao enfraquecer a sua própria estrutura. Isso, decerto, não viabilizou as condições necessárias para se ter uma educação com qualidade, nem muito menos as políticas compensatórias, como as Ações Afirmativas.

Não se pode esquecer também que outro fator relevante nas ações afirmativas dizia respeito às políticas de assistência estudantil, que precisaram estar conjugadas às cotas, como

aborda Santos (2014) em seu estudo. De acordo o autor, a democratização do acesso à universidade por meio de políticas afirmativas para grupos historicamente excluídos, precisou estar ligada à própria permanência dos estudantes pela via de políticas de Estado. Assim, presenciou-se a contradição, pois ao mesmo tempo em que "afirmava", ao promover o acesso ao ensino superior, "não afirmava", em razão de não viabilizar os meios necessários à permanência para dar andamento aos cursos de graduação.

Santos (2014) ainda complementa que tratou-se de uma relação indissociável entre o ensino e as condições materiais e econômicas de manutenção das despesas e custos para o cumprimento das exigências acadêmicas. Diante de tais questões postas por Santos (2014), compreendeu-se os relatos dos estudantes na pesquisa de Souza (2017), ao apontarem que a política de cotas tem dado certo, mas que necessita de ajustes.

Logo, por um lado, a adoção de políticas de reserva de vagas permitiu o acesso considerável de estudantes negros, indígenas e outros grupos à universidade, mas, por outro lado, há de se considerar a necessidade de pesquisas frequentes quanto à centralidade das ações afirmativas voltadas ao ensino superior no trinômio: ingresso, permanência e sucesso acadêmico (TOUBIA, 2016).

3.5.4 Conjunto 4: Existem embates e contradições nos processos de implementação das cotas

Quando da implantação do sistema de cotas nas universidades, notou-se que, em sua maioria, ocorreram embates e disputas neste processo, principalmente em se tratando das cotas raciais. Na Universidade Estadual de Goiás (UEG), por exemplo, a política de cotas no sentido de democratização do ensino superior, ao invés de surgir no interior da Universidade, primeiro ocorreu na Assembleia Legislativa, como relatado por Santos Junior (2016). O referido autor salientou que, mesmo considerando a fragilidade e o cunho político da lei que estabeleceu as políticas de cotas na UEG, é relevante atentar para a falta de programas de permanência de estudantes cotistas.

Já na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o problema maior circundou nas cotas raciais, como destacado por Lopes (2014). Nesse contexto, pouco se discutiu a respeito da pertinência ou não de reserva de vagas para indígenas ou para pessoas com deficiência, mas quando discorreu sobre a possibilidade de se destinar vagas aos negros, a controvérsia foi generalizada. Outrossim, para se conhecer o objeto em sua totalidade, os condicionantes históricos e sociais não puderam ser desvinculados, pois posicionamentos evidenciados por

Lopes (2014) reafirmaram o passado escravista, clientelista e patriarcal do processo de formação do Estado Brasileiro, que não se reconheceu como um país marcado de desigualdades raciais.

Como bem destacou Marçal (2016), em decorrência de movimentos reacionários manifestados por diversos agentes políticos em diferentes espaços políticos-institucionais, permitiu-se estabelecer uma relação de "conformidade" com o mito da democracia racial. Com base nesse mito, consolidaram-se no imaginário coletivo da sociedade que, nesse sentido, possibilitou a ocorrência de espantos ou até percepções contrárias de que não há necessidade de cotas raciais, afinal todos são tidos como iguais. Como mostra José (2017), ao analisar as falas dos integrantes do Conselho Superior da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na oportunidade da implementação das cotas, observou-se o distanciamento de reflexões sobre o direito à educação, além da presença de mecanismos que naturalizaram a percepção da realidade brasileira como desigual e meritocrática.

Crosara (2017) salientou que a democratização do acesso ao ensino superior permitiu a concretização de um direito fundamental para grupos que estão sub-representados nesse nível de ensino. No caso da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), *locus* do estudo de sua pesquisa, conformar-se com a quantidade mínima de vagas para os grupos beneficiados das cotas significava mantê-los sub-representados em relação à população brasileira e mineira.

Pode-se ainda refletir sobre os caminhos trilhados e as possibilidades de contribuição para construir de alternativas de democratização do ensino superior público do país, como instrumento de combate ao racismo (FERNANDES, 2006). No entanto, ao mesmo tempo, como destaca Araújo (2016), os organismos internacionais têm exercido maior influência no delineamento dos discursos sobre educação como um direito humano. Assim, para ser efetivamente exercido, pressupôs-se o combate à discriminação na esfera de ensino, bem como a necessária igualdade nas condições de acesso e permanência dos indivíduos e grupos socialmente discriminados. Araújo (2016) ainda sinalizou a necessidade de novos estudos no sentido de averiguar como essas políticas e essa pauta em torno da adoção de ações afirmativas/cotas para ingresso no ensino superior foram incorporadas pelo Estado Brasileiro, em termos de programas, políticas e ações, a partir do que fora engendrado na normativa internacional e nos documentos internacionais.

Após este conjunto de posicionamentos dos autores pesquisados, compreendeu-se sob qual perspectiva de Estado a sociedade brasileira está emersa, ao se fazer uma reflexão sobre as Ações Afirmativas em sua totalidade. Assim, pode-se pressupor que, para além da aparência, tais políticas corresponderam à manutenção da lógica do capital, na medida que

“afirma”, também “não afirma” ao mesmo tempo, além de continuar sendo apenas uma forma de concessão mínima para os que conseguem ingressar o ensino superior, mantendo-os ainda sob condições subalternas, pois consegue-se ingressar no ensino superior, mas as estruturas necessárias para a conclusão com qualidade ainda são insuficientes. Nota-se pelos próprios cortes orçamentários que o governo tem promovido o sucateamento das Universidades.

Aparentemente, divulga-se um fetiche sobre este aspecto, como se realmente houvesse uma democratização do acesso de todas as camadas populares à universidade, porém em termos qualitativos, sabe-se que isso não ocorre, já que vagas são limitadas para o ingresso ao ensino superior, ao incluir nos espaços acadêmicos das Universidades somente aqueles que melhor mérito obteve nos processos seletivos.

Portanto, no modo de produção do capitalismo, o fetichismo do produto é uma ilusão aparente do homem com relação às coisas produzidas. Na educação, tem o produto à expansão do ensino com a massificação e mercantilização do saber. A partir desta reflexão, à luz do Materialismo Histórico Dialético, a linguagem e o discurso produzidos nos espaços formais desloca a realidade, ao distorcê-la para a promoção da classe dominante.

Diante disso, maiores esclarecimentos sobre educação como direito poderá proporcionar a ampliação do acesso ao nível superior dos segmentos historicamente excluídos da sociedade de maneira universal. Contrariamente a estes entendimentos, há os pressupostos internacionais que enfatizam a retirada de uma educação pública, na medida em que influencia, como apontado nas pesquisas, na elaboração e implementação das políticas públicas do país.

E neste processo em que as políticas sociais têm sofrido os ataques do Estado, tem-se o discurso do governo federal, na figura do chefe de Estado, do presidente Jair Messias Bolsonaro, a ênfase de que o Brasil possui democracia racial. Porém, como pensar em democracia no contexto de uma sociedade racista e que não se reconhece como tal?

Recentemente, o governo federal, na contramão das políticas públicas educacionais de ações afirmativas existentes, por meio do então Ministro da Educação – Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub –, emitiu a Portaria nº 545 de 16 de junho de 2020, ao revogar a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, que tratava da indução de Ações Afirmativas na Pós-graduação. Diante da repercussão negativa deste procedimento, através da Portaria nº 559/2020 de 22 de junho de 2020, o Ministério da Educação tornou sem efeito a Portaria nº 545/2020. No entanto, este ato do governo, dentre muitos outros, deixou demarcado o racismo existente, em que ser negro significa estar num processo de embate permanente nos ambientes públicos e privados.

Como não podem ser entendidas como questões isoladas, estas políticas estão inseridas em um quadro estrutural e conjuntural maior que abriga as reformas de Estado mínimo determinadas pelas orientações políticas internacionais neoliberais de reprodução do capital e das desigualdades culturais e sociais, decorrentes das ações políticas dos novos movimentos sociais (GOHN, 2008).

Para adentrar precisamente à unidade de análise desta pesquisa, na próxima seção, discutiu-se sobre as ações afirmativas implementadas em algumas universidades federais e estaduais e, em especial, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para compreensão de como se deu o processo de implantação e implementação das ações afirmativas nesta instituição.

4 AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Nesta seção, abordou-se as experiências pioneiras das ações afirmativas, especificamente com as cotas, no ensino superior brasileiro, ao destacar os processos de implementação nas universidades públicas brasileiras. Além disso, enfatizou-se como tem sido promovidas as Ações Afirmativas no Estado da Bahia e, em particular, o itinerário percorrido na UESB para o processo de sua implantação e implementação.

Antes de dar continuidade a subseção que segue, destaca-se que a pesquisa bibliográfica apresentada na subseção 3.5 abordou sobre produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa. Nesse contexto, em se tratando de avaliar a natureza jurídica das instituições, as Política de Ações Afirmativas são oriundas, em sua maioria, de instituições federais (70%), seguida da esfera Estadual (17%) e, por último, em instituições Privadas (17%).

Apesar de as pesquisas terem sido desenvolvidas em programas de pós-graduação situados em instituições privadas, as unidades de análises daquelas desenvolvidas em instituições privadas abordaram sobre instituições públicas. Dessa forma, das 23 (vinte e três) pesquisas constantes na subseção 3.5, 19 (dezenove) tiveram como unidade de análise instituições de ensino público federal e ao passo em que 4 (quatro) realizaram seus estudos em instituições públicas estaduais. Por conseguinte, esta seção enfocou apenas as Ações Afirmativas nas Instituições de Ensino Superior Públicas.

4.1 AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

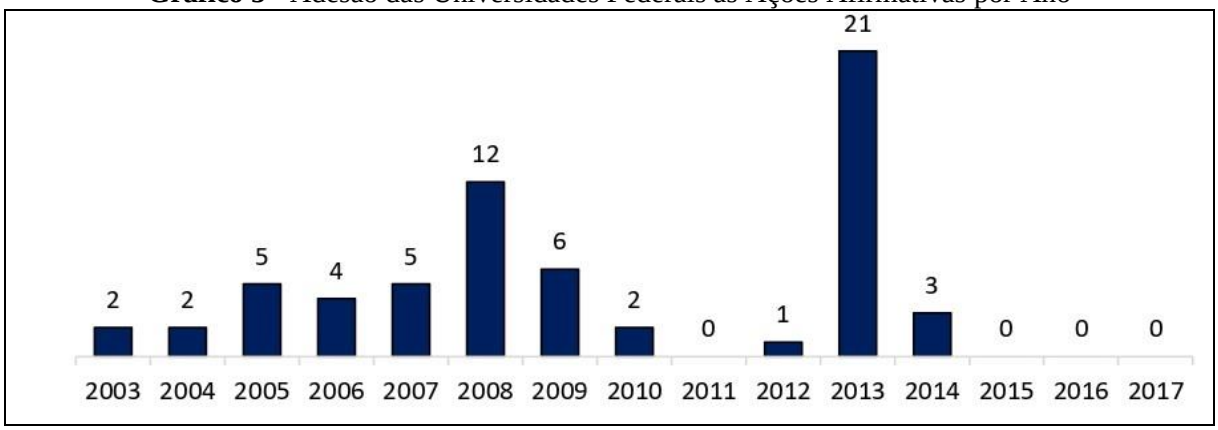
Enquanto as ações afirmativas para as instituições de ensino superior públicas federais se tornaram obrigatórias com a implementação da Lei nº 12.711/2012, para as instituições estaduais e municipais, sua imposição ou adoção voluntária variou entre os entes federativos.

No âmbito federal, a Universidade de Brasília (UnB), em 2003, foi a primeira universidade federal a adotar ações afirmativas, quando previu cotas raciais para negros e indígenas e intensificou o apoio ao sistema local de escolas públicas. Conforme destacou Santos (2012), o caso pioneiro da UnB, dentre as demais universidades federais, foi um processo que se expandiu gradativamente para as demais regiões do país.

Nesse sentido, a Lei nº 12.711 tornou obrigatória a adoção das políticas de ações afirmativas em instituições federais de ensino superior e, atualmente, como destacou Machado, Bessa e Feres Junior (2019), todas as universidades as implementaram em seus

processos seletivos para novos alunos. No gráfico a seguir, pode-se constatar o ritmo de adoção dessas políticas pelas universidades federais.

Gráfico 5 - Adesão das Universidades Federais às Ações Afirmativas por Ano



Fonte: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), 2017.

Diante do gráfico 5, observou-se que houve um pico em 2008, em decorrência dos recursos financeiros oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Este programa fora instituído em âmbito federal pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, para os estudantes de cursos de graduação presenciais das IFES, ao ser implementado a partir do ano de 2008. Nos parágrafos 1 e 2 do artigo 3º da referida Normativa constam que:

> § 1º 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 repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. § 2º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições de educação superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma do *caput*.(BRASIL, 2007, p. 01).

Ainda em referência ao gráfico 5, houve também uma ampliação de adesão às ações afirmativas nas instituições no ano de 2013. Tal fato deveu-se à Lei 12.711/2012, que tornou obrigatória a implantação das Ações Afirmativas ns Instituições de Ensino Superiores Federais. Conforme seu artigo 1º em, esta lei instituiu que 50% das vagas deveriam ser reservadas a estudantes oriundos de escolas públicas com renda *per capita* familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

Já em seu artigo 3º, salientou-se que as vagas seriam preenchidas “por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, [...], 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”. A partir

de 2015, todas as 63 (sessenta e três) universidades federais haviam implantado as ações afirmativas.

Segundo Santos (2012), no ano de 2002, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade pública a adotar ações afirmativas de caráter social e racial, destinadas a estudantes egressos da escola pública, negros e pessoas com deficiência, a fim de atender a Lei Estadual nº 4.151 da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Ainda conforme Santos (2012), no mesmo ano, a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF) foi a segunda a aderir ao sistema de cotas, ao adequar-se à Legislação Estadual e, embora tenha gerado um certo desconforto, o debate não se estendeu.

Na Bahia, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi pioneira por implantar um sistema de reserva de vagas para afrodescendentes nos cursos de graduação e pós-graduação de forma autônoma, aprovado em resolução pela instância máxima da universidade – o Conselho Universitário –, também em 2002, por meio da deliberação nº 196/2002.

Nessa linha, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), também no grupo das pioneiras, aprovou e estabeleceu o sistema de cotas, com a novidade da reserva de vagas de 10% para indígenas. Assim como nas universidades do Rio de Janeiro, as cotas na UEMS foram motivadas por duas leis estaduais: "a Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, estabeleceu a reserva de vagas para indígenas e a Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003, por seu turno, fixou a reserva de 20% de vagas para negros" (SANTOS, 2012, p. 302).

Nos dados apresentados pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) da UERJ, de acordo Machado, Eurístenes e Feres Junior (2017), foi analisado o universo correspondente a todas as universidades públicas estaduais brasileiras. Destes dados, não fazem parte as universidades públicas federais, municipais, faculdades, centros, institutos superiores, assim como instituições privadas. Amparados nesse critério, ao atualizar o levantamento do GEMAA, foram analisados os documentos de 38 (trinta e oito) universidades[10], entre as quais 100% implantaram alguma política de ação afirmativa.

Com isso, os autores esclarecem que, no levantamento realizado pelo GEMAA, foram contabilizadas as políticas que alocaram vagas no ensino superior, por meio de cotas, bônus e sobrevagas[11]. Neste mesmo levantamento, constam ainda as Universidades Estaduais que

---

[10] Machado, Eurístenes e Feres Junior (2017) destacam que, de acordo dados do GEMAA, até o ano de 2017, existiam 40 universidades estaduais credenciadas no MEC. No entanto, foram analisadas somente 38 (trinta e oito), dado que as outras 2 (duas) restantes ofertaram somente cursos EaD/semipresenciais. As universidades não contabilizadas foram: Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA).

[11] Feres Junior et al. (2013) diferenciaram cotas e bônus. No caso das cotas, o procedimento consistia em reservar um determinado número ou percentual de postos para os membros do grupo beneficiário, enquanto os

implementaram alguma política de ação afirmativa. O quadro 3 apresenta a lista das 38 (trinta e oito) Universidades Estaduais distribuídas por região.

Quadro 3 - Universidades estaduais com ação afirmativa por região

Região	Universidade
Norte	Universidade do Estado do Amapá (UEAP) Universidade do Estado do Amazonas (UEA) Universidade do Estado do Pará (UEPA) Universidade do Tocantins (UNITINS) Universidade Estadual de Roraima (UERR)
Nordeste	Universidade de Pernambuco (UPE) Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Universidade Estadual do Ceará (UECE) Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Universidade Estadual do Piauí (UESPI) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) Universidade Regional do Cariri (URCA)
Centro-Oeste	Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Santos Junior (2016) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Sudeste	Universidade de São Paulo (USP) Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Sul	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) Universidade Estadual de Londrina (UEL) Universidade Estadual de Maringá (UEM) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Fonte: GEMAA, 2017.

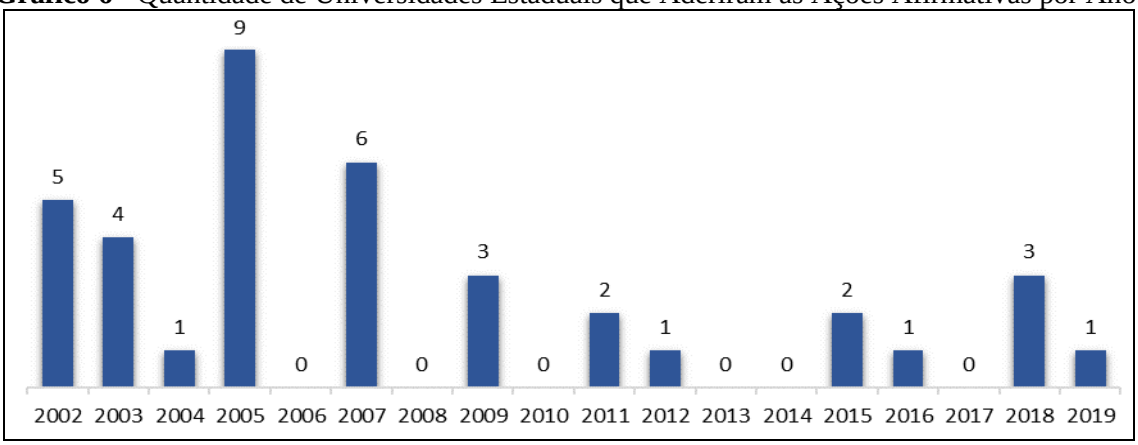
A fim de dialogar com as pesquisas elencadas na subseção 3.5, evidenciou-se estudos sobre ações afirmativas correlacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa. Logo, diante da

demais permaneceriam disponíveis para a competição aberta. Já no caso dos bônus, todos os candidatos concorreriam pelos mesmos postos e os beneficiários da ação afirmativa receberiam alguma consideração especial. Nela, poder-se-ia assumir a forma de um bônus em sua pontuação, ou um crédito extra, sobretudo no caso de seleções que levariam em consideração aspectos mais qualitativos, como a trajetória escolar e as qualificações dos candidatos, dentre outros.

lista das universidades do quadro 3, somente 7 (sete) instituições constavam nas pesquisas como sendo a unidade de análise, a saber: Figueredo (2015) realizou sua pesquisa tendo como a unidade de análise as Universidades Públicas da Bahia (tanto as Estaduais – UEFS, UESC, UNEB e UESB –, quanto as Federais – UFBA e UFRB); Santos Junior (2016) estabeleceu a UEG como unidade de análise; Fernandes (2006) abordou sobre a UERJ; e em Alphonse (2015), o *locus* da pesquisa foi a UNICAMP. É importante destacar que a pesquisa de Figueredo (2015) teve em seu cerne um conjunto de universidades, dentre as quais esteve a UESB, porém com um enfoque diferente ao que esta pesquisa propôs.

No gráfico 6, mostrou-se a adesão das universidades estaduais às políticas de ações afirmativas em cada ano. Assim, a comparação dos dados deste gráfico com os do gráfico 5 que foram anteriormente apresentados sobre as universidades federais que aderiram às cotas, percebeu-se que estiveram aquém em relação às universidades estaduais, em razão de estas terem iniciado ações afirmativas em 2002.

Gráfico 6 - Quantidade de Universidades Estaduais que Aderiram às Ações Afirmativas por Ano.



Fonte: Elaboração própria da autora complementando os dados do GEMMA/2017.

Ainda no que se refere ao levantamento do GEMAA, constam dados até o ano de 2016, ficando ainda 4 (quatro) Universidades sem aderirem às ações afirmativas. Deste modo, a fim de complementar as informações acima apresentadas, 3 (três) instituições aderiram às ações afirmativas com a implementação de cotas para o ingresso ao ensino superior e, no ano de 2019 mais 1 (uma), a totalizar o universo de 38 (trinta e oito) instituições.

Ao longo do tempo, várias instituições passaram a adotar suas próprias medidas de inclusão, seja por intermédio de leis estaduais ou com base em resoluções de seus respectivos conselhos universitários. A seguir, o quadro 4 apresenta a relação dos estados que possuem leis estaduais instituídas para as ações afirmativas no ensino superior.

Quadro 4 - Relação de Leis Estaduais que Instituíram Programas de Ação Afirmativa no Ensino Superior Público e respectivas Universidades abrangidas

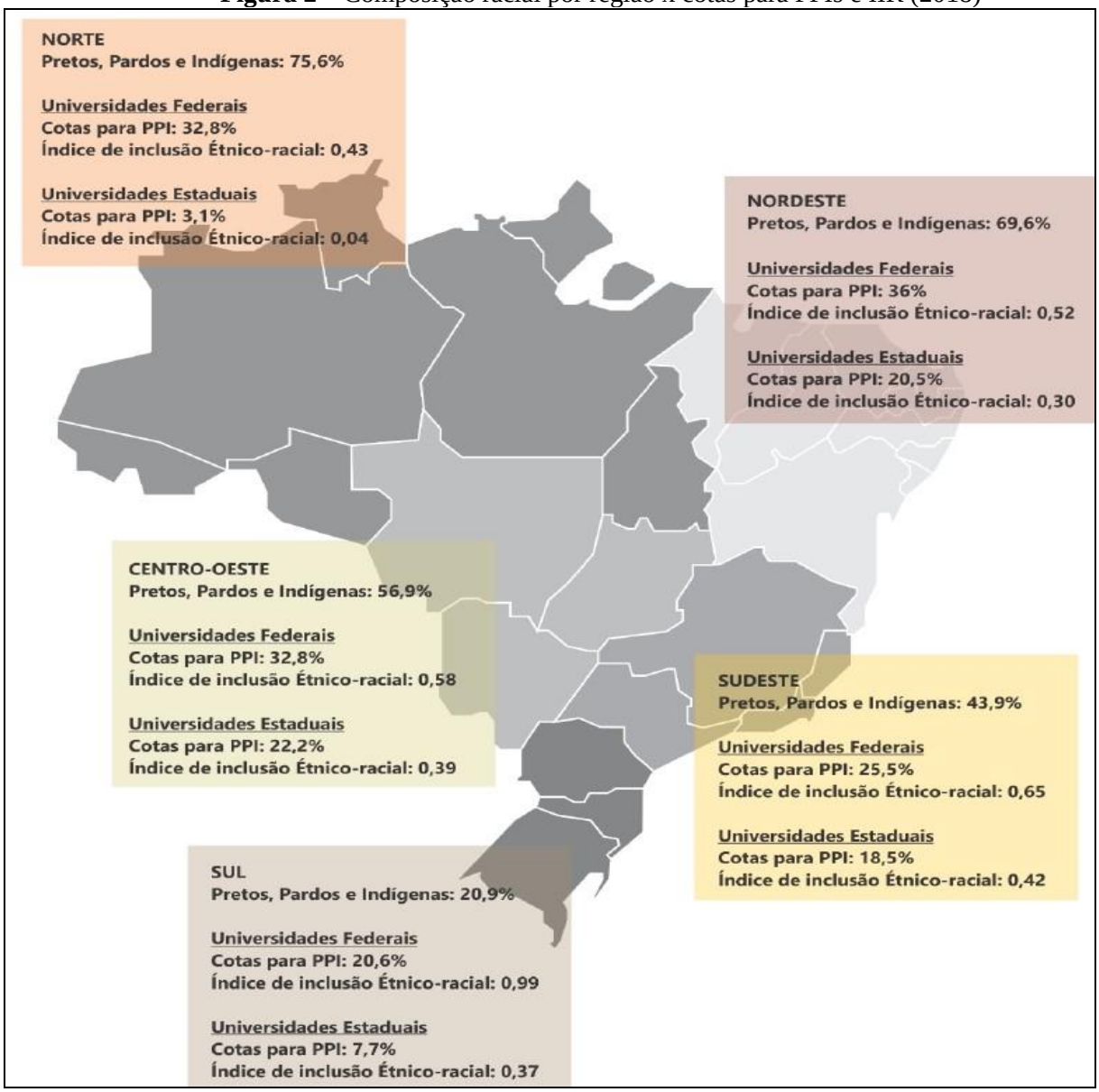
Região	Estado	Lei
Norte	**Amapá**	**Leis Estaduais n° 1022 e 1023 de 30/06/2006 e 1258 de 18/09/2008** Universidade do Estado do Amapá (UEAP)
	Amazonas	**Lei nº 2.894, de 31/05/2004** Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
	Tocantins	**Lei Estadual nº 3124, de 14 de julho de 2016** Universidade do Tocantins (UNITINS)
Nordeste	**Alagoas**	**Lei nº 6.542, de 7/12/2004** Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
	Maranhão	**Lei n.º 9.295 de 17/11/2010 -** Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
	Rio Grande do Norte	**Lei Estadual Nº 8.258, de 27/12/2002** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Centro-Oeste	**Goiás**	**Lei nº14.832, de 12/07/2004** Universidade Estadual de Goiás (UEG)
	Mato Grosso do Sul	**Leis nº 2605 e nº 2589** Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)
Sudeste	**Minas Gerais**	**Lei Estadual n° 15.259 de 27/07/2004; Resolução n° 104 CEPEX/2004; Lei Estadual nº 13.465, de 12/1/2000** Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
	Rio de Janeiro	**Lei Estadual nº4151/03** Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
Sul	**Paraná**	**Lei n° 13.134 de 18/04/2001 Casa Civil, modificada pela Lei Estadual nº 14.995/2006, de 09/01/2006, Edital nº 007/2007 COORPS, Edital nº 01 2006 CUIA. Resolução n° 029/2006 SETI** Universidade Estadual de Londrina (UEL) Universidade Estadual de Maringá (UEM) Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
	Rio Grande do Sul	**Lei 11.646/01** Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Fonte: GEMAA, 2017.

Diante dos dados do GEMAA e ao considerar as atualizações, do total de 38 (trinta e oito) instituições estaduais do Brasil que adotaram as ações afirmativas, 17 (dezessete) delas, conforme quadro 4, assim fizeram por meio de Lei Estadual, ao passo em que as outras 21 (vinte e uma) adotaram as ações afirmativas por meio de resoluções do Conselho Universitário. O Estado da Bahia, por exemplo, destacou-se entre os Estados que não adotaram Leis Específicas para a institucionalização das Ações Afirmativas.

A partir do último levantamento realizado pelo GEMAA quanto às ações afirmativas nas Universidades públicas Federais e Estaduais, apresenta-se a figura 2, a seguir, que ilustra a composição racial por região com relação ao Índice de Inclusão Racial (IIR) e cotas para pretos, pardos e indígenas (PPIs).

Figura 2 – Composição racial por região x cotas para PPIs e IIR (2018)



Fonte: GEMAA, 2018.

O IIR, como destacou Freitas et al. (2020), corresponde a um instrumento de avaliação da eficácia inclusiva agregada às políticas de ação afirmativa. Assim, permite confrontar regiões quanto às Ações Afirmativas no ensino superior público, uma vez que analisa a proporção de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas (PPIs) nas universidades em cada uma das regiões, dividida pela proporção destes grupos na população total da região analisada.

Com isso, o resultado do cálculo do IIR, como salientou Freitas et al. (2020), corresponde ao quanto a universidade consegue exprimir, de certo modo, o perfil racial da sociedade na qual está inserida. Em suas análises, evidenciou-se que, para interpretar os

resultados obtidos, deve-se levar em consideração o seguinte princípio: quanto mais próximo de 1, mais efetiva é a inclusão racial em dada região. Isso significa dizer que a distribuição racial dos estudantes ingressantes é similar à distribuição racial da região onde se encontram as universidades.

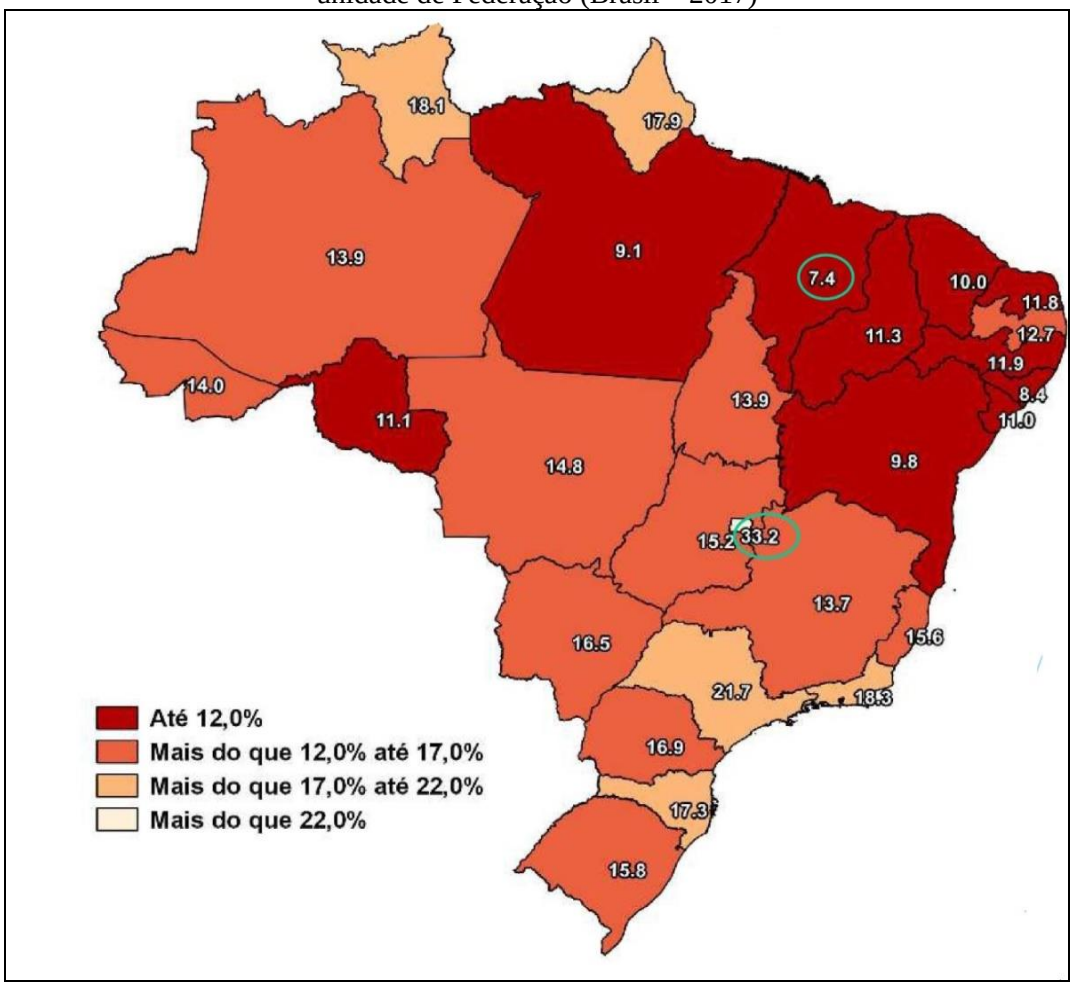
A partir da figura 2, pode-se inferir que as regiões Norte e Nordeste possuem o maior número de pretos, pardos e indígenas (PPIs) na proporção geral da população: 75,6% e 69,6%, em comparação às demais regiões do país (Centro-Oeste – 56,9%; Sudeste – 43,9%; e, Sul – 20,9%). No entanto, diante os dados, percebeu-se que a região Sul foi a que se destacou entre as Universidades Federais com o índice de inclusão étnico-racial correspondente a 0,99. Nesse sentido, a região Sudeste apresentou o índice de 0,65; a região Centro-Oeste com 0,58; a região Nordeste com 0,52; e, por último, a região Norte, com 0,43.

Quanto à incorporação de PPIs nas universidades estaduais, a região Sudeste despontou-se com o índice de 0,42; a região Centro-Oeste com 0,39; a região Sul com 0,37; a região Nordeste com o índice de 0,30; e, a região Norte com um índice baixíssimo de 0,04.

Diante de tais dados, percebeu-se que tanto no âmbito das universidades federais quanto estaduais, as regiões Norte e Nordeste possuem o IIR menor em relação às demais regiões, apesar de serem as regiões com maior percentual de pretos, pardos e indígenas. Pode-se inferir que há um desafio mais complexo quando se considera a desigualdade regional e estadual, como lembra Rodrigues et al. (2020, p. 50), ao salientar que tais desigualdades possuem determinados aspectos, como “o desequilíbrio da distribuição de renda e do acesso à educação nos diferentes níveis de ensino. Esse é um problema histórico de debate insuficiente no campo da educação”.

Além disso, há o elitismo de algumas áreas e cursos, assim como o grande contingente de jovens que não conseguem ter acesso ou permanecer na educação superior. Em complemento a tal análise quanto às desigualdades regionais, observou-se, por meio dos dados coletados pelo IBGE (vide figura 3), demonstrou-se a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com Ensino Superior completo por Unidade de Federação.

Figura 3 – Proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com Ensino Superior completo por unidade de Federação (Brasil – 2017)

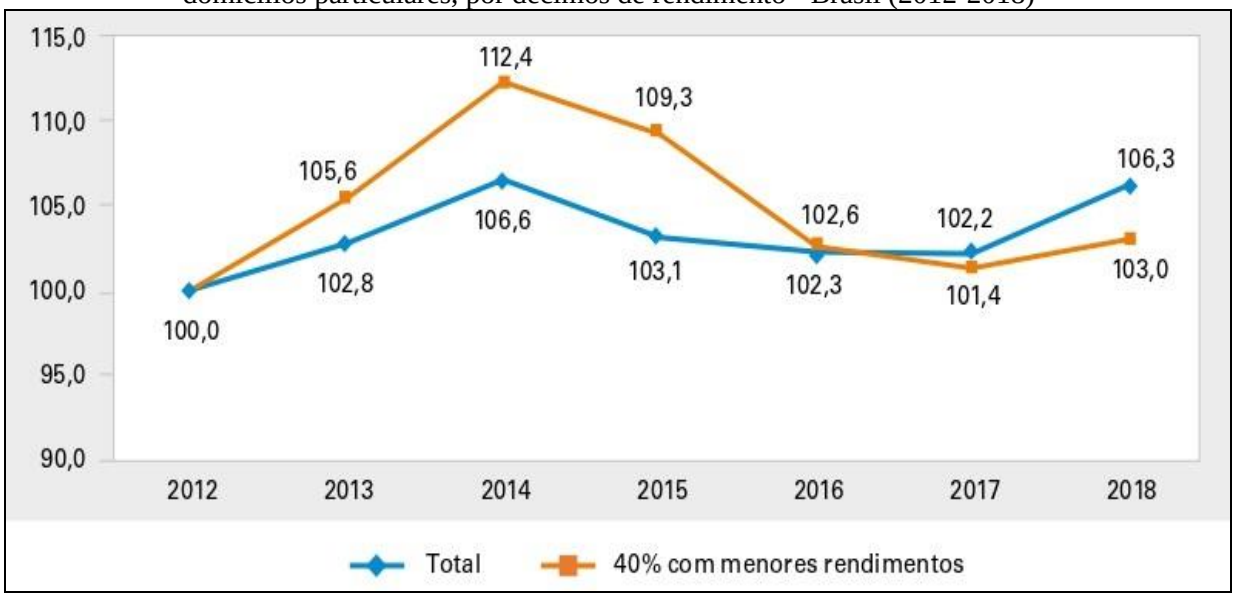


Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continuada, 2º trimestre, 2017.

Diante desta figura, notou-se que o Brasil é um país com alto nível de desigualdades entre suas unidades subnacionais (UFs), sobretudo no que tange à conclusão do ensino superior. Este indicador para o Distrito Federal (DF) correspondeu, em 2017, a 33,2%, ou seja, 4,5% vezes maior do que o Maranhão (7,4%). Quando comparou-se o indicador do DF em relação ao da Bahia, verificou-se um percentual de 3,4% vezes maior daquele em relação a este estado, em que o indicador consta em 9,8% em 2017.

A partir da Síntese dos Indicadores Sociais realizada pelo IBGE (2019), a figura 4 demonstrou a variação do rendimento domiciliar *per capita* dos 40% com menores rendimentos e do total da população. Na referida figura, ao analisar os anos de 2012-2018, houve elevação dos rendimentos do conjunto da população, que representou um percentual de aumento de 6,3% (em relação à base 100) e resultou no aumento da desigualdade, uma vez que este percentual representou o dobro daquele cujo percentual de variação do rendimento entre os 40% com menores rendimentos.

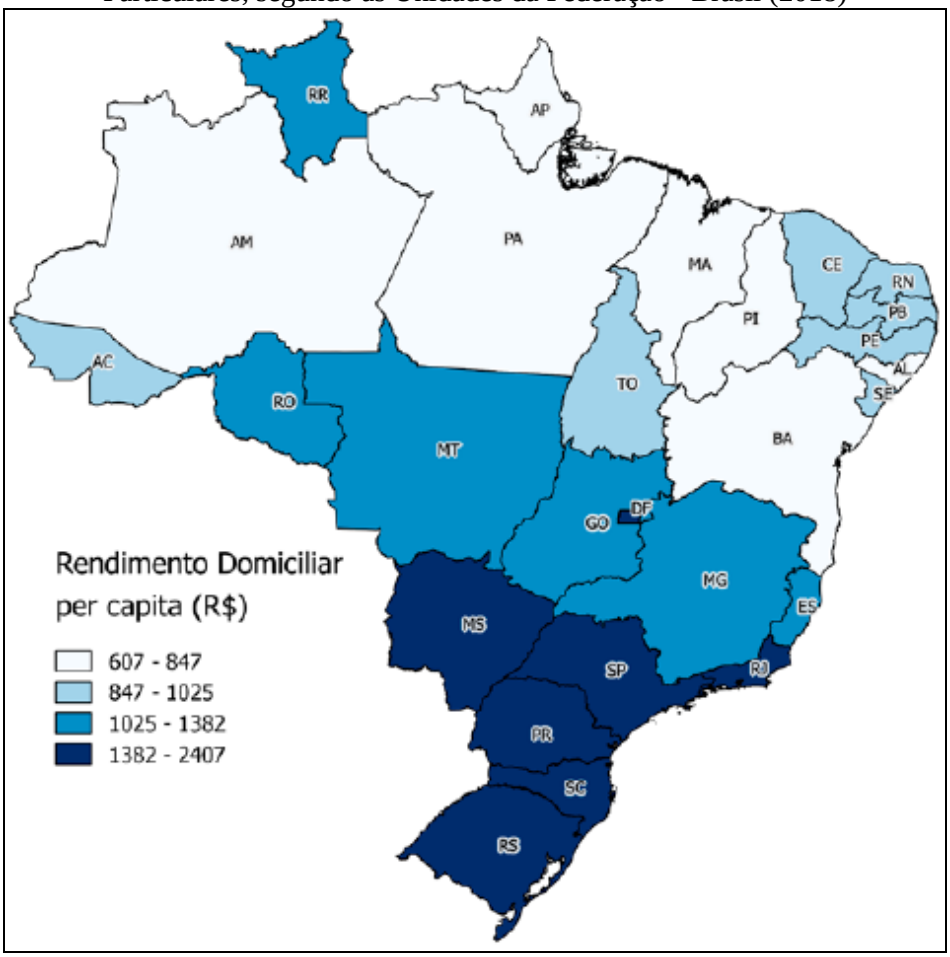
Figura 4 – Índice (%) do rendimento domiciliar *per capita* médio das pessoas residentes em domicílios particulares, por décimos de rendimento - Brasil (2012-2018)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2018.
Notas: 1. Dados consolidados de primeiras entrevistas.
2. Base: 2012 = 100.
3. Rendimentos de acionados para reais médios de 2018.
4. Exclusive as pessoas cuja condição no arranjo domiciliar era: pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico.

Quando verificado o rendimento mensal domiciliar *per capita* dos residentes de acordo as Unidades da Federação do Brasil no ano de 2018, tem-se a figura 5. Evidenciou-se nela as diferenças geográficas de acordo com o rendimento domiciliar *per capita* em 2018. Assim, as Unidades da Federação com os maiores rendimentos situavam-se nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, com destaque para o Distrito Federal, que possuía o maior rendimento médio (R$ 2.407,00). Por outro lado, todos os Estados com os menores rendimentos estavam nas regiões Norte e Nordeste, sendo o menor deles no Maranhão (R$ 607,00), de acordo o IBGE (2019). Dos Estados do Nordeste, a Bahia situou-se entre os estados com rendimento que varia de R$ 607,00 a 847,00.

Figura 5 - Rendimento Mensal Domiciliar *per capita* das Pessoas Residentes em Domicílios Particulares, segundo as Unidades da Federação - Brasil (2018)

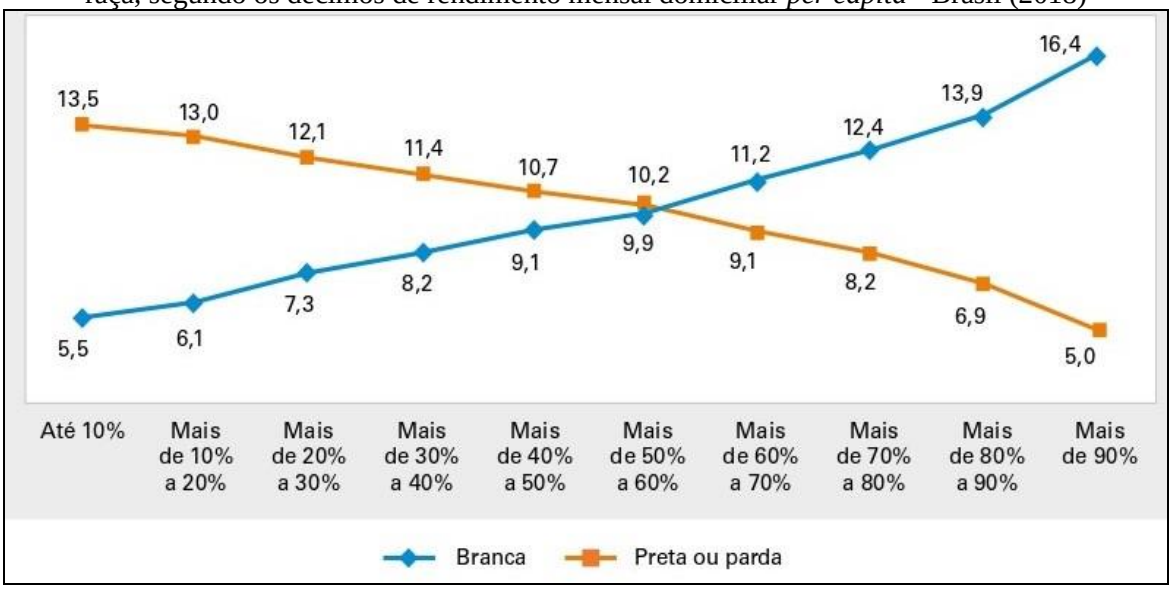


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

De acordo o IBGE (2019), estes dados foram consolidados levando em consideração os seguintes aspectos: os rendimentos deflacionados para reais médios de 2018; e, dentre as pessoas que fizeram parte das entrevistas, não foram contabilizadas as que possuíam arranjo domiciliar de pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico.

Segundo o IBGE (2019), quando foi verificado o rendimento domiciliar *per capita* entre os segmentos de cor/raça da população, observou-se a existência marcante das desigualdades. Diante a figura 6, notou-se que, enquanto 16,4% da população branca estava entre os 10% com maiores rendimentos, apenas 5,0 % da população preta ou parda encontrava-se nessa mesma classe de rendimentos em 2018.

Figura 6 - Distribuição Percentual da População Residente em Domicílios Particulares, por cor ou raça, segundo os décimos de rendimento mensal domiciliar *per capita* - Brasil (2018)



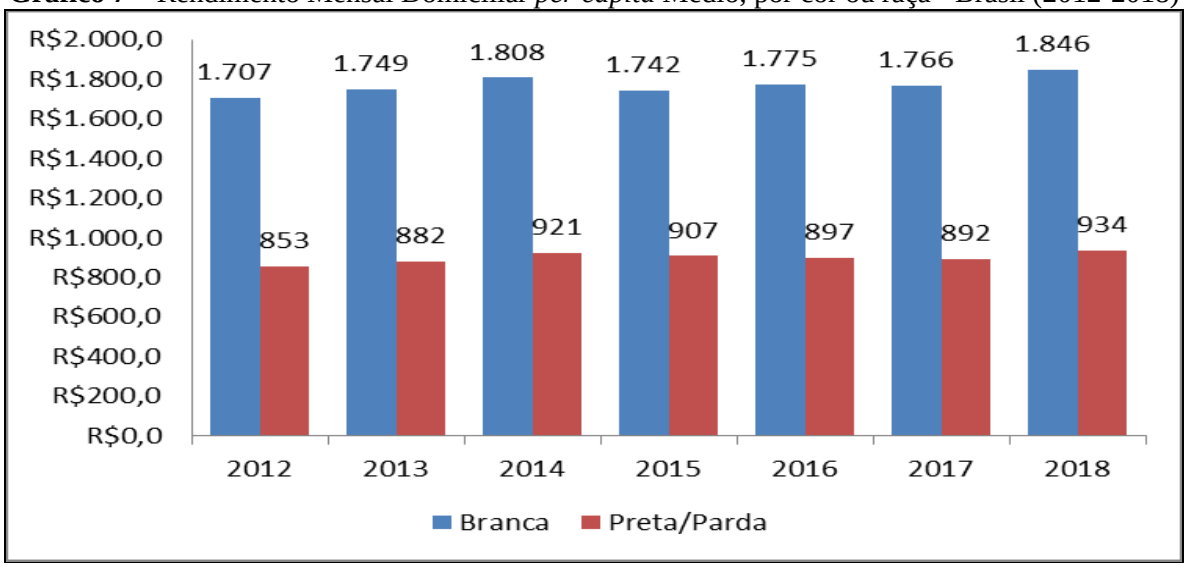
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Quando se verificou entre os 10% com menores rendimentos, ocorreu o inverso, ou seja, anteriormente alcançavam 13,5% da população preta ou parda diante de 5,5% da população branca (vide Figura 6). Em um cenário de real igualdade racial, haveria 10% das pessoas de cada grupo de cor ou raça distribuídas uniformemente pelas 10 (dez) classes de rendimento.

Ainda nesta análise de desigualdades étnico-raciais, segundo os dados do IBGE, pode ser observado que, no gráfico 7, apresentou-se o rendimento mensal domiciliar *per capita médio* por cor/raça no Brasil entre o período de 2012 a 2018. Nele, houve uma pequena redução dessa diferença, explicada pelo aumento de 9,5% no rendimento médio de pretos ou pardos, ante um aumento de 8,2% do rendimento médio dos brancos. Porém, este aumento ainda não é significativo como pode ser observado em todos os anos e quando comparado o rendimento mensal domiciliar *per capita* médio por cor ou raça.

Como exemplo, no ano de 2018, pessoas de cor ou raça preta ou parda tiveram rendimento médio domiciliar *per capita* de R$ 934,00 (novecentos e trinta e quatro reais), diante do rendimento médio de R$ 1.846,00 (mil oitocentos e quarenta e seis reais) das pessoas de cor ou raça branca.

Gráfico 7 – Rendimento Mensal Domiciliar *per capita* Médio, por cor ou raça - Brasil (2012-2018)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2018.

Pode-se inferir que, ainda diante gráfico, a partir da institucionalização legal das Ações Afirmativas no ensino superior, houve esse pequeno aumento de rendimento mensal domiciliar, em decorrência da melhoria dos índices de instrução populacional com o ingresso no ensino superior. Porém, tal redução ainda é ínfima, uma vez que não foi capaz de superar a histórica desigualdade de rendimentos e o rendimento domiciliar *per capita* médio de pretos ou pardos, que é de aproximadamente metade do recebido pelos brancos.

Nesse sentido, Guimarães et al. (2020, p. 54) alertou, ao referir-se às desigualdades regionais de renda existentes, que "essa realidade afeta diretamente o campo da educação, posto que a distribuição de renda está relacionada com o acesso e permanência na escola e/ou universidade". Diante deste arcabouço, ao falarem sobre as políticas públicas, os autores destacaram que estas estão envolvidas em uma suposta justiça social, apesar de representarem uma forma de controle social dos dominantes sobre os dominados. Portanto,

> As políticas públicas aparecem envolvidas pelo discurso de atendimento as demandas da população e de justiça social, quando, na essência, o que existe é um arcabouço político voltado não para a dita justiça, mas com a função de controle social de uma elite sobre a população, e, ainda, um controle internacional sobre essa elite.(GUIMARÃES et al, 2020, p. 51).

Neste contexto de desigualdade regionais está o Estado da Bahia, que se destacou pelos piores índices, como fora apresentado em dados anteriores: está entre os Estados com menor rendimento mensal domiciliar *per capita* (varia de R$ 607,00 a 847,00); dentre os Estados do Nordeste, é o aquele com menores indicadores no que tange à proporção de

pessoas de 25 anos ou mais de idade no ensino superior – ao ganhar apenas do MA e AL; está na região Nordeste, logo, tanto as universidades federais quanto estaduais possuem o menor IIR comparado aos demais estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste, apesar de ser um estado com uma maioria populacional sendo negra ou parda.

Dessa maneira, a seção seguinte buscou analisar como tem se processado o ensino superior nas Instituições de Ensino no Estado da Bahia diante das ações afirmativas, de modo a examinar as influências que acarretaram para a promoção de tais políticas para acesso ao ensino superior.

4.2 O ESTADO DA BAHIA NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

O ensino superior no Estado da Bahia, conforme apontado por Midlej e Fialho (2005), iniciou-se com sua implantação de maneira isolada, acompanhada do surgimento de faculdades particulares concentradas na capital do Estado, a exemplo da Escola de Serviço Social da Bahia (1952), da Faculdade Católica e da Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública.

No processo de interiorização do ensino superior, o Estado da Bahia passou por dois momentos: primeiramente, criou as faculdades de formação de professores e, posteriormente, as universidades estaduais. Segundo a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM)[12], "[...] a grande maioria dessas instituições encontra-se sediada em municípios-pólo de desenvolvimento e estende suas ações a toda a região circunvizinha [...]". Ainda para esta entidade, as IES estaduais e municipais tiveram um importante papel para a "[...] interiorização do conhecimento, em praticamente todo o território nacional" (ABRUEM, 2013, p. 10-11).

Atualmente, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), o país contabiliza 2.537 (duas mil, quinhentos e trinta e sete) instituições de ensino superior (IES) e, destas, 904 (novecentos e quatro) estão localizadas nas capitais, ao passo em que 1.633 (mil seiscentos e trinta e três) situam-se no interior.

Do total das IES, 299 (duzentos e noventa e nove) são públicas e 2.238 (duas mil, duzentos e trinta e oito) são privadas. Dentre as IES públicas, 107 (cento e sete) são

[12] A ABRUEM é uma associação fundada em outubro de 1991, que congrega 45 universidades públicas estaduais e municipais de 22 estados brasileiros (ABRUEM, 2017).

universidades, sendo 63 (sessenta e três) federais, 40 (quarenta)[13] estaduais e 4 (quatro) municipais. Das Universidades Estaduais, a maioria se concentra na região Nordeste, sendo: 5 (cinco) no Norte, 15 (quinze) no Nordeste, 3 (três) no Centro-Oeste, 9 (nove) no Sul e 8 (oito) no Sudeste.

Assim, das universidades estaduais brasileiras, 4 (quatro) instituições são mantidas pelo Governo do Estado da Bahia, a saber: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), criada em 1970; a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) criada em 1980; a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) criada em 1983; e, por fim, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), criada em 1991.

Na Tabela 5, apresentou-se a distribuição das matrículas em cursos de graduação presencial e a distância nas IES no Estado da Bahia, por grau acadêmico (bacharelado, licenciatura, tecnólogo e não aplicável), conforme a categoria administrativa (pública e privada), de acordo os dados do INEP (2019).

Tabela 5 – Matrícula Total em Cursos de Graduação segundo a categoria administrativa das IES – no Estado da Bahia em 2018.

		Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância									
		Total Geral					**Universidades**				
		Total	Bacha-relado	Licenci-atura	Tecnó-logo	Não Aplicá-vel	Total	Bacha-relado	Licenci-atura	Tecnó-logo	Não Aplicá-vel
Pública		113.150	67.897	37.554	2.253	5.446	105.843	64.711	34.576	1.128	5.428
	Federal	64.998	43.386	13.979	2.187	5.446	57.691	40.200	11.001	1.062	5.428
	Estadual	**48.100**	**24.511**	**23.575**	**14**	**-**	**48.100**	**24.511**	**23.575**	**14**	**-**
	Municipal	52	-	-	52	-	52	-	-	52	-
Privada		328.045	239.924	51.882	36.149	90	92.557	55.609	22.804	14.054	90
Total na Bahia*		441.195	307.821	89.436	38.402	5.536	198.400	120.320	57.380	15.182	5.518

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2019. Elaboração própria da autora.
* As matrículas totais referem-se tanto da rede pública quanto privada, que envolvem Universidades, Centros Universitários, Faculdades, IF e CEFET.

Diante dos dados apresentados na tabela 5, a rede privada possuiu a prevalência das matrículas no ensino superior, de modo a corresponder ao percentual de 74,35%, em que ficou

[13] Como lembram Machado, Eurístenes e Feres Junior (2017), de acordo dados do GEMAA, existiam 40 universidades estaduais credenciadas no MEC até o ano de 2017. No entanto, na análise realizada na subseção 3.1, foram consideradas somente 38 (trinta e oito) universidades estaduais que desenvolviam somente cursos presenciais, dado que as outras 2 (duas) restantes ofertavam somente cursos EaD/semipresenciais. As universidades não contabilizadas foram: Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA).

com o total de 25,65% das matrículas na esfera pública. Dessa forma, seguiu-se a tendência nacional de que a educação tornou-se um ramo mercadejável, na medida em que reproduziu a lógica capitalista, na qual a educação se tornou um negócio. Assim, ocorreu-se a mercantilização do ensino, a fim de atender a interesses econômicos e, por conseguinte, distanciar-se a gênese da educação enquanto direito do cidadão.

Na tabela 6, apresentou-se o quantitativo de matrículas nos cursos de graduação das Universidades Estaduais Baianas distribuídas por sexo.

Tabela 6 – Matrícula Total em Cursos de Graduação – presencial e a distância, por grau acadêmico (bacharelado, licenciatura, tecnólogo), segundo sexo nas Universidades Estaduais da BA (2018)

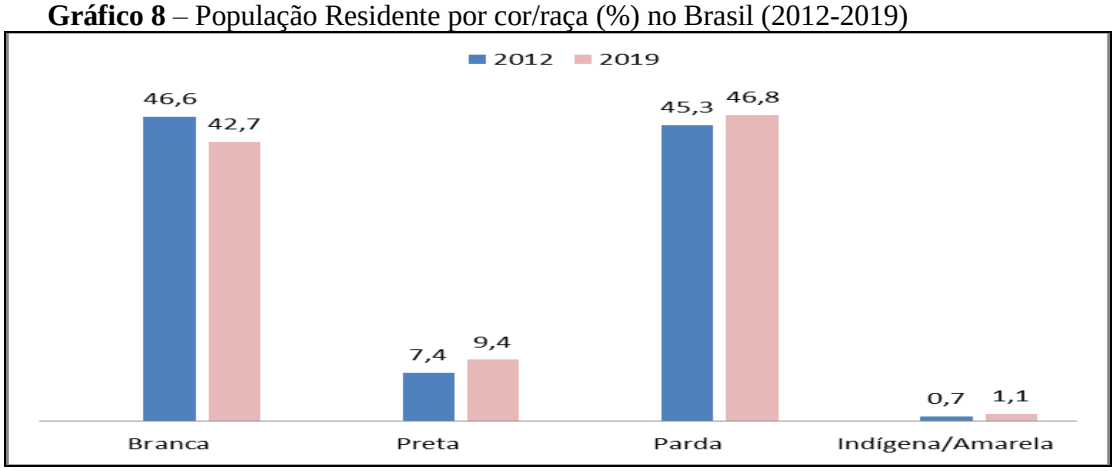
Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância – FEMININO				**Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância – MASCULINO**			
Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
30.242	13.583	16.658	1	17.858	10.928	6.917	13

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2019. Elaboração própria da autora.

Ao avaliar o quantitativo de matrículas existentes nas Universidades Estaduais – que representam 48.100 (quarenta e oito mil e cem), como mostra a tabela 5 anteriormente apresentada – , evidenciou-se que a maioria é do sexo feminino, de modo a corresponder ao total de 30.242 matrículas (62,9%). Já as do sexo masculino apresentaram o percentual de 37,1%, representado pelo total de 17.858 matrículas, conforme expressado na tabela 6.

De acordo os dados do IBGE, a população declarada de cor branca, em 2019, representava 42,7% da população residente no Brasil, ao passo em que a de cor preta era de 9,4%, pardos correspondiam a 46,8% e indígenas/amarelos a 1,1%. Em 2012, estas estimativas eram 46,6% (branca), 7,4% (preta), 45,3% (parda) e 0,7% (indígena/amarela), como pode ser observado no gráfico 8.

Gráfico 8 – População Residente por cor/raça (%) no Brasil (2012-2019)

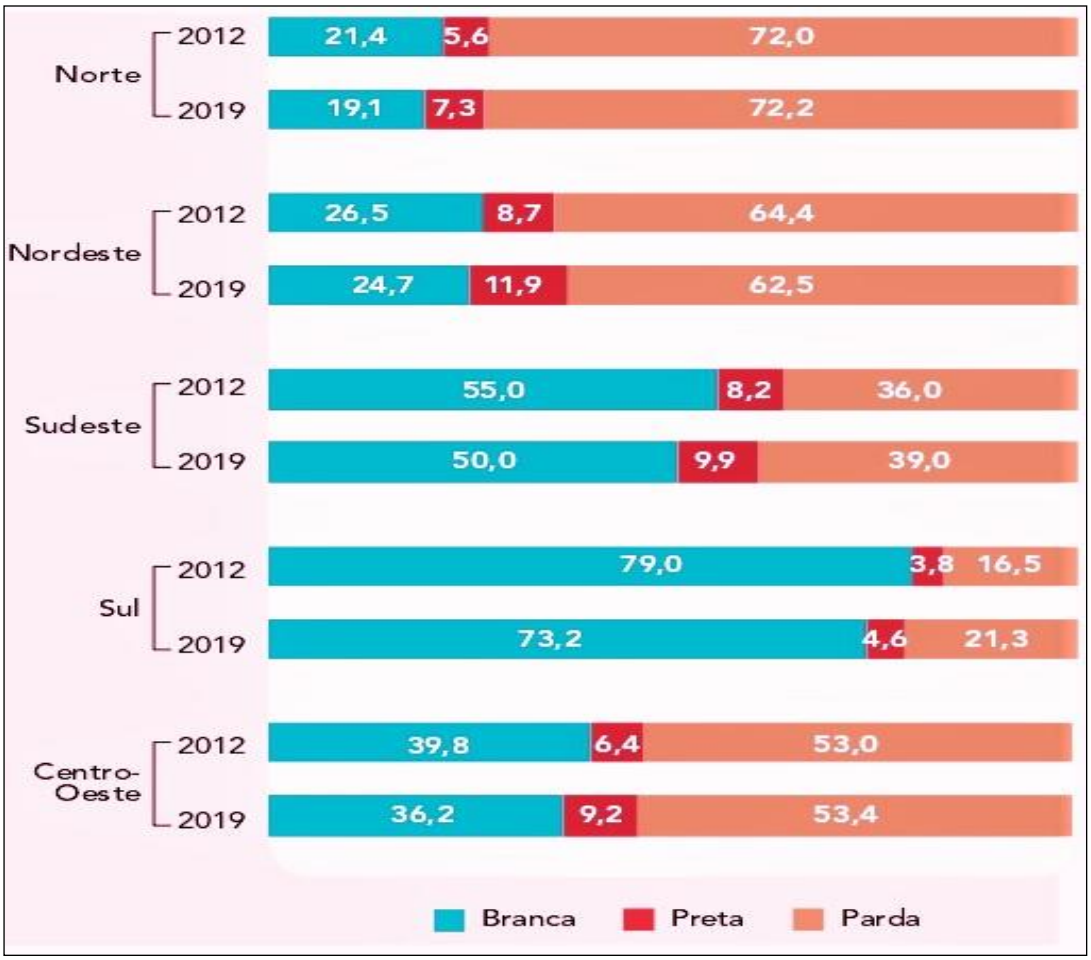


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019

Diante de tais dados e ao tomar como referência a informação do IBGE de Julho/2019, o Brasil possuía uma população de 210.147.125 (duzentos e dez milhões, cento e quarenta e sete mil cento e vinte e cinco) pessoas; logo, no país como um todo, juntos, os pretos e pardos representavam, em 2019, 56,2% da população (118,102 milhões de pessoas).

Quando verificou-se a proporção étnico-racial de acordo com as regiões, observou-se que, de acordo a figura 7 disponibilizada segundo dados do IBGE (2020), no ano de 2019, a Região Nordeste (11,9%) tinha a maior proporção de pessoas declaradas da cor preta, seguida da Sudeste (9,9%), Centro-Oeste (9,2%) e Norte (7,3%). A população de cor parda apresentava os maiores valores nas Regiões Norte (72,2%) e Nordeste (62,5%). Na Região Sul, predominava a população de cor branca (73,2%), enquanto na Norte (19,1%), havia a menor estimativa desta população.

Figura 7 – População Residente por cor/raça nas Regiões (2012/2019)



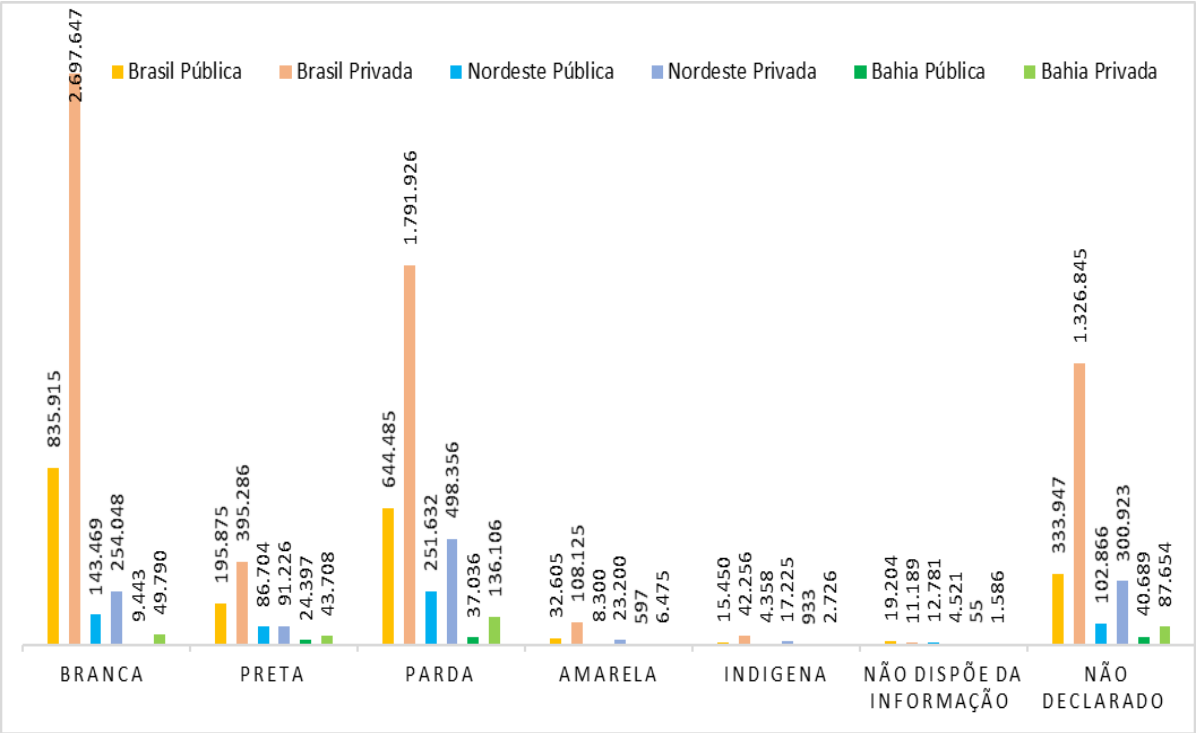
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019

Isto posto, a participação da população declarada de cor branca reduziu entre os anos de 2012 para 2019, em todas as regiões, principalmente na Região Sudeste (5,0 pontos percentuais) e na Sul (5,8 pontos percentuais). Na Região Nordeste, houve a principal expansão das pessoas declaradas pretas (3,2 pontos percentuais) e, na Sul, das pessoas declaradas de parda (4,8 pontos percentuais).

Ainda segundo os dados do IBGE (2020), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua/2018), da população total do estado da Bahia (14.812.617 milhões de habitantes), ao somar-se pretos e pardos (negros), chegava-se, em 2018, a 81,1% da população (11,994 milhões de pessoas). Esse dado representou o segundo maior percentual entre os estados, abaixo e bem próximo do Amapá, em que 81,3% da população se declaravam pardos ou pretos, com forte predominância dos pardos (74,3%).

Ao se verificar a distribuição das matrículas no ensino superior por cor e raça em nível Brasil, Nordeste e Bahia, observou-se os dados do gráfico 9.

Gráfico 9 - Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES (2018)



Fonte: MEC/INEP/DEED, 2019. Elaboração própria da autora.

Pelos dados apresentados no gráfico 9, verificou-se que, por um lado, o **Brasil, na esfera privada**, registrou 2.697.647 (42,33%) matrículas de brancos, 1.791.926 (28,12%) de pardos, 1.326.845 (20,82%) de não declarados, 395.286 (6,20%) de negros e 161.570 (2,53%)

distribuídos entre amarelos/indígenas ou que não dispõem de informação. Nesse sentido, ao somar negros e pardos, estes representavam o percentual de 34,32% (no universo geral da população, representava um percentual de 1,04%).

Por outro lado, em se tratando do **Brasil, na esfera pública**, 835.915 (40,24%) eram matrículas de brancos, 644.485 (31,02%) de pardos, 333.947 (16,07%) de não declarados, 195.875 (9,43%) de negros e 67.259 (3,24%) distribuídos entre amarelos/indígenas ou que não dispõem de informação. O somatório de negros e pardos representava, desse modo, um percentual superior ao que se encontrava na rede privada, que totalizava 40,45% (no universo geral da população, corresponde a 0,4%).

No tocante ao **Nordeste, na esfera privada,** 498.356 (41,89%) eram matrículas de pardos, 300.923 (25,30%) de não declarados, 254.048 (21,36%) de brancos, 91.226 (7,67%) de negros e 44.946 (3,78%) distribuídos entre amarelos/indígenas ou que não dispõem de informação. Logo, negros e pardos representavam um percentual de 49,56%. Dessa forma, o **Nordeste, na esfera pública**, apontou 251.632 (41,24%) matrículas de pardos, 143.469 (23,52%) de brancos, 102.866 (16,86%) de não declarados, 86.704 (14,21%) de negros e 25.439 (4,17%) distribuídos entre amarelos/indígenas ou que não dispõem de informação. Quando somados negros e pardos, estes representavam 55,45%.

No universo da **Bahia, na esfera privada,** 136.106 (41,49%) matrículas eram de pardos, 87.654 (26,72%) de não declarados, 49.790 (15,18%) de brancos, 43.708 (13,32%) de negros e 10.787 (3,29%) distribuídos entre amarelos/indígenas ou que não dispõem de informação. Negros e pardos somavam o percentual correspondente a 54,81%. Assim, a **Bahia, na esfera pública**, registrou-se 9.443 (8,35%) matrículas de brancos, 40.689 (35,96%) de não declarados, 37.036 (32,73%) de pardos, 24.397 (21,56%) de negros e 1.585 (1,40%) distribuídos entre amarelos/indígenas ou que não dispõem de informação. Na junção de negros e pardos, o percentual correspondia a 54,29%.

Ainda segundo gráfico 9, pode-se inferir que em relação ao universo total da população do Brasil (210.147.125 milhões, conforme referência do IBGE/Julho, 2019), negros e pardos correspondiam 1,44% de matrículas no ensino superior, na medida em que brancos representavam o percentual de 1,68%, considerando tanto a esfera pública, quanto a privada. Notou-se que há uma reafirmação da predominância étnico-racial, em que os grupos historicamente excluídos do ensino superior no processo de formação da sociedade brasileira permaneceram excluídos do processo de formação.

Com isso, manteve-se ainda um desequilíbrio educacional entre as classes dominantes sobre os dominados, já que os negros ainda não possuem a mesma equidade com relação aos

brancos nas matrículas nos cursos de graduação. De modo mais específico, na esfera pública do Estado da Bahia, o quantitativo de negros e pardos no ensino superior superou o quantitativo de brancos, apesar de existir um quantitativo elevado de não declarados. No entanto, ao analisar que 81,3% da população se declararam parda ou negra, o percentual de matrículas de negros e pardos no ensino superior ainda foi muito restrito, não chegando nem a 2%.

Nesse sentido, demonstrou-se ser um Estado extremamente desigual, em que o acesso ao ensino superior é desafiante para a população. Logo, fazem-se mais que necessárias as ações das Universidades na promoção da inclusão racial em seus ambientes. Ainda não se pode deixar de refletir em relação ao quantitativo de não declarados, ao tomar como exemplo o universo total que considera todo o país (rede pública e privada), em que quase 20% de não declarados é considerado um grande número.

Ao levar em conta o contexto do Estado da Bahia, este universo de não declarados também permaneceu extremamente alto, ao corresponder a 29,08%. Pode-se confirmar que se está diante de um país em que não há democracia racial, ou seja, há discriminação com relação à cor/raça, inclusive por parte da própria população que se enquadra em uma das especificações nomeadas pelo IBGE quanto à cor/raça (brancos, negros, pardos, indígenas ou amarelos).

Assim, sugeriu-se que se declarar pertencente a um grupo étnico-racial (no caso, negro/pardo, indígena) tornou-se motivo de ser excluído do meio social. Nessa perspectiva, pode-se inferir a existência, portanto, de um preconceito interno, acumulado por um processo histórico de discriminação existente no seio da sociedade brasileira.

Para tanto, as mesorregiões do Estado da Bahia subdividem-se em: Metropolitana de Salvador, Centro Sul Baiano, Centro Norte Baiano, Extremo Oeste Baiano, Nordeste Baiano, Sul Baiano e Vale São-Franciscano da Bahia. Dentre o percentual de negros e pardos do Estado, de acordo os dados do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) e atualizados pelo censo do 2010, a maior concentração fora registrada em 80,98% na mesorregião Metropolitana de Salvador, seguida das demais mesorregiões: Sul Baiano (78,56%), Centro Norte Baiano (78,08%), Nordeste Baiano (74,26%), Vale São-Franciscano da Bahia (74,2%), Extremo Oeste Baiano (70,91%) e Centro Sul Baiano (68,97%).

Diante da constituição étnico-racial do Estado da Bahia, predominadas por negros e pardos, os movimentos sociais sempre exerceram uma luta para a implementação de ações afirmativas nas Universidades Estaduais para o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior. Por conseguinte, este Estado extremamente desigual precisou realizar

mediações com os movimentos sociais e, em especial, com o movimento negro, para que ocorresse o acesso destes segmentos nas Universidades públicas.

Cabe destacar que, no Estado da Bahia, entre as quatro Universidades Estaduais, a UNEB foi uma das pioneiras no processo de implantação do sistema de cotas nos cursos de graduação da universidade, iniciado em 2002, com cotas para afrodescendentes oriundos de escola pública (reservando 40% das vagas). Em 2007, ampliou 5% com vagas destinadas indígenas que, em 2011, passaram a compor sobrevagas.

Recentemente, em 2018, a UNEB ampliou as Ações Afirmativas, ao passar a ter reserva de vagas para negros e sobrevagas para indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, pessoas com transtorno de espectro autista e altas habilidades, assim como transexuais, travestis e transgêneros. A estrutura organizacional *multicampi* que fundamenta a UNEB pela interiorização do ensino superior no estado da Bahia funcionou possivelmente como pré-condição favorável ao surgimento de uma política de ação afirmativa.

Em 2006, tanto a UEFS, quanto a UESC também aprovaram Ações Afirmativas, ao selecionarem, a partir do vestibular de 2007.1, 50% das vagas para candidatos oriundos de escola pública. Na UESC, dos 50%, 75% destinadas a negros e as vagas remanescentes para os demais candidatos. Já na UEFS, dos 50%, 80% foram para negros e 20% para não negros. Nestas duas universidades, houve ainda mais 2 vagas enquadradas como sobrevagas para quilombolas e indígenas.

Após esta explanação referente à constituição étnico-racial da população da Bahia, juntamente com o processo de constituição da educação superior no Estado da Bahia e os encaminhamentos realizados para a implantação das ações afirmativas em três das Universidades Estaduais Baianas (UNEB, UEFS e UESC), a seção seguinte apresenta a maneira como ocorreu o itinerário das Ações Afirmativas no contexto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

4.3 O ITINERÁRIO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UESB

Como foi possível perceber, cada uma das Universidades adotou o sistema de cotas com critérios específicos. Entretanto, é importante indagar se elas têm realizado a avaliação da política implantada. No caso da UESB, semelhante ao contexto nacional, o programa de Ações Afirmativas foi fruto das reivindicações tanto da comunidade interna quanto externa.

A fim de traçar o itinerário das ações afirmativas na UESB, esta seção fora elaborada com base em análise documental, a partir das Resoluções CONSEPE nº 036/2008, 037/2008,

055/2011 e 052/2016. Também foi consultado o Relatório preliminar das Ações Afirmativas na UESB (Silva et al., 2005), construído pelos membros da comissão instituída no ano de 2005. Diante destes documentos, esta seção foi construída no intuito de realizar análises e reflexões sobre os documentos supramencionados.

As reivindicações individuais cotidianas de militantes do Movimento Negro, do movimento estudantil, sindicato docente, comunidades quilombolas, de cursinhos pré-vestibulares, dentre outros, sempre coadunavam com as cobranças quanto a implantação das cotas na Universidade. Além disso, faziam com que a UESB demonstrasse a preocupação em atender às demandas desta população.

Em 1994, a realização do 1º Congresso do Diretório Central dos Estudantes (DCE) incluiu a necessidade de Assistência Estudantil em seus anais. No ano de 1996, foi formada uma comissão da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) para apresentação de estudos que subsidiassem o conteúdo para formular a criação das cotas na universidade. Tal comissão teria que passar pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e ser aprovada.

Sem implantar a comissão para elaboração de uma minuta a fim de instituir o acesso ao ensino superior por meio das cotas, seguiu as reivindicações do movimento estudantil. Isso incluiu as reivindicações ocorridas em 1999, que buscavam melhoria da infraestrutura dos *campi* e das bibliotecas. No ano de 2000, os estudantes entregaram uma pauta de reivindicações à reitoria e, dentre elas, constavam residência e restaurante universitários. No mesmo ano, representantes discentes das quatro universidades estaduais entregaram ao Governo do Estado uma pauta de reivindicações em que citavam a necessidade de Assistência Estudantil.

De acordo com Silva et al. (2007), foi em maio de 2005 que a UESB instituiu a Comissão de Ações Afirmativas (CAA), após as pressões que estavam ocorrendo. Vinculada à PROEX, esta comissão objetivou a formulação de propostas para um Programa de Ações Afirmativas (PAAs), a fim de atender à demanda interna e externa da Instituição. A comissão se reuniu a partir de junho de 2005 e, ao realizar alguns debates e seminários, foi composta por professores, estudantes e funcionários, sob o auxílio da administração geral. Nesse sentido, em diferentes momentos, recebeu também as contribuições de outros setores administrativos da UESB.

Assim, ao procurar corresponder às metas e aos objetivos propostos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a UESB aprovou o princípio de que deveria implantar políticas de

ações afirmativas, na oportunidade de reunião realizada em agosto de 2007. Desse modo, designou uma comissão que congregasse todas as demais já existentes na Instituição, com representantes da Pró-reitora de Graduação (PROGRAD), Pró-reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX), Departamentos, Colegiados e Diretório Central dos Estudantes (DCE), para debater e sistematizar as discussões realizadas, com o objetivo de propor uma política de ações afirmativas a ser apreciada pelos seus membros.

A referida comissão considerou as seguintes diretrizes para construir a política de ações afirmativas: a) Desenvolver e apoiar ações que ampliassem as oportunidades de acesso dos estudantes sem condições de acesso à Universidade, bem como de sua permanência nela com o propósito de contribuir para o enfrentamento da exclusão social; e, b) Reafirmar a importância da educação pública inclusiva e definir os mecanismos (incluindo o debate sobre reserva de vagas e/ou cotas) que seriam utilizados para sua implantação financeira na Universidade, mediante políticas e infraestrutura que atendessem a toda a demanda.

Segundo Silva et al. (2007), a partir dos critérios adotados e experiências acumuladas por várias IES brasileiras, a UESB buscou definir que política de ação afirmativa poderia viabilizar. Em agosto de 2007, a administração da UESB apresentou uma proposta prévia de criação de um sistema de reserva de vagas e cotas para alunos que se submetessem ao exame vestibular, com 50% das vagas de todos os cursos da UESB destinadas a alunos que tivessem cursado integralmente toda a educação básica na escola pública.

Desses 50%, 80% seriam destinados a candidatos afro-descendentes (pretos e pardos), 5% para quilombolas, 5% para quem se declara índio-descendente, 5% para pessoas com deficiência e 5% para os demais que declarassem ser oriundos da rede Pública de Ensino. O objetivo da proposta preliminar foi promover consulta aos diferentes segmentos e instâncias da comunidade universitária, a fim de que o Programa de Ações Afirmativas da UESB fosse submetido aos órgãos superiores e representasse as expectativas e proposições da comunidade.

Em setembro de 2007, o CONSEPE rejeitou a minuta apresentada, pois, conforme relatado por Silva et al. (2007), a posição dos conselheiros e conselheiras à referida proposta não tinha sido suficientemente discutida pelos colegiados e departamentos, como também com pesquisadores da área que não tinham sido ouvidos a respeito do tema. Em resumo, a UESB não tinha uma opinião consolidada sobre a temática.

Ao procurar contemplar as reivindicações e aprofundar as análises, decidiu-se por ampliar as consultas e debates. Para tanto, todas as comissões em andamento foram integradas

em apenas uma, instituída pelo CONSEPE, para indicar à comunidade um documento norteador da política de ações afirmativas, num prazo de 90 dias.

Atendendo à decisão do CONSEPE, a comissão promoveu e participou de uma série de reuniões, de agosto a novembro, com destaque para o ciclo da Associação dos Docentes da UESB (ADUSB) que debateu sobre Ações Afirmativas nos seguintes eventos: a Semana de História, I Simpósio Educação e Relações Étnico-Raciais, V Semana de Educação Inclusiva, o Colóquio do Museu Pedagógico realizado no *campus* de Vitória da Conquista, e a Semana da Pertença Racial, no *campus* de Jequié.

Em 19 de novembro de 2007, a comissão organizou uma sessão de trabalhos com a Profa. Dr.ª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ao propiciar uma reflexão sobre o programa de ações afirmativas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Assim, contribuiu para o aprofundamento das reflexões. Esse foi período de intensos debates em torno do tema em questão e contou com a presença de professores e pesquisadores de várias instituições nacionais. Dentre os palestrantes convidados, representaram outras comunidades acadêmicas que já tinham programas de ações afirmativas, estavam a Profa. Dra. Petronilha B. G. e Silva (UFSCar), o Prof. Dr Marcelo Tratemberg (UFSC), a Profa. Delcele Mascarenhas (UNEB) e o Prof. Dr. Luiz Henrique Shultz (UFPel/ANDES).

Além disso, em 2007, foram realizados debates internos em Jequié (28 de novembro), em Itapetinga (29 de novembro) e em Vitória da Conquista (04 de dezembro), nos quais a comissão objetivou coletar e sistematizar as principais contribuições da comunidade interna da UESB. Tais discussões contribuíram para, finalmente, nos dias 18 e 19 de dezembro de 2007 (respectivamente, em Jequié e Vitória da Conquista, e Itapetinga), realizarem um debate externo que deveria envolver os movimentos sociais e especialistas.

Com a finalidade de colocar as propostas em debate e retirar um documento final, Silva et al. (2007) sinalizou que estas discussões tinham o intuito de expressar as mais variadas tendências sobre o que a comunidade considerava como política de ações afirmativas e qual delas deveria ser implantada no âmbito da UESB. Para tanto, nesta segunda etapa de debates, a Comissão convidou autoridades nacionais, acadêmicas e políticas, que discutiram os fundamentos norteadores dos programas de ações afirmativas no Brasil e no exterior.

Ainda no mês de novembro do referido ano, após a realização de estudos sobre implicações políticas, sociais e jurídicas das ações afirmativas, a Comissão apresentou um documento como o primeiro resultado de seus trabalhos, com vistas a colher críticas e contribuições das instâncias ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Em dezembro de 2007, houve também uma ação do Diretório Central dos Estudantes (DCE) que promoveu o

Seminário “Ações Afirmativas em debate na UESB”, com grupos de trabalhos que intuíram a construção de propostas dos estudantes para a implementação das Ações Afirmativas da Universidade.

Silva et al. (2007) asseverou que, para a construção do documento preliminar, foram considerados os dados levantados por meio da aplicação de questionário sociocultural, econômico e racial, dos quais foram extraídas informações sobre o perfil dos estudantes da UESB (ingressos e veteranos – ano de 2007). Durante a matrícula para o período letivo 2007.1, foi aplicado um questionário com os discentes, para obter o perfil socioeconômico e étnico-racial que visasse a implementação de ações afirmativas na Instituição. Ainda em Silva et al. (2007), registrou-se que foi coletado um total de 5.952 (cinco mil novecentos e cinquenta e dois) questionários, dentre os quais 760 (setecentos e sessenta) eram estudantes do *campus* de Itapetinga, 1.859 (um mil oitocentos e cinquenta e nove) de Jequié e 3.333 (três mil trezentos e trinta e três) de Vitória da Conquista.

Os dados gerais referentes aos três *campi* da UESB apontaram para o seguinte perfil dos estudantes: (a) etnia — de maioria negra (pretos e pardos), ao totalizar 3.822 (três mil oitocentos e vinte e dois), com percentual de 64,21%; brancos totalizaram 1.900 (um mil e novecentos), correspondentes a 31,92%; indígenas corresponderam 83 (oitenta e três), com total de 1,40%; e amarelos, que somaram 147 (cento e quarenta e sete) e representaram 2,47%; (b) faixa etária — 3.018 (três mil e dezoito) de 20 a 30 anos; (c) gênero — 3.196 (três mil cento e noventa e seis) estudantes do sexo feminino (53,69%), 2.756 (dois mil setecentos e cinquenta e seis) do masculino (46,31%); (d) pessoas com deficiência — 32 (trinta e dois) estudantes possuíam alguma deficiência (auditiva, física, mental e visual), cujo percentual era de 0,54%. Ao considerar a situação econômica, a pesquisa, segundo Silva et al. (2007), apontou para uma renda mensal de 3 (três) a 5 (cinco) salários mínimos, ou seja, 2.836 (dois mil, oitocentos e trinta e seis) estudantes (47,65%), destes 1.873 (um mil, novecentos e setenta e três) eram constituídos por negros (pretos e pardos), ao totalizar um percentual de 66,04%.

Ao mesmo tempo em que foi realizada a pesquisa, Silva et al. (2007) complementam que foram examinadas as sugestões e encaminhadas as recomendações da comunidade acadêmica em diferentes oportunidades (reuniões dos órgãos colegiados, seminários para informação e debates), ao realizar as devidas sistematizações. Verificou-se que, embora houvesse uma expressiva maioria de manifestações favoráveis à implantação de um Programa de Ações Afirmativas, uma pequena parcela expressou posição contrária a qualquer iniciativa

desta natureza. Entre as sugestões encaminhadas, foi possível observar convergência de posições quanto à importância de:

1) Implantação gradativa da proposta;
2) Definição de sua duração máxima;
3) Análise do impacto financeiro da implantação e manutenção do PAA/UESB;
4) Preservação de critérios acadêmicos de mérito para o ingresso pelo sistema de reserva de vagas;
5) Prevalência dos critérios "egressos de escola pública" e "recorte étnico-racial";
6) Apresentação de Minuta de Resolução de criação do Programa de Ações Afirmativas e regulamentação do sistema de reserva de vagas; e
7) Integração, ampliação e fomento dos projetos de pesquisa e extensão da UESB, que visassem a melhoria do ensino básico, a incluir escolas indígenas, bem como garantir que seus resultados fossem encaminhados para subsidiar a formulação de políticas públicas em diferentes instâncias dos sistemas de ensino.

No decorrer do processo, outra comissão instituída pelo CONSEPE teve suas atividades integradas à Comissão de Ações Afirmativas: a da política de assistência estudantil. A compreensão do CONSEPE foi de que tal discussão também era parte constitutiva das ações afirmativas.

Após alguns meses de trabalho, a comissão solicitou ao CONSEPE a prorrogação dos prazos para a conclusão de suas atividades, tendo em vista que os debates com a comunidade interna nos três *campi* precisavam ser melhor avaliados. O prazo foi prorrogado para o dia 15 de março de 2008, quando a comissão deveria entregar a proposta de minuta que contemplasse as discussões nas várias instâncias deliberativas.

É importante destacar que, de acordo Silva et al. (2007) a Comissão que apresentou ao CONSU o texto-base para a implementação das Ações Afirmativas na Universidade percebia que:

> [...] apenas a garantia de acesso ao ensino superior não possibilitará a reversão do quadro social de discriminação. A luta por políticas de ação afirmativa não se encerra no princípio de garantir o acesso, é necessário que as IES continuem a exigir do governo as condições necessárias para o seu funcionamento com qualidade, reafirmando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Precisamos reivindicar concursos públicos e qualificação para professores, assistência a alunos carentes através de restaurantes universitários e alojamentos, fortalecimento de pós-graduação, fomento à pesquisa de ponta e autonomia universitária (SILVA, 2007, p. 23).

A Comissão examinou todas as sugestões apontadas, assim como elaborou e submeteu

à comunidade um texto-base para discussões sobre a proposta de Programa de Ações Afirmativas da UESB (SILVA et al., 2007). Com isso, em 14 de julho de 2008, a UESB implantou o Programa de Ações Afirmativas por meio da Resolução CONSEPE nº 36/2008, ao definir as seguintes ações em seu artigo 1º: "sistema de reserva de vagas combinadas com quotas adicionais no concurso vestibular para os cursos de graduação da UESB (acesso); Assistência Estudantil (permanência) e Integração com a comunidade e fortalecimento de ações externas de Assuntos Comunitários".

A Resolução CONSEPE nº 036/2008 (UESB, 2008), em seu Artigo 3º, dispõe que os princípios do Programa de Ações Afirmativas da UESB são regidos por:

> I. Afirmação do atendimento plural pelas instituições públicas estaduais de ensino superior que contemple a diversidade da sociedade brasileira;
> II. Contribuição para a redução de desigualdades sociais e étnico-raciais, tendo em vista a vocação da UESB;
> III. Melhoria da Qualificação Acadêmica;
> IV. Respeito à Autonomia Universitária.

Com relação à permanência, em 17 de dezembro de 2008, entrou em vigor na UESB a Resolução CONSU nº 011/2008, que estabeleceu as regras do Programa de Assistência Estudantil. Para isso, foi institucionalizada, em 2009, a Gerência de Assistência e Assuntos Estudantis (GAE), vinculada à Pró-reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX).

Assim sendo, a fim de atender ao Art 1º da Resolução CONSEPE nº 036/2008, a Universidade passou a trabalhar administrativamente por meio de dois setores: a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) dedicou-se às demandas do acesso e reserva de vagas, enquanto a PROEX responsabilizou-se com as demandas relacionadas à Assistência Estudantil. Dessa forma, originalmente, um Programa de Ações Afirmativas, que deveria coadunar acesso e permanência, passou a ser gerido por duas pró-reitorias de forma desvinculada.

Após quase dez anos, a instituição constituiu um setor específico, em nível de Assessoria, para atender à Assistência Estudantil e às questões das Ações Afirmativas. Neste sentido, a então gerência intulada GAE, no ano de 2018, passou a se chamar Gerência de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas (GEAPA).

A partir desta resolução, a instituição passou a entender ações afirmativas como formas especiais de discriminação positiva que objetivava contribuir, conforme Art. 2º, "para a **eliminação das desigualdades historicamente acumuladas, garantindo oportunidades de acesso e permanência** aos segmentos sociais sub-representados em decorrência de perdas provocadas pela discriminação e marginalização social por quaisquer motivos" (UESB, 2008,

p. 01, **grifo nosso**).

Percebeu-se que, com esta definição, a universidade visou contribuir com a eliminação das desigualdades constituídas ao longo dos séculos por meio das ações afirmativas, a partir do acesso e permanência dos segmentos excluídos do ensino superior. Daí, analisou-se, a partir da Resolução, quais encaminhamentos foram vislumbrados pela instituição, a fim de estabelecer o alcance que o Programa de Ações Afirmativas da Universidade tem promovido.

Assim sendo, a própria Resolução nº 036/2008 apresentou algumas possibilidades que deveriam ocorrer a partir da implantação das Ações Afirmativas na universidade. Tais questões foram elencadas no Artigo 5º, que apresentou:

> I. Contribuição para a redução de desigualdades sociais e étnico-raciais; II. Implantação de sistema de reserva de vagas para ingresso na instituição, combinadas com a adoção de quotas adicionais para segmentos sociais específicos, que contemple o critério sócio-econômico e o étnico-racial; III. Assistência estudantil, por meio de ampliação das ações institucionais existentes que garantam as condições de permanência para o sucesso acadêmico de todos os alunos da UESB, em todos os seus *campi*, e de Programa de Apoio Acadêmico aos alunos de graduação, de modo a atender às suas necessidades, nos termos e condições aprovadas pelos seus Conselhos Superiores; IV. Ações de apoio à melhoria dos Sistemas Educacionais da Rede Pública de Ensino no Estado da Bahia nas esferas administrativas federal, estadual e municipal, bem como da Rede de Ensino Comunitária e Popular, por meio de, dentre outras: a) projetos e ações que contribuam para a formação continuada de docentes e profissionais do ensino; b) apoio institucional aos cursos pré-vestibulares comunitários e populares; V. Isenção e/ou redução das taxas de inscrição no concurso vestibular; VI. Adequação e melhoria da estrutura acadêmica e curricular de todos os cursos, com ampliação de vagas e criação de cursos no turno noturno de modo a propiciar mais opções aos candidatos trabalhadores e atender as disposições das Leis 10.048, de 08/11/2000, e 10.098, de 19/12/2000; melhoria do acervo das bibliotecas; criação e ampliação de espaços culturais; e inclusão em disciplinas de todos os cursos de conteúdos que contemplem as disposições da Lei de n.º10.639, de 09/01/2003, com as alterações da Lei de n.º 11.645, de 10/03/2008; e da Lei de n.º 10.436, de 24/04/2002; VII. Desenvolvimento de programas, projetos e ações voltadas à inserção dos egressos dos cursos de graduação na sociedade, por meio de estágios e demais estruturas que permitam o exercício de atividades profissionais. (UESB, 2008, p. 2)

Paralelo ao Programa de Ações Afirmativas, também foi aprovado o Sistema de Reserva de Vagas e as Cotas Adicionais nos cursos de graduação, por meio da Resolução do CONSEPE nº 37/2008, de modo a atender ao inciso “II” do Art. 5º da Resolução CONSEPE nº 036/2008, bem como suas alterações pelas Resoluções do CONSEPE nº. 52/2016 e 011/2017. Desse modo, a política de Cotas na UESB consistiu na reserva de 50% das vagas

ofertadas para optante por cotas. Esses 50%, que são direcionadas a optantes por cotas, também estão divididas: 70% das vagas para alunos que se autodeclararem negros e 30% para alunos de escola pública. Porém, para concorrer a estas vagas, o candidato precisa comprovar ter estudado todo o ensino fundamental II (do 6° ao 9° ano) e todo o ensino médio (da 1ª à 3ª série), ou cursos equivalentes, em estabelecimentos pertencentes à Rede Pública de Ensino do Brasil.

No final de 2011, após muitas discussões com a comunidade acadêmica, a forma de ingresso na UESB foi modificada, quando deixou de ser 100% via Vestibular. O CONSEPE, por meio da Resolução nº 055/2011, em 27 de setembro de 2011, estabeleceu que 50% das vagas para ingresso nos cursos de graduação da Instituição aconteceriam via vestibular, os outros 50% seriam reservados para o ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SiSU), de modo que os ingressantes via cotas seriam regidos pelas Resoluções internas da instituição quanto ao Sistema de Cotas e Reserva de Vagas.

Em paralelo a esta alteração da forma de ingresso, a Universidade passou a fazer parte, dentre as Estaduais, a submeter propostas ao MEC (via edital de seleção específico), que previam a realização de ações para a permanência estudantil, uma vez que atendia ao pré-requisito do governo federal de conceder o acesso de estudantes ao ensino superior por meio do SiSU (vagas para estudantes selecionados no ENEM).

Neste contexto, a UESB chegou a submeter 3 (três) planos de trabalhos (nos anos de 2012, 2013 e 2014) ao MEC para que, em contrapartida, recebesse recursos do referido ministério. Tais recursos seriam disponibilizados às Universidades Estaduais, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST).

Assim, o artigo 1º da Normativa 25/2010 (BRASIL, 2010), que instituía o PNAEST, apresentava seus objetivos que correspondiam a:

> 1 - fomentar a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública estadual;
> II - minimizar os eleitos das desigualdades sociais e regionais no acesso à educação superior;
> III - reduzir as taxas de retenção e evasão;
> IV - aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes;
> V - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Cabe ressaltar, que apesar de a Universidade submeter os planos de trabalho ao MEC, as descentralizações de recurso ocorreram efetivamente em período bem posterior, como pode

ser observado no tabela 7.

Tabela 7 – Valores oriundos de recurso externo - PNAEST

ANO	Nº DO CONVÊNIO	VALORES		VIGÊNCIA	DATA DO DESEMBOLSO
		MEC	UESB		
2012	774989/2012	R$ 1.500.000,00	R$ 22.416,51	20/04/2017	15/01/14
2013	791875/2013	R$ 1.500.000,00	R$ 79.856,36	31/12/2018	03/11/14
2014	813053/2014	R$ 1.500.000,00	R$ 30.612,25	15/09/2019	Set/2016

Fonte: UESB/PROEX/GAE, 2018.

Apesar de o acesso ter sido alterado pela Universidade, ao proporcionar o acesso de discentes via SiSU, o governo federal não disponibilizou recursos. Com isso, a Universidade, via recursos próprios, precisou definir como seriam investidas as ações em prol da permanência estudantil. Cabe ainda salientar que, mesmo diante das Resoluções CONSEPE 036/2008 e 037/2008 que instituíam as Ações Afirmativas, não se formalizou uma rubrica específica para o acesso e permanência dos estudantes socioeconomicamente vulneráveis, apesar de as comunidades acadêmicas – tanto via movimento estudantil, docente e equipes técnicas envolvidas nas ações –, sempre sinalizarem a necessidade desta rubrica.

Nesse sentido, o artigo 4º da Resolução CONSEPE nº 036/2008 destacou que a UESB, em virtude do Programa de Ações Afirmativas, deveria garantir dotação orçamentária e financeira para atender ao Programa. Dessa forma, ao ter a permanência estudantil como um dos seus eixos, a Universidade passou a direcionar recursos a esta área advindos daqueles destinados à PROEX, já que o setor de atendimento às gestões estudantis estava vinculado a esta pró-reitoria. Passados 4 (quatro) anos, somente a partir do ano de 2013 descentralizou-se o recurso específico às gestões de assistência estudantil.

Mais do que nunca, a Universidade, a partir das verbas oriundas do PNAEST, fundamentou a permanência estudantil via verba externa. Diante dos ataques do governo federal às políticas sociais, no caso específico da educação com contingenciamentos de recursos, a UESB, em particular, só usufruiu de verbas do PNAEST até primeiro semestre de 2019, por meio do Plano de Trabalho de 2014.

Daí, pode-se inferir que, a partir do momento em que as ações afirmativas na Universidade ficaram a mercê da vontade política de gestões internas do espaço acadêmico e até mesmo de programa externos, não se estruturou efetivamente uma política. Com isso, manteve-se apenas em nível de programa, como tem ocorrido na universidade até os dias atuais.

Pode-se verificar que, após 10 anos de Ações Afirmativas na Universidade, ainda tem-

se pensado institucionalmente em formas de estruturar uma política. Na página da *internet* da Assessoria Especial de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas (AAPA), na aba "História", há uma das matérias[14] do setor em que sua assessora – a professora Selma Matos –, explica que "um grupo de apoio está sendo formado e instrumentalizado para encaminhar debates como esses e para contribuir na estruturação da política voltada para essas ações".

Cabe destacar que, somente no ano de 2018, foram realizadas gestões políticas internas da administração da Universidade para a institucionalização de um setor específico ligado à reitoria, com o intuito de atender à política de ações afirmativas da UESB, quando foi criada a AAPA.

Nesse sentido, o itinerário do Programa de Ações Afirmativas da UESB revelou influências ideopolíticas embutidas na constituição de políticas de ações afirmativas, em que, no processo de correlação de forças, a promoção do acesso e permanência de segmentos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior fica a critério de decisões políticas internas.

Isto posto, a descontinuidade e inconstância de políticas deste tipo atinge diretamente o público ao qual se pretende beneficiar por meio de tais políticas, cujas ações ficam prejudicadas a partir do momento em que a condição da realidade deste público não se altera. Ou melhor, promove-se o acesso destes grupos ao ensino superior, porém não lhes são fornecidas as condições de igualdades aos grupos que sempre tiveram acesso ao ensino superior. Apesar de se encontrarem no ensino superior, a sociedade ainda mantem o elitismo e a discriminação.

Diante tais reflexões, partimos para a seção seguinte, que apresenta a perspectiva de parte da comunidade acadêmica no que se refere ao Programa de Ações Afirmativas da UESB, a fim de avaliar o alcance que este tem proporcionado.

---

[14] Matéria disponibilizada em setembro de 2018, via o *link*: http://www2.uesb.br/revistaeletronica/assessoria-de-acesso-e-permanencia-estudantil-e-acoes-afirmativas-destaca-protagonismo-discente/.

5. PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UESB

Esta seção foi construída com base na pesquisa de campo realizada com discentes cotistas, docentes e gestores, com intuito de atender aos objetivos de“ conhecer o perfil dos discentes cotistas” e “conhecer a perspectiva dos gestores, docentes e discentes cotistas quanto aos mecanismos de acesso e as ações existentes da Universidade a respeito das Ações Afirmativas”.

Nesse sentido, a partir dos questionários aplicados junto aos discentes cotistas ativos ingressantes no período de 2014 a 2018 dos cursos de Ciências Sociais, Geografia, Direito e Medicina, foi possível traçar o perfil dos estudantes cotistas. Além dos dados do questionário, foram analisadas as informações extraídas de planilhas obtidas por meio de um banco de dados existentes na Assessoria Especial de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas (AAPA) da UESB.

Nesta seção, são trazidas também as perspectiva dos discentes cotistas, docentes e gestores sobre o Programa de Ações Afirmativas, a fim de conhecer os mecanismos de acesso e ações existentes na Universidade quanto ao Programa. A caracterização destes sujeitos consta detalhadamente na subseção 2.4 (p. 45). A partir disso, buscou-se responder a pergunta que motivou a realização deste estudo: “Qual a perspectiva de discentes, docentes e gestores da universidade a respeito do alcance do Programa de Ações Afirmativas instituído pela UESB?”.

É importante salientar que o universo anteriormente pensado dos discentes cotistas ativos nos cursos selecionados para a pesquisa (Ciências Sociais, Geografia, Direito e Medicina) correspondia ao total de 429 (quatrocentos e vinte e nove) estudantes. Após a atualização das informações junto aos Colegiados de Cursos, o quantitativo da amostra foi reduzido, tendo em vista que a maioria concluiu a graduação e outros trancaram, desistiram ou constavam com matrícula cancelada no curso. Anteriormente, estava previsto o quantitativo de 47 (quarenta e sete) discentes em Ciências Sociais, 118 (cento e dezoito) em Geografia, 79 (setenta e nove) em Medicina e 185 (cento e oitenta e cinco) em Direito.

Assim, dos 429 (quatrocentos e vinte e nove), passou-se para um universo de 341 (trezentos e quarenta e um) discentes, como pode ser observado na tabela 7, da subseção 5.1. Mesmo a pesquisa tendo sido realizada no momento em que as aulas presenciais estavam suspensas em razão da pandemia do coronavírus (COVID-19), foi possível obter um retorno de 37,83% dos questionários encaminhados. Isso representou, em números absolutos, o total

de 129 (cento e vinte e nove) discentes. De igual modo, as entrevistas foram realizadas via videoconferência, a partir do aplicativo do *Google Meet*.

Com isso, as entrevistas e as transcrições dos depoimentos seguiram uma lógica da não identificação das pessoas. Dessa forma, para garantir o princípio do anonimato, foram eleitos pseudônimos para os 6 (seis) sujeitos entrevistados, já referidos em seções anteriores, cujas formas de tratamento foram elencadas no quadro 5.

Quadro 5 – Sujeitos Entrevistados

Sujeito	Ano de Ingresso na UESB
Estudante A	2014.2
Estudante B	2017.2
Docente 1	2000
Docente 2	2002
Gestor 1	1983
Gestor 2	2005

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

5.1 O PERFIL DOS DISCENTES COTISTAS

A fim de conhecer o perfil dos discentes cotistas dos quatro cursos analisados, foram levantados dados quanto aos seguintes aspectos: a) sexo; b) forma de ingresso; c) região/estado de origem; d) faixa etária; e) cor/ raça; f) modalidade de reserva de vagas/cota adicional; g) percepções relacionadas a discriminação e/ou preconceito étnico-racial e social; h) questões familiares; i) questões relacionadas as Ações Afirmativas – acesso e permanência.

Para tanto, a tabela 8 apresenta a quantidade de discentes cotistas com matrículas ativas nos cursos estudados e a quantidade de discentes que retornaram os questionários com suas respostas para esta pesquisa, assim como o percentual de participantes por curso.

Tabela 8 – Quantidade de discentes cotistas ativos x (%) Participantes por Curso

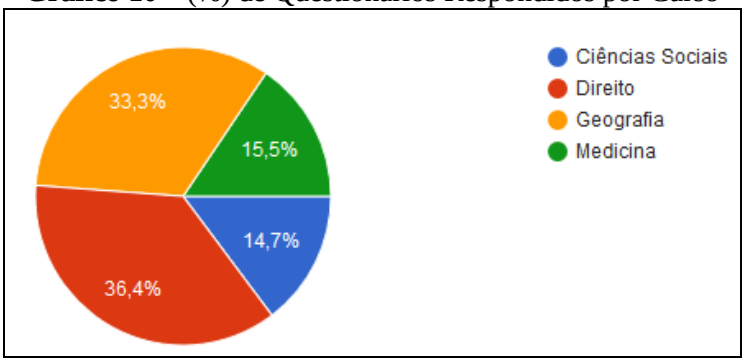
Curso	Quantidade Total	Quantidade de Retorno	% Participantes por curso
Ciências Sociais	32	19	59,38
Direito	147	47	31,97
Geografia	85	43	50,59
Medicina	77	20	50,59
Total	**341**	**129**	**-**

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos a partir do banco de dados/planilhas da AAPA fornecidos pela Secretaria Geral de Cursos (SGC), 2020.

Com relação ao retorno obtido dos questionários aplicados, houve a distribuição das respostas pelos cursos, de acordo o gráfico 10. Como pode ser observado, diante ao próprio

quantitativo de discentes cotistas ativos, a maioria das respostas concentraou-se nos cursos de Direito e Geografia, que representaram 36,4% (total de 47 respostas) e 33,3% (43 respostas), respectivamente. Por conseguinte, 15,5% (20 respostas) foram de estudantes de Medicina, ao passo em que 14,7% (com o total de 19 respostas) corresponderam a discentes de Ciências Sociais.

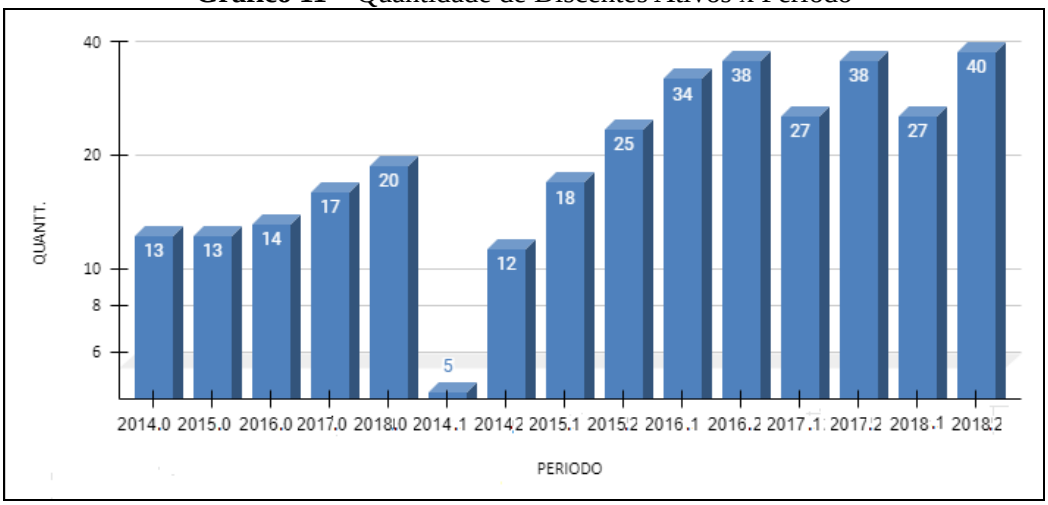
Gráfico 10 – (%) de Questionários Respondidos por Curso



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Quanto ao período/semestre em que os discentes se encontravam, diante o universo total de ativos (341 discentes), a maioria se encontrava no semestre referente ao ingresso no ano de 2018, levando em consideração que o curso de Medicina, diferentemente dos demais cursos, é modular (anual – refere-se a todos os períodos com final "0"), como pode ser observado no gráfico 11 a seguir.

Gráfico 11 – Quantidade de Discentes Ativos x Período



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos a partir do banco de dados/planilhas da AAPA fornecidos pela SGC, 2020.

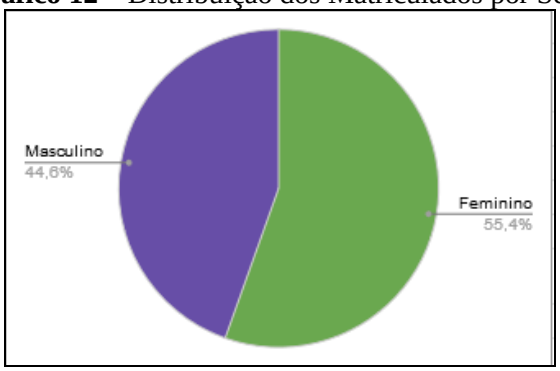
Ainda quanto ao referido gráfico, é válido destacar que, nos períodos do 2º semestre,

sempre há uma tendência de um quantitativo maior de alunos em relação ao 1º período. Isso se deve ao fato de que, no 2º período, encontram-se discentes de 3 cursos (Ciências Sociais, Direito e Geografia), enquanto encontram-se, no 1º período, apenas os discentes dos cursos de Direito e Geografia, visto que o ingresso ao curso de Ciências Sociais se dá apenas no 2º período.

Quando se verifica a distribuição de matriculados por sexo, semelhante ao apresentado pelos dados do INEP (2019), observa-se que a maioria dos discentes foi do sexo feminino, representando o percentual de 55,4% (189 discentes), na medida em que os do sexo masculino representaram 44,6% (152 discentes), como mostra o gráfico 12.

Neste dado, é importante destacar a propensão da representação feminina no ensino superior em âmbito nacional, como lembrou Santos (2014), quando da realização de sua pesquisa no âmbito da UFES, no período de 2006 a 2012, do mesmo modo que Figueredo (2015), ao traçar o perfil dos discentes das Universidades Públicas Estaduais da Bahia de 2010 a 2012. Ainda de acordo com o último Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019), o sexo feminino predominou em ambas as modalidades de ensino, tanto presencial, quanto a distância.

Gráfico 12 – Distribuição dos Matriculados por Sexo



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos a partir do banco de dados/planilhas da AAPA fornecidos pela SGC, 2020.

Diante de uma sociedade marcada pelas desigualdades, os dados do IBGE (2019) apontaram que, ao abordarem sobre a taxa de ocupação na força de trabalho, o nível de instrução correspondeu a uma das características que contribuíram para as diferenças da inserção na força de trabalho. Apesar de as mulheres serem maioria no ensino superior, os homens que se destacaram quando observados os dados do IBGE (2019) em relação à taxa de ocupação no mercado de trabalho.

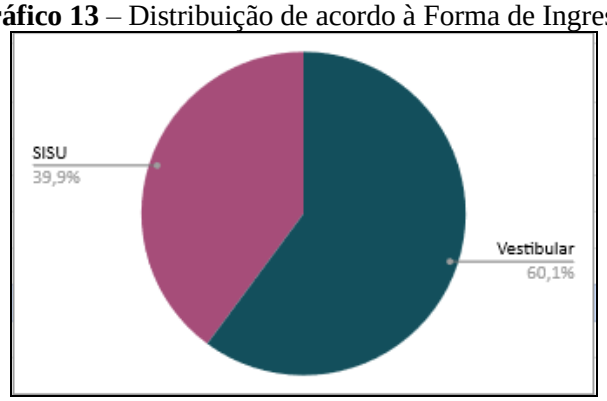
Não sendo assim, o nível de escolaridade ainda é um fator suficiente para elevar as mulheres à força de trabalho, em proporção maior ou similar à dos homens. Por conseguinte,

verificou-se a taxa de desocupação que, segundo o IBGE (2019), por grupos de idade de 2012 a 2018 no Brasil, a dos homens foi menor que a das mulheres. Ainda conforme o IBGE (2019), as desigualdades entre os sexos referem-se a fatores estruturais que se agravam em consequência de aspectos conjunturais, como em períodos de crise. Logo, os segmentos historicamente excluídos da sociedade, que já sofriam as marcas das desigualdades, encontram-se ainda mais sujeitos as discrepâncias da sociedade capitalista.

Neste contexto, não se pode deixar de abordar sobre a pandemia do coronavírus (COVID-19), em que o índice de informalidade e desemprego cresceu ainda mais neste período. Segundo o IBGE (2020), o total de pessoas desocupadas em setembro de 2020 correspondiam a 13,5 milhões de pessoas, 4,3% acima do total de agosto (em termos absolutos, equivale a 560 mil pessoas). Ao analisar os dados das taxas de desocupação entre as regiões do país, a região Sul foi a única a apresentar queda da população desocupada (-1,4%). Enquanto as regiões Nordeste (10,6%) e Norte (6,4%) apresentaram as maiores variações. No Brasil, segundo os resultados da PNAD COVID elaborados pelo IBGE (2020), a taxa de desocupação aumentou em 0,4 pontos percentuais de agosto para setembro (passou de 13,6% para 14%). A pesquisa do IBGE (2020) aponta ainda que o número de pessoas consideradas como trabalhadores informais foi de 28,3 milhões de pessoas em setembro, equivalente a 34,2% do total de ocupados, representando um aumento de 1,7% na quantidade de informais em relação a agosto e um aumento de 0,3 pontos percentuais na taxa de informalidade.

O gráfico 13, a seguir, apresenta os dados referentes à forma de ingresso na universidade, diante o universo dos 341 (trezentos e quarenta e um) discentes cotistas dos cursos representantes da amostra. Destes, 60,1% (205 discentes) foram oriundos do Vestibular e 39,9% (136 discentes) ingressaram via SiSU.

Gráfico 13 – Distribuição de acordo à Forma de Ingresso

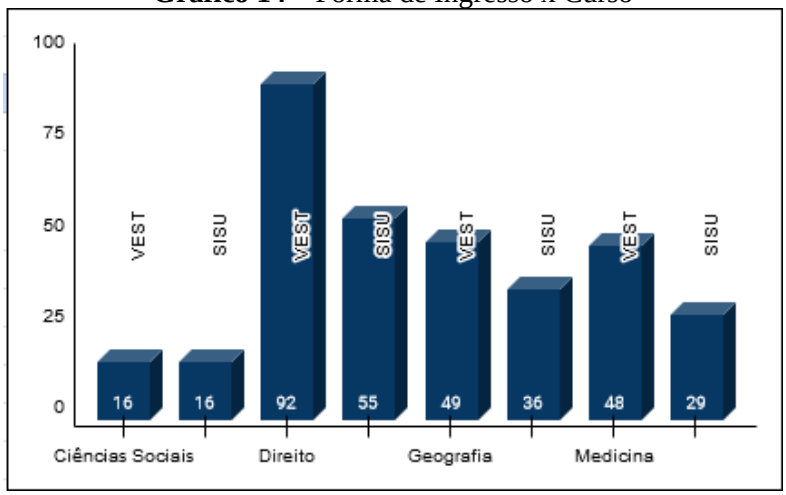


Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir do banco de dados/planilhas da AAPA fornecidos pela SGC, 2020.

Apesar de a UESB possuir um quantitativo de 50% das vagas para cada forma de ingresso, notou-se que ainda há uma predominância nos cursos de discentes oriundos do vestibular. Isso ocorre, possivelmente, em decorrência de o SiSU ser uma seleção que engloba discentes de todos os Estados do país. Logo, em consequência da irregularidade do calendário acadêmico, muitos estudantes que, em princípio, passam na seleção da UESB, acabam optando por outras Universidades que fazem convocações de matrícula no período correspondente ou que estão mais próximas de suas residências.

Assim, como pode ser observado, no gráfico 14, a maioria dos alunos ainda ativos nos cursos selecionados para este estudo foi oriunda do Vestibular. Destes, 92 (noventa e dois) discentes no curso de Direito, 49 (quarenta e nove) do curso de Geografia e 48 (quarenta e oito) do curso de Medicina. Já no curso de Ciências Sociais, ainda permaneceu o equilíbrio dos ingressos pelo Vestibular e SiSU.

Gráfico 14 – Forma de Ingresso x Curso

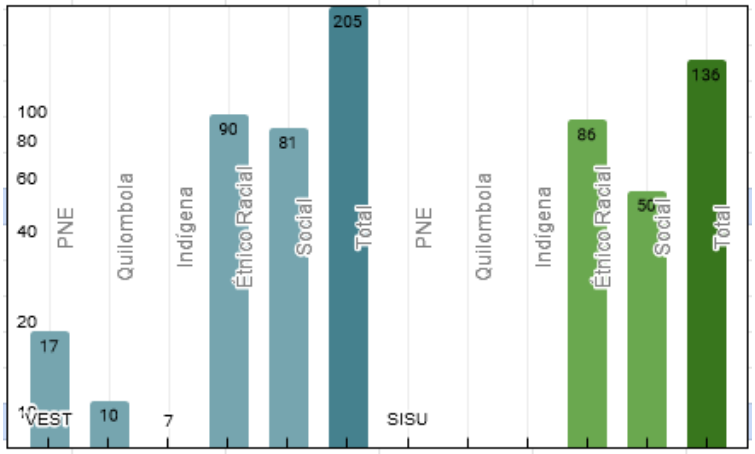


Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir do banco de dados/planilhas da AAPA fornecidos pela SGC, 2020.

Ainda quanto à forma de ingresso, cabe salientar que, apenas via o Vestibular, houve o acesso de discentes por meio das cotas adicionais (indígena quilombola ou pessoas com necessidades especiais). Neste caso, o ingresso via o SiSU se resumiu à reserva de vagas (étnico racial e social), como demonstrou o gráfico 15.

Nesta perspectiva, como a Universidade possuiu o acesso de 50% das vagas por meio do SiSU (UESB, 2011), a Resolução CONSEPE nº 037/2008 — trata sobre a reserva de vagas e cotas adicionais –, não tem sido aplicada em sua totalidade, ao ficar restrita apenas ao ingresso via vestibular, uma vez que não há ingresso via cotas adicionais pelo SiSU.

Gráfico 15 – Forma de Ingresso (Vestibular e SISU) x Quantidade de discentes em cada modalidade de Reserva de Vagas (Étnico-Racial e Social) e Cotas Adicionais (PNE, Quilombola e Indígena)

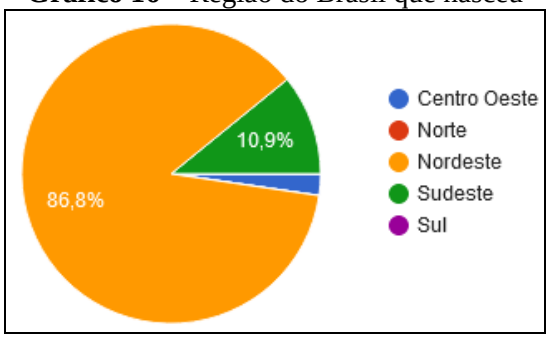


Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir do banco de dados/planilhas da AAPA fornecidos pela SGC, 2020.

Em 2018, como apontado por Freitas et al. (2020, p. 25), de acordo os dados do grupo de estudos multidisciplinares de ações afirmativas (GEMAA) da UFRJ, "16% das universidades estaduais reservavam vagas com recorte racial. Como se sabe, a maioria dessas vagas exigiu a combinação com outros critérios. O principal deles foi ser oriundo de escola pública, que formou um sub-critério presente em 16 universidades". Na UESB, as ações afirmativas de cunho social têm prevalência do recorte étnico racial, ou seja, precisa ser comprovada a origem de escola pública. Logo, há a reserva de vagas com predominância étnico-racial (70% para negros e pardos).

Ao se analisar a distribuição dos discentes cotistas dos cursos selecionados para esta pesquisa quanto à Região de origem, diante do retorno (129 respostas) dos questionários aplicados, a maioria é originária da região Nordeste (86,8%), representando um quantitativo de 112 discentes; ficando um percentual de 10,9% oriundos da região Sudeste, totalizando 14 discentes; seguidos de 2,3% da região Centro Oeste, representando um total de 3 discentes. Tais dados foram observados no gráfico 16:

Gráfico 16 – Região do Brasil que nasceu



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Da região Nordeste, 98,2% (110 discentes) são oriundos da Bahia e 1,2% de Pernambuco (2 discentes). Dos discentes da região Sudeste, 64,3% (total de 9 discentes) são de São Paulo e 35,7% (total de 5 discentes) oriundos de Minas Gerais. Da região Centro-Oeste, 2 (dois) discentes são oriundos do Distrito Federal (66,7%) e 1 (um) discente do Mato Grosso (33,3%). Diante tais dados, pode-se inferir que, mesmo a Universidade tendo 50% das vagas reservadas para o ingresso via SiSU – que oportuniza o ingresso para estudos de todo o Brasil –, como salientado anteriormente, há predominância de discentes do Nordeste e especificamente, do Estado da Bahia.

No que diz respeito à faixa etária atual dos discentes cotistas que se encontravam com matrículas ativas nos 4 (quatro) cursos selecionados, a maioria pertencia à faixa etária de 21 a 23 anos (40,3%), ao representar um total de 52 discentes, seguido de 22,5% com faixa etária de 24 a 26 anos (total de 29 discentes), 11,6% com faixa etária de 18 a 20 anos (total de 15 discentes) e 25,6% (total de 33 discentes) estavam distribuídos nas mais variadas faixas etárias: 8,5% entre os 27 a 29 anos; 11,7% entre os 30 a 38 anos; 3,1% entre os 39 a 41 anos; 0,8% com faixas etárias de 45 a 47 anos, 51 a 53 anos e acima de 54 anos.

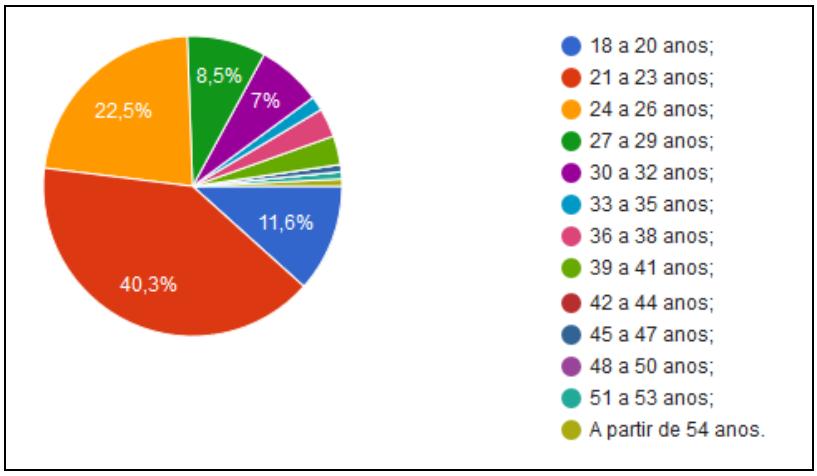
Diante dos dados, observou-se que a predominância no ensino superior, dentre os cursos selecionados, é de jovens com faixa etária de 18 a 29[15] anos (79,8%). No entanto, não se pode deixar de considerar a existência do público adulto, em especial, com faixa etária a partir dos 51 anos de idade, que encontram-se no ambiente universitário para concluir um curso de ensino superior. Quando considerado o fato de representarem um público com percentual elevado de pessoas sem instrução ou com o fundamental incompleto, os dados do IBGE (2019, p. 84-85) apontaram que ainda o completam, apesar do aumento da escolaridade dos brasileiros na última geração. No entanto, destacou-se que “não foi suficiente para nos aproximar do percentual de pessoas de 25 a 64 anos de idade que não haviam concluído o ensino médio alcançado pelos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”.

Com relação ao público já de idade avançada no ensino superior, registrou-se que estão matriculados nos cursos de Direito e Geografia. Disto, pode-se inferir que estes, na faixa etária que deveriam estar no ensino superior, não tiveram possibilidade, talvez por questões de ordem familiar ou falta de possibilidade de conciliar estudo e trabalho, priorizarem o acesso à graduação.

---

[15] Segundo o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, no art. 1º, § 1º, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

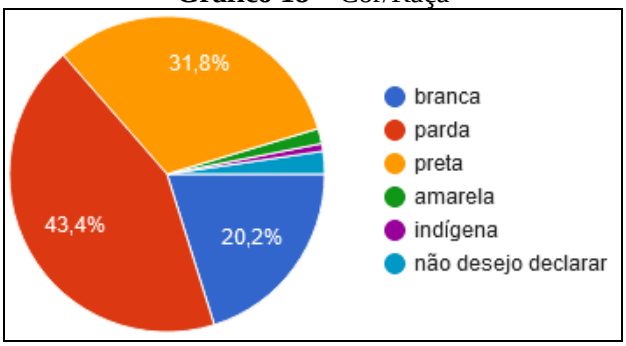
Gráfico 17 - Faixa Etária Atual dos Discentes



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Quando indagado aos discentes quanto à cor/raça, dentre as 129 (cento e vinte e nove) respostas, 43,4% (representando 56 discentes) autodeclararam-se pardos, 31,8% (total de 41 pretos, 20,2% (correspondente a 26 discentes) autodeclarados como brancos; Do total, 1,6% e 0,8% registraram os amarelos e indígenas, respectivamente (representando 2 e 1 discente). Cabe destacar que houve 3 (três) discentes que não desejaram declarar a cor/raça, que representaram 2,3%, como pode ser observado no gráfico 18.

Gráfico 18 – Cor/Raça



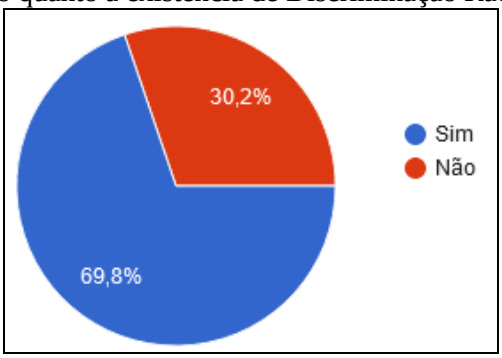
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Diante o gráfico 18, apesar do pequeno percentual acima apresentado (2,3%) em relação aos que não desejaram declarar a cor/raça, pode-se destacar uma confirmação dos dados apresentados pelo INEP (2019). Estes ressaltaram que a distribuição de matrículas por cor/raça nos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo a unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES em 2018 (ver gráfico 9, p. 115), apontaram também um percentual significativo de “não declarados”. Nesse sentido, o que pode levar a pessoa a não

revelar e/ou se autoafirmar quanto à sua cor/raça pode estar relacionado à discriminação racial e/ou social existente na sociedade brasileira e que se manifesta também no ambiente universitário.

Sobre este aspecto, quando indagados sobre suas percepções acerca da discriminação racial ou social na UESB, 69,8% (90 discentes) declararam "sim", enquanto 30,2% (39 estudantes) destacaram que "não" percebiam discriminação na Instituição, como ilustrado no gráfico 19.

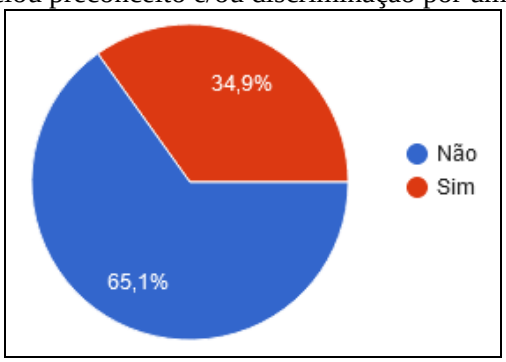
Gráfico 19 – Percepção quanto à existência de Discriminação Racial ou Social na UESB



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Quando questionados se já sofreram ou presenciaram algum preconceito e/ou discriminação por serem cotistas, 45 (quarenta e cinco) discentes (34,9%) destacaram que "sim", enquanto 84 (oitenta e quatro) discentes (65,1%) declararam que "não" perceberam preconceito e/ou discriminação, conforme ilustrado no gráfico.

Gráfico 20 - Presenciou preconceito e/ou discriminação por um estudante ser cotista



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Estas respostas tão distintas para o mesmo tema puderam indicar que os estudantes reconheceram a desigualdade racial, mas o preconceito estaria vinculado a uma questão histórica do Brasil. Como citado por Ávila (2012, p. 92), "o discurso de democracia racial

pode estar incorporado nos estudantes pesquisados e os impede de perceber a desigualdade de tratamento e de condições de vida da população negra nos vários espaços da sociedade brasileira". No entanto, se as respostas dadas pelos estudantes representassem uma amostra real estendida a todos os cursos da Universidade, poderia significar, como lembra Ávila (2012), que o reconhecimento sobre diversidade, igualdade, de oportunidades e o acesso às condições materiais para grupos sociais discriminados seria compartilhado pela comunidade acadêmica.

Ainda para completar as informações trazidas pelo gráfico 20, também foi questionado aos discentes que responderam "sim" de que forma presenciaram o preconceito e/ou discriminação por um estudante ser cotistas. Dentre os depoimentos trazidos pelos estudantes, apresentou-se, no Quadro 6, os principais relatos destacados e classificados em 3 (três) grupos elaborados de acordo com os principais pontos de discriminação e/ou preconceitos por ser cotistas, a saber: discurso preconceituoso, exclusão social na formação de grupos e relacionados à inteligência (quanto à capacidade de conhecimento). Cabe destacar que tais falas se destacaram nos cursos mais concorridos (Direito e Medicina), visto ainda serem cursos elitistas.

Quadro 6 – Principais relatos dos estudantes que destacaram presenciar preconceito/discriminação por serem cotista

Principais pontos de discriminação	Relatos
Discurso preconceituoso	"A mais clichê, você conseguiu ingressar mais fácil porque é preto e pode usar cota... Discurso verbal, descaso... Discussão em grupos sobre cotas raciais". "Piadas por estudar em bairros periféricos no ensino médio". "Que só estava porque foi por cota, porque se não fosse não teria conseguido". "Em uma aula, quando o professor fez um comentário preconceituoso sobre o cabelo da minha amiga negra". "Ao falar "passei por mérito, você por cota", ao falar "você deve ter entrado na cota indígena, que não tem concorrência nenhuma"". "Por ser baixa renda em um curso relativamente elitista". "Cotista não estuda por isso precisa da cota". "Em um debate sobre cotas com outros estudantes, alguns defendiam que as cotas serviam para "favorecer" algumas pessoas que não estão dispostos a "enfrentar" as dificuldades da vida". "Creio que o meu relato está mais voltado para o preconceito da raça em si. Por ser uma estudante, cotista, de outra cultura e indígena, e "aparente" não apresentar os "traços de um índio de verdade" como: Cabelo liso ou circular com vestimentas "originárias". "Ah, é que meu filho tem o cabelo liso, liso mesmo, e nem é índio", "Pensei que vocês, índios, andavam como índios de verdade", ou "Meu pai disse que essas cotas só servem para tirar nossas vagas"".

"continua"

“conclusão”

Principais pontos de discriminação	Relatos
Discurso preconceituoso	“Na xerox, docente aconselhando para uma colega minha desistir do curso porque vida de empregada doméstica é difícil”. “Entre colegas da turma, cota não deveria existir! E de professora, se conhece cotista na escrita...”.
Exclusão de Grupos	“O não convite em participar de grupos de estudos. O racismo instituicional com os estudantes negros e quilombolas que evadem em massa e nada é registrado ou averiguado”. “Exclusão nos trabalhos em grupos, grupo de amigos serem separados entre ampla concorrência X cotistas, professores mudando a forma de tratar depois que descobria que era cotista...”. “Pelo fato de ser oriundo de escola pública e bairro periférico, certo distanciamento de alguns grupos”. “Colegas não aceitam fazer atividades em grupo”. “Afastamento de círculo social por acreditarem não ser capaz de acompanhar a turma em eventos com custos financeiros mínimos”. “Grupos de colegas fazendo chacota de cotistas”.
Baixa capacidade de conhecimento	“Subestimando a capacidade de conhecimento e aprendizagem”. “Uma professora perguntou quais pessoas eram cotistas e tentou relacionar as cotas com as menores notas, porém não conseguiu, já que tinham pessoas não cotistas que tinham notas piores”. “Falas sobre a capacidade de o aluno cotista ser inferior à de outros alunos que não precisaram de cotas”. “Por saber menos do que aqueles oriundos de escola privada”. “Já ouvi professor em sala de aula dizer que a evasão se dá por conta da facilidade do cotista adentrar a universidade... o professor deixou claro que cotista não deveria fazer medicina”. “Um colega de classe disse que os alunos que entraram por meio do vestibular são muito mais inteligentes, do que os que entraram por meio de "lista de espera e de cotas" é por isso são "melhores"”. “Em sala de aula alguns colegas quando sabem que somos cotistas, falam coisas para nós desmerecer, além de fazerem panelinhas que acabam excluindo quem é cotista e quem vem de escolas públicas, nos sentimos até mal, porque o nível de conhecimento da maioria dos colegas da sala é mais elevado por virem de Colégio particular, isso acaba dando legalidade a eles para acharem que são melhores e mais inteligente que os outros”.

Fonte: Elaboração própria da autora, a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Diante tais depoimentos, percebeu-se que o simples acesso ao ensino superior, como bem lembra Mészáros (2005), não foi critério de realizar uma modificação nos processos educacionais, pois o racismo disfarçado existente na sociedade brasileira alienou possibilidades de modificar as condições existentes por meio da educação.

O teor destes relatos remeteram à análise empreendida por Santos (2014, p. 273) quando discutiu os depoimentos de discentes e docentes acerca das políticas afirmativas da

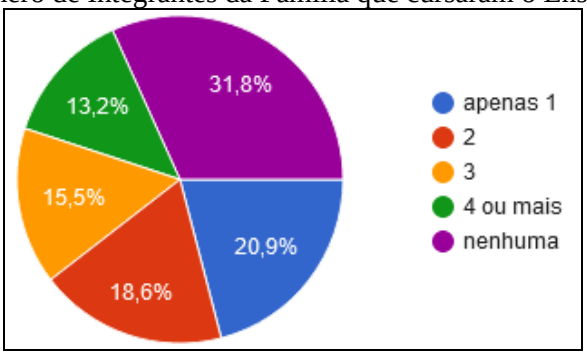
UFES, materializadas nas cotas sociais,

> […] O "preconceito de ter preconceito" torna-se elucidativo na medida em que o racismo, mesmo existindo nas relações pessoais e institucionais, não é muito creditado na análise social acerca das desigualdades sociais vividas por afro-brasileiros ou na implementação de políticas públicas, mesmo com alguns avanços do Estado brasileiro nos últimos anos nesse âmbito.

Nesse sentido, como destaca Freres et al. (2008, p. 8) "como parte dessa totalidade, a educação jamais – ela não possui em si o potencial revolucionário, embora seja imprescindível no processo de transformação social – resolverá as desigualdades existentes". A concepção das pessoas quanto à reprodução de valores preconceituosos contribuíram para perpetuar uma concepção de mundo baseada em desigualdades.

Nessa perspectiva, o retorno dos questionários aplicados possibilitou notar dados com relação ao número de integrantes da família que cursaram o ensino superior. Assim, o gráfico 21 revelou um total de 41 (quarenta e um) discentes (31,8%) que destacaram que nenhum outro membro da família teve a oportunidade ao ensino superior; 27 (vinte e sete) discentes (20,9%) destacaram apenas 1 (um) integrante da família teve o ensino superior; 24 (vinte e quatro) discentes (18,6%) informaram que 2 (dois) membros familiares cursaram o ensino superior; 15,5%, representando 20 (vinte) discentes com 3 (três) integrantes da família com ensino superior; e, 13,2%, total de 17 (dezessete) discentes, com 4 (quatro) ou mais integrantes da família com ensino superior.

Gráfico 21 - Número de Integrantes da Família que cursaram o Ensino Superior (ES)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

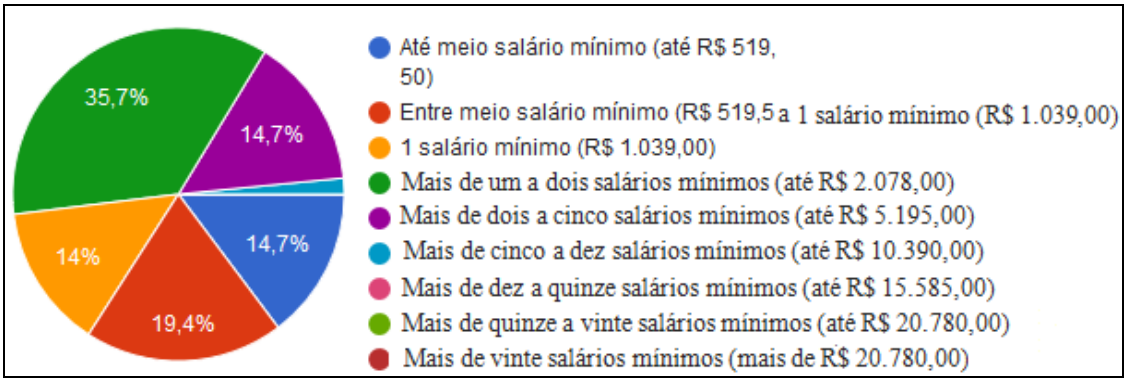
Diante de tais dados, cabe complementar que, dentre os 31,8% estudantes que responderam "não ter nenhum integrante da família que cursaram o ensino superior", as famílias destes estudantes depositaram nestes a oportunidade de melhores condições, uma vez que tiveram a oportunidade de um integrante da família cursar o ensino superior. Dessa forma,

não se pode deixar de considerar o reflexo positivo trazido pelas Ações Afirmativas para o acesso ao ensino superior que, apesar dos desfalques e contradições, proporcionou o movimento “afirmativo/propositivo” de inclusão social das camadas historicamente excluídas do sistema de ensino. Apesar disso, em uma sociedade capitalista, há a necessidade de que existam desigualdades para a manutenção do sistema, o que acaba voltando ao “afirmar” e “não afirmar” de modo simultâneo.

Ainda é importante destacar que tais dados referente a “nenhum ou apenas 1” integrante da família ter cursado o ensino superior, total de 68 (sessenta e oito) estudantes que responderam, dentre os cursos pesquisados, a distribuição entre os cursos corresponde: Geografia (24 discentes), Direito (21 discentes), Ciências Sociais (13 discentes) e Medicina (10 discentes). Nisto, considerando o retorno das respostas por curso (ver tabela 8, p. 130), percebe-se que a concentração destes estudantes corresponde aos cursos de menor concorrência, ou seja, 68,4% no curso de Ciências Sociais, seguido de Geografia com 55,8%. Nos cursos de maior concorrência, este dado se encontra com o percentual de 50% e 44,7%, respectivamente, Medicina e Direito.

Os dados referentes à renda mensal bruta do núcleo familiar estão ilustrados no gráfico 22 e, como pode ser observado, 46 (quarenta e seis) discentes (representando 35,7%) possuem uma renda bruta mensal entre mais de 1 a 2 salários mínimos; 25 (vinte e cinco) discentes (19,4%) com renda de meio salário mínimo a 1 salário mínimo; 18 (dezoito) discentes (14%) com renda bruta total de 1 salário mínimo; 19 (dezenove) discentes (percentual de 14,7%) com renda total de até meio salário mínimo; 19 (dezenove) discentes (total de 14,7%) com renda bruta de mais de dois salários mínimos até 5 salários mínimos; e, um percentual de 1,6% (total de 2 discentes) com renda bruta familiar de mais de 5 a 10 salários mínimos.

Gráfico 22 - Renda Mensal Bruta do Núcleo Familiar



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

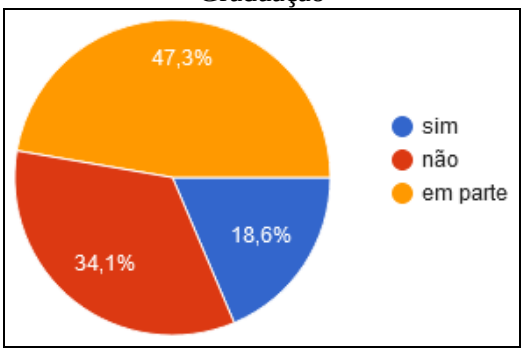
Percebeu-se, diante do gráfico, que a maioria dos discentes cotistas (mais de 83%) possui uma renda bruta familiar muito baixa (de meio a 2 salários mínimos). Nos arranjos familiares em que há mais pessoas que compõe o grupo familiar, variando de 3 a 4 membros, mais grave é a situação, uma vez que a renda *per capita* destas famílias torna-se muito pequena para custear tantos gastos existentes no núcleo familiar.

Os dados referentes ao número de membros familiares que compõem o grupo familiar decorreram da pergunta: "quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal bruta de seu núcleo familiar?". Nesta questão, a maioria (total de 56,6% - representando 73 discentes) declarou ser entre 3 (três) a 4 (quatro) membros que fazem parte da renda mensal do núcleo familiar. Ao comparar este dado com os cursos de maior e menor concorrência, encontram-se os seguintes percentuais: Medicina (70%), Direito (61,7%), Geografia (51%) e Ciências Sociais (42%).

Tais dados revelam que discentes com arranjos familiares entre 3 a 4 membros encontram-se nos cursos de maior concorrência. Isto posto, cabe a reflexão que maior ainda torna-se a dificuldade para estes discentes diante a renda, uma vez que as despesas de manutenção no curso são ainda maiores, devido à quantidade de material repassado que demanda xerox, aquisição de livros ou compra de materiais específicos para as aulas do curso.

Considerando a renda dos núcleos familiares dos discentes cotistas pelos cursos analisados, faz-se necessário uma Política de Ações Afirmativas por parte da Universidade que promova ações para que os discentes possam permanecer e concluir seus cursos de graduação. Nesse sentido, ao indagar os discentes sobre o fato de a renda mensal (considerando o rendimento familiar) atender aos gastos de formação no curso de graduação em que se encontravam, o gráfico 23 destacou os seguintes dados: 47,3% (61 discentes) destacou que a renda atendia apenas "em parte" os gastos de formação; 34,1% (total de 44 discentes) afirmaram "não", ou seja, a renda não era suficiente a atender aos gastos de custeio oriundos no curso de graduação; e apenas 18,6% (24 discentes) destacaram que a renda atendia "sim" aos gastos de formação no curso.

Gráfico 23 – Renda Mensal Familiar (proporcional ou não) aos Custos com a Formação no Curso de Graduação

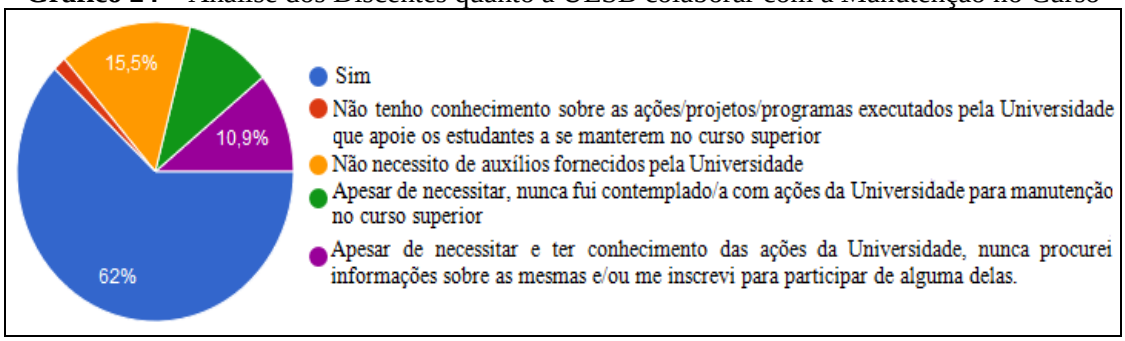


Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Ainda de acordo com o gráfico 23, é importante sinalizar que, dentre os discentes (total de 44 estudantes, com percentual de 34,1%) que destacaram o fato de a renda não ser suficiente para custear a formação no curso de graduação, a maioria destes discentes, representando 27 (vinte e sete) discentes, percentual de 61,36%, está concentrada nos cursos de maior concorrência, ou seja, Direito e Medicina, o que confirma a reflexão anterior apresentada quanto aos arranjos familiares destes discentes dos cursos supracitados.

Por conseguinte, ao verificar como a Universidade tem colaborado com os discentes para que sua manutenção no curso, 62% (um total de 80 discentes) afirmaram que a UESB tem contribuído para que possam se manter no curso, conforme pode ser observado no gráfico 24. Dentre as ações elencadas por estes discentes, destacam que são fortes influências para a manutenção nos cursos: bolsa-auxílio do Programa Mais Futuro (35,66%); auxílio com reprografia (cota de cópias e impressões) – 17,05%; alimentação no Restaurante Universitário (17,05%); bolsas vinculadas a projetos (extensão, iniciação científica) – 14,73%; bolsas auxílios do Programa de Assistência Estudantil (11,63%); e apoio (passagens) para a participação em eventos externos (3,88%).

Gráfico 24 – Análise dos Discentes quanto à UESB colaborar com a Manutenção no Curso



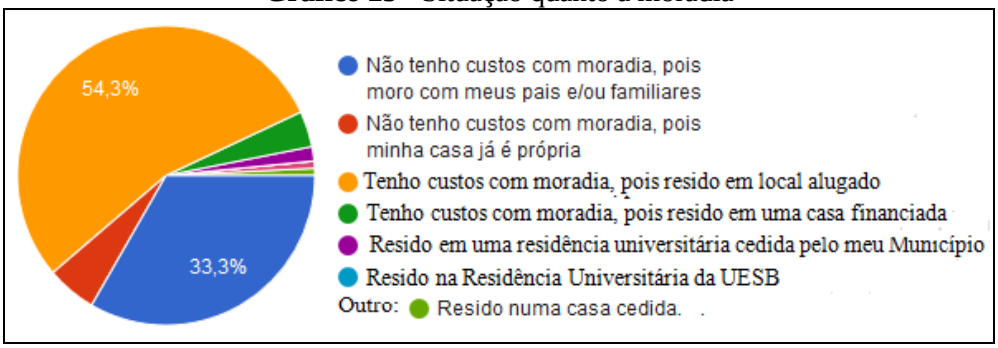
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Das ações realizadas pela Universidade que consideraram sem influência na manutenção no curso, as principais que se apresentaram foram: Residência Universitária (37,98%), ação acolhimento (34,88%), atendimento especializado no Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoa com Deficiência (13,57%) e Cessão de Uso de Equipamento – *netbook* ou *notebook* (13,57%).

Ainda conforme gráfico 24, 49 (quarenta e nove) discentes (38%) apresentaram os seguintes posicionamentos: 20 (vinte) discentes (15,5%) afirmaram não necessitar de auxílios fornecidos pela Universidade; 14 (quatorze) discentes (10,9%) destacaram que, apesar de necessitarem e terem conhecimentos das ações da Universidade, nunca procuraram informações e/ou buscaram inscrição para participar de alguma delas; 13 (treze) discentes (10,1%) apontaram que, apesar de necessitarem, nunca foram contemplados com ações da Universidade para sua manutenção no curso superior; e, 2 (dois) discentes (1,6%) afirmaram não possuir conhecimento sobre as ações/projetos/programas executados pela Universidade que apoiem os estudantes a se manterem no curso superior.

Quando verificada a situação dos discentes com relação à moradia, conforme gráfico 25, 70 (setenta) discentes (representando um percentual de 54,3%) destacaram ter custos com moradia, uma vez que residiam em um local alugado; e, 43 (quarenta e três) discentes (33,3%) destacaram não ter custos com moradia, por residirem com os pais e/ou familiares. Os demais (total de 16 discentes) apresentaram outras situações: 5,4% (7 discentes) não tinham custos com moradia, pois a casa era própria; 3,9% (5 discentes) apresentam custos com moradia por estarem em uma casa financiada; 1,6% (2 discentes) residiam em um local cedido pelo Município de origem; 0,8% (2 discente) morava em uma casa cedida ou possuía custos com a casa.

Gráfico 25 - Situação quanto à moradia



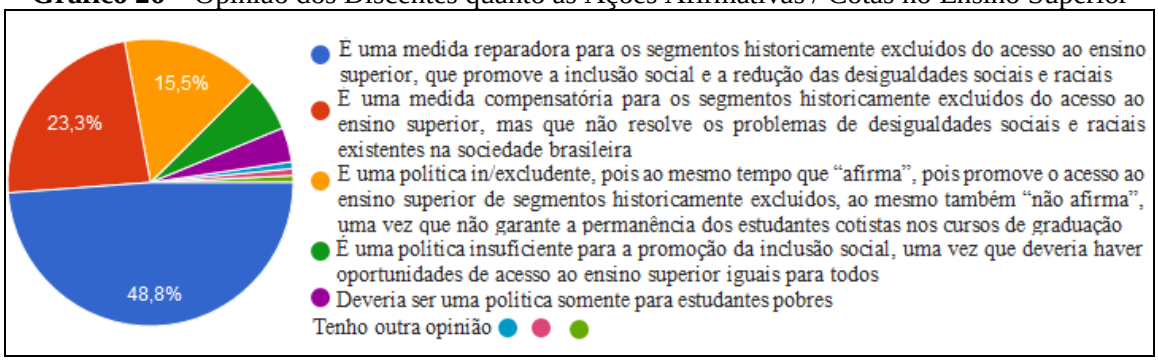
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Diante do gráfico 25, pode-se inferir que 56,7% (total de 74 discentes) do universo de 129 (cento e vinte e nove) participantes possuíam custos com moradia e/ou estão residindo em

um imóvel cedido pelo Município. Tais informações significaram que para se manter no curso de graduação da Universidade, precisavam ter recursos para sua manutenção, a saber: moradia, alimentação, saúde, lazer e para as necessidades acadêmicas de permanência nos cursos até a conclusão. No entanto, no quesito "moradia", como foi dito anteriormente, os estudantes não focavam em Residência Universitária, mas em auxílios financeiros realizados pela Universidade. Assim sendo, dentre as ações que cabiam ao Programa de Ações Afirmativas, aquelas que envolviam a permanência dos estudantes na Universidade se faziam fundamentais para que estes pudessem concluir seus cursos.

No que compete ao entendimento dos discentes quanto ao Programa de Ações Afirmativas, verificou-se qual era a opinião destes sobre as cotas no ensino superior para discentes indígenas, quilombolas, oriundos de escola pública, negros e pardos. Nessa perspectiva, houve os seguintes posicionamentos: 63 (sessenta e três) discentes (48,8%) consideraram como sendo uma medida reparadora para segmentos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, que promoveu a inclusão social e a redução das desigualdades sociais e raciais; 30 (trinta) discentes (23,3%) destacaram que as ações afirmativas e/ou cotas correspondiam a uma medida compensatória para os segmentos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, mas que não resolviam os problemas de desigualdades sociais e raciais existentes na sociedade brasileira; 20 (vinte) discentes (15,5%) consideraram ser uma política in/excludente, pois, ao mesmo tempo em que "afirma" – ao promover o acesso ao ensino superior de segmentos historicamente excluídos –, também "não afirma", face à não garantia da permanência dos estudantes cotistas nos cursos de graduação; 8 (oito) deles (6,2%) afirmaram que a política foi insuficiente para a promoção da inclusão social, uma vez que deveria haver oportunidade iguais de acesso ao ensino superior para todos; e, 5 (cinco) discentes (3,9%) frisaram que deveriam ser uma política somente para estudantes pobres. Os 3 (três) demais discentes (2,3%) apresentaram outra opinião, como ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 26 – Opinião dos Discentes quanto as Ações Afirmativas / Cotas no Ensino Superior



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Diante os dados apresentados no gráfico 26, notou-se que a maioria dos discentes (48,8%) não fez uma reflexão para além do que estava posto com relação às Ações Afirmativas. Assim, consideraram-na como uma medida reparadora para os segmentos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, de modo a promover a inclusão social e a redução das desigualdades sociais e raciais. Porém, neste entendimento, deixaram de considerar as múltiplas determinações que estão embutidas no processo das Ações Afirmativas na educação, pois a sociedade brasileira é classista uma vez que necessita das desigualdades sociais, logo, os mecanismos instituídos, são para a manutenção da ordem do sistema capitalista.

Freire (2017, p. 92), ao dialogar com Nery (2008), corroborou que as políticas de ações afirmativas "surgem também como um recurso para estancar as tensões advindas da luta de classes, oferecendo, um "mínimo" para as maiorias, e diminuindo a possibilidade de mudanças mais profundas na estrutura na sociedade". Logo, sempre haverá um ambiente de disputas, da pressão dos movimentos sociais sobre o Estado, e este, realiza as mediações das tensões para que continue a manutenção do *status quo* da sociedade.

Ainda cabe complementar, diante o gráfico 26, que 45% consideraram as Ações Afirmativas ainda como uma medida insuficiente para resolver as questões de desigualdades e consequente discriminação existentes na sociedade. Estas políticas, por sua vez, precisam ser estruturadas na Universidade, de modo a se ter uma alteração das práticas educacionais no que se refere ao currículo dos cursos, metodologias de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas voltadas para o combate do racismo e à discriminação, dentre outras. Caso contrário, ocorre o acesso dos grupos historicamente excluídos do ensino superior que, todavia, permanecem fragilizados dentro do próprio ambiente universitário, ao ser uma política in/excludente, como destacam Doebber (2011), Figueiredo (2008), Hamu (2014), Freire (2017) e Alphonse (2015).

Ainda ao considerar os dados do gráfico 26, dentre os 3 (três) discentes (2,4%) que apresentaram outra opinião, estão elencados no quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Opiniões diversas quanto às Ações Afirmativas

Total de Depoimentos	Compreensões sobre ações afirmativas/sistema de cotas
03	"Só deveria existir cotas sociais e de necessidades especiais/deficientes. Ou seja, apenas para aquelas pessoas oriunda de escola pública e com renda até dois salários mínimos, uma vez que, somos todos iguais em capacidade cognitiva, exceto, no caso de pessoas com alguma necessidade especial. Cotas raciais não elimina da história dos negros e pardos todo o sofrimento dos seus antepassados, o que eles precisam é respeito e uma condição de vida digna, assim como qualquer outra pessoa. Portanto, um negro rico que

"continua"

"conclusão"

Total de Depoimentos	Compreensões sobre ações afirmativas/sistema de cotas
03	estudou sua vida inteira em uma escola particular, com aulas extras e cursos preparatórios para os exames de nível superior, talvez, tenha maior chance de entrar a universidade do que um branco de baixa renda que teve que lidar com as péssimas qualidades do ensino público, da mesma forma, seria se fosse ao contrário. Negros, brancos, pardos ou qualquer outra cor de pele tem o mesmo potencial de inteligência, o que diminui ou aumenta isso são as desigualdades sociais". "Ação afirmativa ajuda na inclusão de muitas pessoas negras nas universidades, porém, especificamente na UESB, no curso de geografia muitas pessoas brancas se declaram negras para ingressar na universidade de forma indevida, tirando a oportunidade de pessoas que realmente deveriam ser contempladas". "É uma medida que deveria ser reparadora para os segmentos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, que promove a inclusão social e a redução das desigualdades sociais e raciais, porém isso acontece em partes, porque tem certas ações da própria Universidade de poderiam ser revisadas".

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

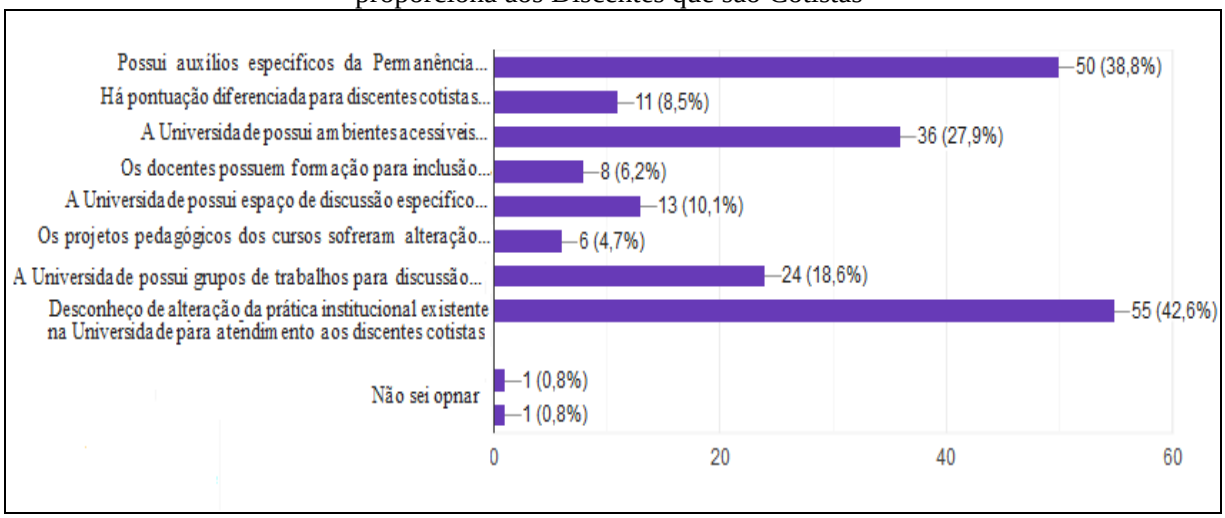
Diante de tais relatos (2,4% manifestaram outra opinião), notou-se três questões ainda mais nítidas: 1) um discurso que não reconhece a necessidade de reparação para os segmentos discriminados em função da cor/raça para o acesso ao ensino superior, e sim, a necessidade de reparação em virtude das questões sociais existentes na sociedade; 2) a existência de fraudes nos processos, pela premente necessidade de haver uma melhor avaliação da Universidade, a fim de que políticas deste tipo não sejam usurpadas por outros grupos; e 3) melhor planejamento e estruturação da política implantada na universidade para atender ao que se propõe em Resolução.

Com isso, estes depoimentos trazidos no quadro 7 juntamente com os 3,9% (5 discentes) que consideram que as Ações Afirmativas "deveriam ser políticas apenas para pobres", colaboraram para discursos que ignoram a necessidade de políticas educacionais compensatórias. Apesar disto, não se poderia esquecer que há um movimento contraditório em tais políticas, nas quais o Estado, em virtude das pressões sociais, procurou atender às demandas por meio destas políticas e, ao mesmo tempo, colaborou para a expansão do capital nas suas várias expressões.

Ainda foi verificado junto aos discentes com relação às práticas institucionais que a Universidade tem proporcionado aos discentes que são cotistas. Diante desta indagação, como pode ser observado no gráfico 27, 55 discentes (42,6%) afirmou desconhecer da existência de alguma prática institucional na Universidade para atendimento aos discentes cotistas. Os

demais discentes, total de 72 (setenta e dois), correspondente ao percentual de 55,8%, destacaram práticas institucionais existentes aos discentes cotistas.

Gráfico 27 – Opinião dos Discentes quanto à(s) prática(s) institucional(is) que a Universidade proporciona aos Discentes que são Cotistas

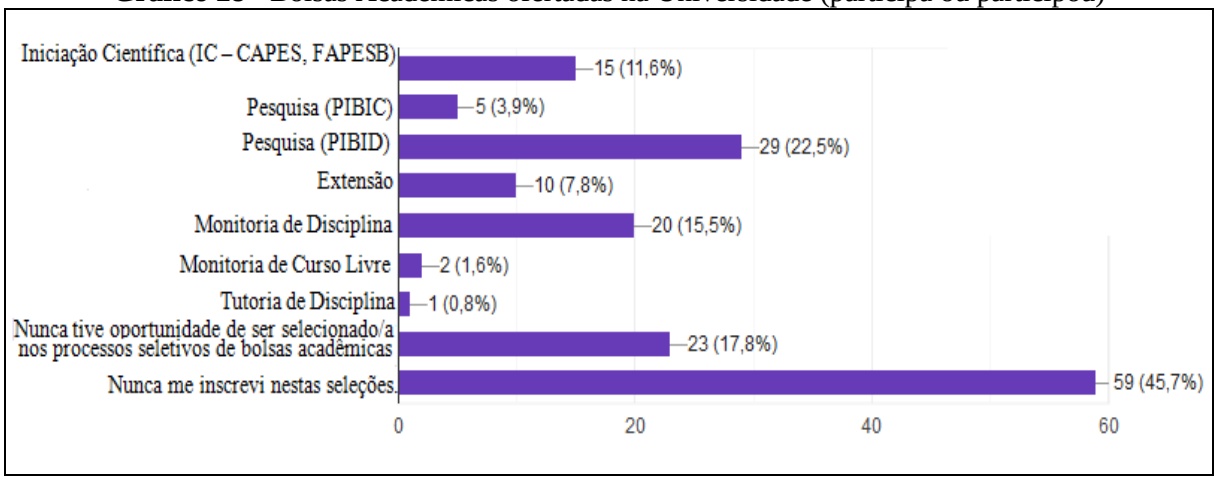


Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Nesta questão, os discentes poderiam optar por mais de uma alternativa. Neste caso, os principais pontos elencados por eles, como apresentado pelo gráfico 27 foram: 38,8% destacaram a existência de auxílios específicos da Permanência para discentes oriundos das cotas adicionais; 27,9% abordaram o fato de a Universidade possuir ambientes acessíveis para discentes que possuem algum tipo de deficiência; 18,6% evidenciaram que a Universidade possuía grupos de trabalhos para discussão e aprimoramento da política de ações afirmativas; 10,1% afirmaram que a Universidade possui espaços de discussão específicos para a recepção/diálogo de demandas de discentes cotistas; 8,5% salientaram a existência de pontuação diferenciada para discentes cotistas que participaram das seleções do Programa de Assistência Estudantil da Universidade; 6,2% destacaram o fato dos docentes possuírem formação para atendimento dos discentes com deficiência; e, por fim, 4,7% salientaram que os projetos pedagógicos dos cursos sofreram alteração de modo a atender a inclusão de discentes com necessidades especiais nas diversas áreas do ensino.

Com relação à participação dos discentes cotistas nas bolsas acadêmicas ofertadas pela Universidade, como demonstra o gráfico 28, 45,7% dos discentes nunca se inscreveram nos processos seletivos e 17,8% nunca foram selecionados nos referidos processos das bolsas acadêmicas. Desse modo, corresponderam a um total de 63,5% que sinalizaram nunca ter participado das bolsas acadêmicas.

Gráfico 28 - Bolsas Acadêmicas ofertadas na Universidade (participa ou participou)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Os demais discentes (36,5%) destacaram participar ou já ter participado das bolsas acadêmicas, a saber: iniciação científica, pesquisa, extensão, monitoria de disciplinas ou curso livre e tutorias de disciplinas. Nesta questão, os discentes poderiam fazer mais de uma opção. Dentre as bolsas acadêmicas, as principais que se destacaram na escolha foram: 22,5% com PIBID, seguido de 15,55% para monitoria de disciplina e 11,6% para iniciação científica.

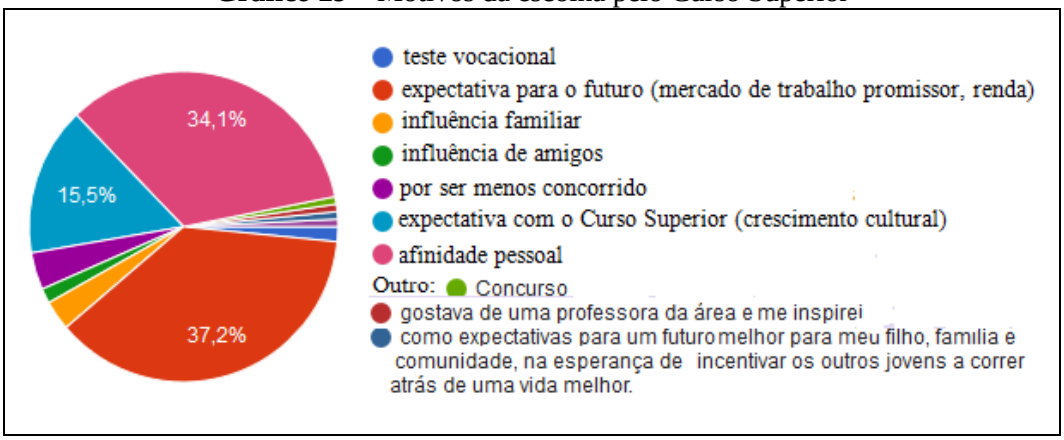
Cabe lembrar que os processos seletivos das bolsas acadêmicas tem o mérito (média do histórico) como principal quesito avaliado. Desse modo, seria este o motivo dos discentes das reservas de vagas ou cotas adicionais não buscarem se inscrever nos processos seletivos ou nunca terem sido selecionados, ou até mesmo em virtude de possuírem renda *per capita* familiar baixa, como já foi ilustrado no gráfico 22 (p. 142).

Isto posto, os discentes desta condição sugere-se que não disponibilizavam de tempo para se dedicarem à pesquisa, ensino ou extensão na Universidade, pois priorizavam o trabalho para poder se manter. Pela razão de sofrerem preconceito e/ou discriminação, estes discentes preferiam não se envolver nestes tipos de seleções. São questões a serem analisadas mais profundamente, pois refletiram na aplicabilidade, isto é, no alcance que o Programa de Ações Afirmativas da Universidade se propõe, já que as estruturas institucionais permaneceram inalteradas.

Quanto aos dados referentes às respostas dos discentes em relação aos motivos da escolha pelo curso superior, o Gráfico 29 apresentou que 48 (quarenta e oito) discentes (37,2%) destacaram ter sido a expectativa para o futuro (mercado de trabalho promissor, renda); 44 (quarenta e quatro) do total (34,1%) afirmaram ter sido por afinidade pessoal; 20

(vinte) discentes (15,5%) optaram por conta da expectativa com o curso superior (crescimento cultural); 5 (cinco) discentes (3,9%) frisaram que sua opção se deu pelo curso de menor concorrência; e, por fim, 4 (quatro) discentes (3,1%) sinalizaram a influência familiar. Do total, 8 (oito) discentes (6,2%) apresentaram questões diversas, como pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 29 – Motivos da escolha pelo Curso Superior



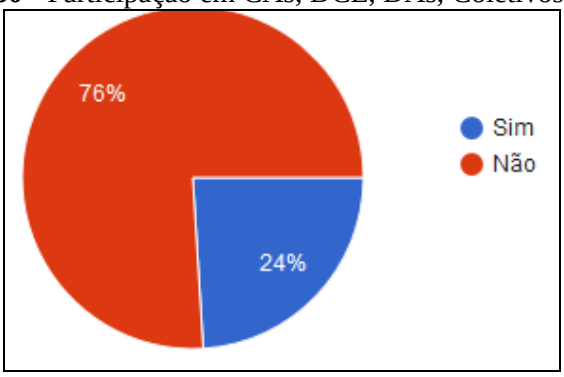
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Diante o gráfico 29, o fato de se ter uma melhor condição de vida, tanto quanto uma expectativa pessoal para o futuro ou para a família ou comunidade, correspondeu ao principal motivo de escolha pelo curso superior. Nesse sentido, as Ações Afirmativas viabilizaram, até certo ponto, a oportunidade de os segmentos historicamente excluídos do meio social passarem a ter melhores condições para si mesmos, assim como também para suas famílias.

Isso representou, dessa forma, a vitória dos movimentos sociais pela implantação de políticas desta natureza para o acesso ao ensino superior. No entanto, diante as contradições existentes, não se pode considerar que somente políticas educacionais dessa natureza resolvem a conjuntura das desigualdades sociais e raciais existentes na sociedade, mas já auxiliam para amenizar.

Por fim, para finalizar as reflexões sobre o perfil dos discentes selecionados para esta pesquisa, os participantes foram indagados sobre sua participação em Centros Acadêmicos (CAs), Diretórios Acadêmicos (DAs) e/ou Coletivos Políticos.

Gráfico 30 - Participação em CAs, DCE, DAs, Coletivos Políticos



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos discentes, 2020.

Com relação ao envolvimento político dos estudantes, o gráfico 30 demonstrou que estes, infelizmente, não participavam ou não utilizavam dos espaços de poder do/no ambiente universitário. Do total, 98 (noventa e oito) discentes, correspondentes ao percentual de 76%, destacara não participar de CAs/DAs/DCE ou coletivos políticos. Apenas 31 discentes (24%) informaram participar destes colegiados. A partir de tais dados, pode-se inferir que a não participação pode decorrer por conta dos estudantes necessitarem trabalhar, o que não lhes permitia participar das questões internas da Universidade junto aos seus coletivos. Outra inferência possível se justifica no fato de já amealharem dificuldades para permanência no curso, em razão de serem excluídos do processo, ou encontrarem-se desmotivados em participar destes espaços, por considerarem que nada adianta, ou por não acreditarem ser importante sua participação nos espaços de resistência. Assim sendo, várias foram questões de possível influência à não participação.

De todo modo, ao não interligar-se às questões que circundam as políticas da Universidade, os estudantes perdem em não cobrar, buscar por melhorias as ações que vão sendo geridas pela Universidade em "prol" da própria comunidade estudantil. Em razão disso, perdem a oportunidade de questionar ou até de participarem dos espaços de poder deliberativo das políticas educacionais, como é o caso das ações afirmativas, instituídas no meio acadêmico. Porém, percebeu-se, em todos os meios sociais, uma desmotivação ou até desmobilização dos movimentos sociais que defenderam bandeiras distintas e enfraqueceram a classe trabalhadora de modo geral. Porém, pode-se sugerir que são propositais dentro do próprio sistema capitalista que, na essência, busca o enfraquecimento das lutas sociais, a fim de manter o *status quo* da sociedade.

Após a análise dos questionários realizados junto aos discentes, foram realizadas entrevistas com estes sujeitos, além de docentes e gestores, cuja finalidade foi a de atender ao

objetivo de "conhecer a perspectiva dos gestores, docentes e discentes cotistas quanto aos mecanismos de acesso e as ações existentes da Universidade a respeito das Ações Afirmativas". Nesse sentido, as subseções seguintes apresentaram tais perspectivas, de modo a possibilitar algumas considerações traçadas ao final, quanto aos achados desta pesquisa diante as reflexões teóricas e pesquisa de campo realizada.

5.2 INCLUSÃO DOS INCLUÍDOS OU EXCLUSÃO DOS INCLUÍDOS: UMA REFLEXÃO BASEADA NA VISÃO DOS DISCENTES COTISTAS

Como apresentado no início desta seção, foram realizadas entrevistas com 2 (dois) discentes que responderam ao questionário. A seleção desses discentes se deu a partir da predisposição destes quanto ao interesse em participar da entrevista, a fim de contribuir com a avaliação do alcance do Programa de Ações Afirmativas instituído na UESB.

A fim de manter o anonimato dos entrevistados foram utilizados codinomes: Estudante A e Estudante B. A primeira é do curso de Geografia, 38 anos, negra, natural de Ilhéus e ingressou na universidade em 2014, por meio da reserva de vagas étnico-racial. Já a segunda é do curso de Direito, 30 anos, parda[16], natural de Vitória da Conquista e ingressou na universidade em 2017, por meio da cota adicional quilombola.

Inicialmente, ao verificar a perspectiva das discentes a respeito da existência do Programa de Ações Afirmativas com relação a um balanço estrutural do referido programa, levou-se em consideração os pontos positivos, negativos, críticas e/ou perspectivas, na medida em que foram construídas as compreensões apresentadas no quadro 8.

Quadro 8 – Balanço Estrutural do Programa de Ações Afirmativas da UESB por parte de discentes

Agrupamentos de posicionamentos	Compreensões quanto ao Programa
Pontos Positivos	"Os docentes tentam transmitir os conhecimentos aos discentes, semelhante modo, os alunos também possuem uma união, quando um desgarra, todos estão juntos para trazer de volta ao rebanho" (ESTUDANTE A). "Faço parte do auxílio permanência do PRAE, não através de bolsa, mas tem o auxílio à cota de xerox [...]. Também faço parte do Programa Mais Futuro, auxílio básico [...] Com um filho pequeno, e com a bolsa deste Programa, aprovada no ano passado, ajudou para poder continuar na Universidade. E, conversando com o serviço social no PRAE, acabei não trancando o curso" (ESTUDANTE B).

"continua"

[16] A estudante B se autodeclarou como parda e a estudante A se autodeclarou como negra, porém cabe destacar que para efeitos desta pesquisa de acordo classificação do IBGE, negros correspondem à cor preta e parda, logo, ambas as discentes se enquadram como negras.

"conclusão"

Agrupamentos de posicionamentos	Compreensões quanto ao Programa
Pontos Negativos	"A Universidade, não dá tudo que seria proposto a oferecer, pois, enquanto mãe não tive apoio para dar sequência na Universidade [...] e quando você ingressa no ensino superior por cotas significa que houve uma exclusão do passado de algo que era direito estar lá, ou seja, você já foi excluído lá atrás [...] o conhecimento é vivo, ele está disposto para você conhecer [...] e como mãe, não tive apoio da Universidade" (ESTUDANTE A). "Apesar de ter direito a 100 cópias, ou seja, significa ter R$ 10,00 para xerox, é muito pouco, pois no curso que faço de Direito se gasta muito em xerox. Então é um pouco que não beneficia por completo, poderia melhorar. E o auxílio do Programa Mais Futuro poderia ser melhor" (ESTUDANTE B).
Críticas e/ou Perspectivas	"Para discentes do noturno, você não tem apoio da creche [...] considero uma questão de humanizar a Universidade, ou seja, se ter uma preocupação de cuidar do ser humano" (ESTUDANTE A). "Muitas pessoas que recebem R$ 600,00 não necessitariam, ou seja, existe muita fralde, enquanto há a bolsa de R$ 300,00 que não atende a tudo que necessita" (ESTUDANTE B). "Considero que as ações afirmativas são para manter as pessoas menos favorecidas na universidade, só que muitas vezes, me sinto um peixe fora d'água. Na minha sala começou com 35 alunos e hoje com 24 alunos, você tira uns 5 que realmente não tem condições. A maioria veio de escola particular, logo, é difícil acompanhar a turma pois o ensino é totalmente diferente" (ESTUDANTE B).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das Entrevistas, 2020.

Diante as falas apresentadas no quadro 8, notou-se que há uma diferenciação existente com um curso de menor concorrência *versus* curso de maior concorrência, em que a discriminação foi mais evidente. Destarte, apesar da existência de um Programa de Ações Afirmativas na Universidade, não são encontradas ações promotoras de um equilíbrio do espaço universitário, de forma que o STF (Brasil, 2012) destacou, diante as ações afirmativas, um dos papeis da Universidade seria realizar mecanismos para poder conviver com o diferente.

Ainda por outro ângulo, Silva Junior (2012) destacou que a precarização existente e as muitas ausências existentes no processo de escolarização (como pela "concessão" educacional atrelada a determinadas funções sociais), decorre de uma educação diferenciada entre as classes sociais.

Diante disso, em virtude da própria lógica do sistema capitalista, em que uma base escolar suficiente não é proporcionada aos segmentos historicamente excluídos do ensino, estes, por sua vez, quando ingressam ao ensino superior, necessitam de acompanhamento por parte da Universidade, especialmente se esta possuir um Programa de Ações Afirmativas.

Para uma análise quanto a este quesito, em relação ao acompanhamento realizado pela Universidade quanto a formação acadêmica dos estudantes, em especial, dos discentes que ingressaram via a reserva de vagas e/ou cotas adicionais, nos relatos a seguir, são apresentadas as percepções das discentes sobre esta questão.

> Não percebo acompanhamento por parte da Universidade, mas por parte dos professores que se desdobram. Nunca recebi um contato da Assistência Estudantil, ou seja, uma assistência social, não no sentido para questões financeiras, mas por questões das cotas, com questionamentos do tipo: Por que seu escore está tão baixo, se mantém em 7,00? O que está acontecendo, pois sua grade está atrasada desde quando ingressou? O que podemos fazer? E isto é importante. Se ainda estou na Universidade é por conta do corpo docente que me apoia, caso contrário, não estaria mais na Universidade (ESTUDANTE A, 38 anos).
>
> Nunca chegou alguém da Universidade para falar de acompanhamento ou para saber de alguma dificuldade. Não há uma publicidade para cotistas (ESTUDANTE B, 30 anos).

Tais falas revelaram um desafio a ser enfrentado por parte da Universidade, para que haja efeitos nas Ações Afirmativas quanto a uma inclusão dos discentes beneficiários pela reserva de vagas e/ou cotas adicionais. Nesse sentido, a inclusão deve produzir efeitos qualitativos de modificação real das relações sociais e condições de vida. Para tanto, a Universidade precisa acompanhar o percurso destes discentes e conhecer as dificuldades que enfrentam no decorrer do curso. Dificuldades estas que podem acarretar impeditivos quanto a não conseguir concluir o curso de graduação, ao contrário dos demais discentes, que não sofrem situações de desigualdades relacionadas às questões étnico-raciais ou sociais.

Por conseguinte, além da necessidade de um acompanhamento por parte da Universidade, devem estar também conjugadas as ações de permanência. Neste quesito, o quadro 9, a seguir agrupou dois posicionamentos “inserção dos incluídos” e “exclusão dos incluídos”, para avaliar as perspectivas trazidas pelas discentes e que retomam ao título desta subseção.

Quadro 9 – Ações de Permanência realizadas por parte da Universidade na perspectiva de discentes

Agrupamentos de posicionamentos	Compreensões quanto ao Programa
Inserção dos Incluídos	-
Exclusão dos Incluídos	“A universidade não é feita para aqueles que tiveram atraso da grade curricular, é feita para quem é jovem, não trabalha, não tem família. A universidade não é feita para pessoas da minha idade, que não tiveram tempo hábil para entrar no ensino superior. Cito, por exemplo: vai ter uma palestra no diurno e no noturno, não vislumbro ações. Existe uma falta de respeito para classe trabalhadora e classe

“continua”

“conclusão”

Agrupamentos de posicionamentos	Compreensões quanto ao Programa
Exclusão dos Incluídos	feminina – um exemplo de uma ocasião: no momento da reforma do Luizão, não houve uma pesquisa por parte da reitoria para saber qual o público destes anexos. Deixando durante a reforma nenhum banheiro funcionando (os 4 parados); um dia, com minha filha precisei ir ao banheiro, não encontrei um funcionando e como estava chovendo, minha filha precisou fazer xixi no corredor. Não há valorização das mulheres, não sei se por que está sendo gerida por um núcleo mais machista ou por que acreditam que está tudo bem” (ESTUDANTE A). “As ações existentes precisam ser melhoradas. Por mais que haja dificuldade do próprio Estado, do governo; mas quando gestões querem, fazem andar mesmo sem recurso [...] Há ainda muita barreira, certo preconceito dos docentes, a uma dificuldade de aceitação a esta realidade das cotas” (ESTUDANTE B).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das Entrevistas, 2020.

Os relatos apresentados neste quadro revelaram que a Universidade, além do desafio quanto ao acompanhamento acadêmico dos estudantes cotistas, também precisa estar mais próxima da comunidade discente, de modo a promover ações de permanência que realmente promovam a “inclusão dos incluídos”. Viabilizar o acesso e não dar as condições necessárias de permanência aos estudantes faz desmerecer a trajetória de lutas em favor de tais direitos conquistados.

Nos questionários aplicados, 62% dos discentes participantes consideraram que a Universidade apoia-os em sua manutenção no curso de graduação, conforme gráfico 24 (p. 144). Além disso, 47,29% destacaram, dentre as principais ações institucionais, a concessão de auxílios financeiros. Ainda assim, ao considerar que as Ações Afirmativas atendem a um público diverso, a maioria foi constituída de mulheres, como revelou esta pesquisa revela, cujos dados foram ancorados à tendência nacional. Dessa forma, a Universidade precisa tecer um olhar mais próximo ao propor ações de permanência, para que suas ações não se resumam naquelas direcionadas a um público específico, isto é, apenas jovens com dificuldades financeiras.

Essa constatação remete ao destaque de Ball (2006) sobre as políticas públicas. Na perspectiva deste autor, tais políticas estão “assentadas” sobre determinado modelo. Todavia, nas camadas sociais, seus “efeitos” encontram-se ainda em um patamar abstrato, uma vez que não conseguem alcançar os interesses dos grupos beneficiados. Isto posto, ambas as discentes entrevistadas destacaram a inexistência de políticas para mulheres. A partir disso, refletiu-se sobre o porquê da inexistência de ações nesse sentido, ao pensar se é por falta de aproximação ao público, ou por conta de a universidade fazer parte do sistema capitalista, na medida em que viabiliza o acesso, porém as reformas estruturantes nos meandros institucionais

permanecem intactas. Logo, por meio do Programa de Ações Afirmativas, afirma e, ao mesmo tempo, não afirma.

No que diz respeito ao processo de seleção e ingresso através da reserva de vagas (étnico-raciais e sociais) e cotas adicionais (quilombola, indígena e pessoa com deficiência) – nos requisitos relacionados à documentação, nota de corte e forma de ingresso – SISU / Vestibular, as discentes entrevistadas reconheceram que a forma pela qual a universidade tem trabalhado para realizar o processo seletivo tem sido coerente, sobretudo ao destacar os seguintes aspectos:

> Avalio de forma positiva, precisa ter um filtro, pois você não pode colocar pessoas a desenvolver algo que não queiram fazer. Quando se tem algo muito aberto, e todo mundo pode entrar de forma mais fácil, você não tem um mínimo de entendimento intelectual de uma carga horária de estudos, se dedicar e perder noites para entender sobre algo. Então, a forma que a Universidade tem de nota de corte, precisa realmente ter um conhecimento básico. Com relação aos documentos cobrados, muitos deles, já constam na base de dados do governo, como: histórico escolar e comprovante eleitoral. Neste sentido, esta cobrança atrasa, em especial, para quem é de fora [...] Pessoalmente, acho o vestibular uma forma mais acessível de entrar, não fácil, pois somente na segunda tentativa consegui, estudei para entrar, muitas leituras dos livros (ESTUDANTE A).
>
> A documentação precisa ser bem averiguada, por conta da existência de muitas fraudes. Tem sido feito reuniões na minha comunidade a respeito disso, pois precisa ver os pontos para casar a comunidade com a Universidade (ESTUDANTE B).

Frente a isso, os depoimentos evidenciaram o quanto o entendimento de uma das estudantes se distancia em relação à universalização da educação, ao passo em que é um direito e, portanto, deve ser assegurada a todos os cidadãos. Nesse sentido, os discursos replicados nos espaços formais distorceram a realidade, ao promover a expansão e a manutenção do controle por parte da classe dominante. Como corroborou Saviani (1999, p. 66), “o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Logo, precisou-se existir uma defesa para uma educação universalizada a todos os cidadãos para, a partir daí, ter-se a democratização do acesso ao ensino superior por todos os segmentos populacionais.

Em relação ao preconceito ou discriminação pelo fato de ser cotista, foi questionado às estudantes como avaliam o tratamento dispensado aos discentes que são cotistas por parte dos próprios discentes, professores, gestores ou funcionários administrativos da Universidade. No quadro 10, constou a opinião das discentes quanto ao tratamento dispensado aos discentes cotistas.

Quadro 10 – Tratamento dispensado aos discentes cotistas conforme ótica de discentes

Ideias Centrais dos Posicionamentos	Opiniões sobre preconceito/discriminação por ser cotista
Discurso preconceituoso	"Já teve um professor em sala de aula que não gostava de pessoas negras/cotistas, deixava claro. Eu o respeitava, não gostava dele não por que era branco, mas por conta do pensamento arcaico. Ele tinha o livre arbítrio de gostar ou não gostar, mas o respeito era mantido. Não via como uma ação preconceituosa, era um debate de pessoas com pensamentos diferentes, quando há o respeito, não há o preconceito" (ESTUDANTE A). "Quando os professores fazem algum tipo de pergunta, começam a rotular, ou seja, a separar o rebanho. De certa forma, pelos conhecimentos, já fazem perguntas, aqueles tradicionais, que acham absurdo as cotas" (ESTUDANTE B).
Exclusão de Grupos	"Entre colegas, ocorre uma panelinha. No início do curso, meus colegas já ficaram com uma preocupação de formatura; e, aqueles que vêm de classe baixa, na maioria estão preocupados com o conhecimento, não com formatura. Meus colegas de sala já chegaram apresentando que iria ficar R$ 300,00 para cada um. Diante a situação, deixou claro que, não tinha condições de arcar com valores. Buscou saber no Colegiado como poderia ser uma colação sem ser com a turma; e isso, acaba ocasionando um constrangimento. Entendo que a colação deve sempre ocorrer dentro da universidade, não em ambiente particulares, fora da universidade" (ESTUDANTE B).
Competitividade entre os indivíduos	"Os cursos mais concorridos é bem específico esta discriminação. Não foi fácil entrar, através do cursinho quilombola, percebia que tinha uma quantidade de pessoas que queriam o curso. Há uma competição de igual para igual no cursinho. Dentro da sala é uma competição desigual, e isto pesa" (ESTUDANTE B).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das Entrevistas, 2020.

De forma semelhante ao que foi apresentado na subseção 5.1, quando se discutiu sobre os dados dos questionários referentes à discriminação ou preconceito (Quadro 6, p. 139), a análise dos relatos das discentes entrevistadas permitiu a identificação de três ideias, ao possibilitar o 3 (três) agrupamentos, a saber: discurso preconceituoso, exclusão de grupos e competitividade entre os indivíduos. Vale destacar, com relação a uma das falas apresentadas pela estudante A, da natural do discurso diante do preconceito com relação à etnia/raça ou por conta das cotas, sobretudo ao destacar que," muitas vezes, a exclusão está em você [...]. Eu sou negra, brasileira feita por Deus, como todos. Se eu não consigo fazer algo de melhor, não deu. Existe a ação preconceituosa em todos os âmbitos. Mas nunca senti na pele este preconceito" (ESTUDANTE A).

Nas opiniões apresentadas, notou-se a existência da discriminação inerente à sociedade brasileira em relação às questões raciais ou sociais. No entanto, diante tais posicionamentos, por mais que haja respeito, tais atitudes ainda vivenciadas na sociedade e, em especial, no meio acadêmico, são inadmissíveis. Dessa forma, não cabe naturalizar a discriminação, pelo fato de isso manter a as imposições do sistema. Em Mészáros (2005),

destacou-se a necessidade de rompimento da lógica do capital, quando da disposição de vislumbrar uma alternativa educacional significativamente diferente.

Ao analisar se havia alguma correlação da evasão com o Programa de Ações Afirmativas de modo a contribuir ou não com a redução da evasão na Universidade, houve as seguintes perspectivas:

> Poderia ter, mas não acontece. Nem sempre a evasão ocorre em decorrência de questões financeiras, mas por conta de não ter tido uma base escolar. Daí existe uma desmotivação das pessoas, pois quando chega à plataforma universitária e quando começa a absorver isto, a pessoa se sente incapaz. Eu não conheço na Universidade, nenhum programa que busque estes alunos que evadiram ou que busque saber o motivo que aconteceu. Não há uma ação, por exemplo, no sentido de se ter uma aula preparatória no fim de semana, para dar uma base a este público. Outra questão que ocorre também é com relação ao grande quantitativo de discentes "desesmestralizados". Aí há o julgamento de terceiros que você não terminou por que não quis (ESTUDANE A).
>
> Por não participar de determinadas discussões não me sinto segura para poder falar claramente sobre esta questão (ESTUDANTE B).

O depoimento da Estudante A revelou o movimento contraditório do Programa de Ações Afirmativas existente na Universidade, ao promover o acesso dos segmentos historicamente excluídos do ensino superior, porém, sem lhes fornecem as condições necessárias à sua manutenção nos cursos de graduação. Perfazendo um dar e retirar ao mesmo tempo. Como destacam Paludo e Vitória (2014, p. 118), as políticas sociais – ou direitos sociais, promovidos no Estado capitalista –, "se constituem numa contra mola entre conquista e concessão", ao manter a lógica do sistema e a reprodução dos sujeitos enquanto classe trabalhadora.

Além disso, observou-se a culpabilização no depoimento trazido pela "Estudante A". Nesse ponto, não se pode deixar de considerar a reflexão de Ball (2006, p. 20), quando destacou que "os formuladores de políticas não reflexivas, baseada na culpabilização, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está "na" escola ou "no" professor, mas nunca "nas" políticas". Nesse sentido, Ferraz et al. (2020), em diálogo com Freitas (2014) apresenta que esta lógica, a de dar certo ou não, fora decorrente do fazer do próprio indivíduo, ou seja, dependia do esforço e mérito de cada um, ao seguir o pensamento liberal.

Ainda para aprofundar o conhecimento sobre a perspectiva discente quanto ao Programa de Ações Afirmativas, duas questões foram apresentadas relacionadas à Resolução CONSEPE 036/2008. A primeira delas pontuou quanto as ações promovidas pela UESB a

partir das Ações Afirmativas instituídas na Universidade a fim de ocorrer a melhoria dos Sistemas Educacionais da rede pública de Ensino (esfera federal, estadual e/ou municipal), bem como da Rede de Ensino Comunitária e Popular (cursos pré-vestibulares comunitários e populares).

Já a segunda questão intencionou saber a partir da Resolução CONSEPE 036/2008, que institucionaliza o Programa de Ações Afirmativas na UESB, se tem ocorrido a "adequação e melhoria da estrutura acadêmica e curricular de todos os cursos", ou seja, criação de vagas e criação de cursos noturnos, melhoria do acervo das bibliotecas, criação e ampliação de espaços culturais, e, inclusão em disciplinas de todos os cursos de conteúdos que contemplem as disposições da Lei nº 10.639/2003 (História e Cultura Afro-Brasileira e Africana). O quadro 11 apresentou o eixo central das duas questões e as opiniões trazidas pelas entrevistadas.

Quadro 11 – Ações Promovidas na Universidade a partir do Programa de Ações Afirmativas de acrodo os discentes

Possibilidades de Ações do Programa de Ações Afirmativas	Opiniões às Ações do Programa de Ações Afirmativas
Melhoria dos Sistemas Educacionais da Rede Pública de Ensino ou da Rede de Ensino Comunitária e Popular	"Não encontro ações deste tipo para melhoria dos sistemas de ensino. Talvez, se tivesse estes serões de aula, como já comentei, ajudaria os que entram no primeiro semestre para dar o suporte de conseguir se manter na Universidade, por conta da falta de base escolar" (ESTUDANTE A). "Não pode ser desconsiderado, como exemplo, os cursinhos quilombolas. Muitos entraves que encontram nos cursinhos quando busca o contato da Universidade, apesar de se ter uma demora do retorno, acaba respondendo" (ESTUDANTE B).
Adequação e Melhoria da estrutura Acadêmica e curricular dos cursos	"No que tange o papel do negro na sociedade, isso é debatido na Universidade. Já com relação, a abertura de novos cursos, melhoria da transmissão do conteúdo, tais pontos, pecam demais. Abre um novo curso, mas não abre concurso para novos professores. Aí ao aguardar professor substituto, o semestre se atrasa, ocasionando na sobrecarga de trabalhos" (ESTUDANTE A). "A coordenadora do curso chegou a passar para a turma algumas disciplinas necessárias, como por exemplo, a questão da ética. Mas se for verificar sobre a biblioteca, se não correr para pegar um livro, fica sem, então é uma dificuldade; não se encontra na Internet para baixar, e então precisa comprar, mas você não tem dinheiro" (ESTUDANTE B).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das Entrevistas, 2020.

Percebe-se que falta, no âmbito da gestão da Universidade, uma aproximação junto aos discentes, de modo a compreender seus interesses para a viabilização de uma política para alavancar as ações afirmativas enquanto uma política social. Isso posto, ao entender que a universidade é composta por um universo distinto de público, torna-se possível atingir o que

se propõe em termos formais, conforme disposições da Resolução Consepe 036/2008, que trata sobre as Ações Afirmativas na instituição.

Diante disso, os relatos revelaram certa precarização do ensino público, pois o governo também não proporcionou as condições para a Universidade. Nesse sentido, o sistema direciona para a condição de baixa qualidade da educação. Em Freitas (2014), evidenciou-se que os reformadores da educação são resistentes à oferta de investimentos na educação. Tais atitudes de não investimento no público, apregoadas por organismos internacionais – como é o caso do Banco Mundial (BM) –, precarizaram o espaço público, na medida em que redefiniu as políticas educacionais, a fim de manter o movimento contraditório, caracterizado pelo sucateamento da esfera pública e ampliação da esfera privada.

A partir dos relatos desta seção, em síntese, a perspectiva trazida pelos discentes revela a existência do preconceito e discriminação no meio universitário, demonstrando que o debate no meio universitário precisa ser mais extenso de modo a combater o racismo institucional existente nos ambientes. Precisa existir assim, uma maior aproximação da gestão da Universidade junto aos discentes para que sejam promovidas ações que possam realmente contemplar ao público que o Programa de Ações Afirmativas propõe a atender conforme as Resoluções existentes na Universidade, uma vez que, diante as perspectivas apresentadas pelos discentes, há um distanciamente no que está posto formalmente em Resolução e as práticas institucionais existentes para a viabilização das Ações Afirmativas. Ainda, cabe destacar a precarização do ensino público, em que o governo via os contingenciamentos de recursos promovidos às universidades, acaba inviabilizando as condições necessárias para promoção do acesso e permanência com qualidade. Assim, as perspectivas apresentadas sobre o Programa de Ações Afirmativas evidenciam uma política in/excludente.

Na seção a seguir, abordou-se, a partir da perspectiva docente, o Programa de Ações Afirmativas da UESB, de modo a aprofundar a discussão e análise a respeito do alcance do referido Programa.

5.3 A ÓTICA DOCENTE QUANTO AO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UESB

Nesta seção, apresentou-se a perspectiva dos docentes quanto ao Programa de Ações Afirmativas instituído pela UESB. Os 2 (dois) docentes participantes foram escolhidos por lecionarem em um do(s) curso(s) abrangidos por esta pesquisa, sendo que, especificamente, um deles participou do processo de implantação do programa na instituição.

Para tanto, utilizou-se os codinomes DOCENTE 1 e DOCENTE 2 como forma de garantia do sigilo, na representação das falas expostas. O docente 1, que leciona em todos os cursos de licenciatura da Universidade, é pós-doutor em Ciências Humanas e ingressou na universidade em 2000. Já o docente 2 leciona nos cursos de Direito/Administração/Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. É mestre em Estado e Sociedade e ingressou na universidade em 2002.

No início da entrevista, foi solicitado aos participantes que fizessem uma análise estrutural do Programa de Ações afirmativas, de modo a apontar pontos positivos e negativos, como também críticas e sugestões. No Quadro 12, abaixo, apresentou-se os depoimentos obtidos, cujo agrupamento se deu em função do teor dos posicionamentos, conforme aspectos anteriormente mencionados, em que se fez um balanço estrutural do Programa de Ações Afirmativas.

Quadro 12 – Balanço Estrutural do Programa de Ações Afirmativas da UESB por parte de docentes

Agrupamentos de posicionamentos	Compreensões quanto ao Programa
Pontos Positivos	"Mudou o perfil do corpo discente – representantes da população negra nas licenciaturas, não teve problemas; mas nos bacharelados era muito pouco a representação dos negros nos cursos de bacharelados – por exemplo, no curso de Direito em 2007/2008, raramente se encontrava 1 ou 2 negros matriculados, diferentemente, do que ocorre hoje que 20 estudantes são oriundos da escola pública, cuja renda familiar subalterna. Normalmente se tinha antes das cotas, filhos de empresários/bacharéis de direito/ servidores públicos com remuneração elevada, tinha cursos totalmente elitistas (em Administração, Direito, Medicina, etc)" (DOCENTE 2). "O Programa de acesso foi vitorioso, sendo referenciado por outras Universidades" (DOCENTE 2).
Pontos Negativos	"Não vejo como possível, em uma sociedade hierarquizada por classe social, questões de natureza distributivas que tenham como eixo questões étnicas" (DOCENTE 1). "O Programa desde sua formulação não contemplou a pós-graduação" (DOCENTE 2). "Em virtude da constituição do CONSEPE, foram necessárias concessões para o

"continua"

"conclusão"

Agrupamentos de posicionamentos	Compreensões quanto ao Programa
Pontos Negativos	programa ser aprovado. Na época, por pressões setoriais, políticas partidárias, externas, internas (captação de recursos) – havia questões de conveniência e oportunidade – mas, por outro lado, havia barreiras de setores conservadores e dentre estes, reacionários, com poder de articulação muito grande, sobretudo em Itapetinga e Jequié, em Vitória da Conquista mais setorializadas na área de agrária, direito e medicina. E, por conta desta composição, foi preciso fazer algumas concessões – uma delas foi o processo de gestão e revisão" (DOCENTE 2). "As restrições orçamentárias cada vez maiores do programa de permanência o que pode acabar inviabilizando o acesso" (DOCENTE 2).
	"A burocracia adotada pela universidade, ou seja, apesar de se ter proposto e realizado uma resolução que abarcava acesso e permanência, a instituição preferiu conduzir o programa sob duas gestões, sendo uma para acesso e outra para permanência. Tratou o programa de forma desmembrada, criando um grande atropelo de gestão. Aí dissociou a demanda da oferta – não encontrou público alvo, perca de recursos" (DOCENTE 2). "O recente edital publicado quanto à seleção de discentes para concessão de auxílios de inclusão digital, não contempla nem 1/6 do público do acesso – há uma política de acesso de 50%, porém a própria instituição já afirma que só irá contemplar 1/6 deste público. Você não só dissocia e limita o número de contemplados – daí mais uma vez, a permanência é só de demonstração" (DOCENTE 2).
Críticas e/ou Perspectivas	"Toda sociedade capitalista, toda sociedade não igualitária, é uma sociedade eminentemente hierarquizada, por isso, nesta sociedade para que haja consenso e amenize conflitos, precisa de cotas. Uma sociedade miscigenada como a nossa, não existe meio negro. Cotas é um dos instrumentos fundamentais das estruturas hierarquizadas, das estruturas exploradoras, que hierarquizam os grupos sociais. E quando as cotas são utilizadas tomando como referência a subjetividade humana, corre o risco de não conseguir avançar, do conjunto que se pretende. Não basta ter um conjunto de programas que tente compensar ou recuperar, precisa estabelecer princípios fundamentais, e não será por grupo étnico. Tem a questão da própria vontade – sou negro, mas não me declaro negro" (DOCENTE 1). "A historicidade das relações políticas sociais do Brasil, marcado pela colonização, assujeitamento, submissão – um conjunto de elementos que se afastam da condição do ser humano. Daí, este processo histórico do país, remete a origem da luta dos negros, que não se deu no campo da educação, sobretudo, na universidade, já estava constituída da Europa para cá. Então, como a luta não se deu no campo educacional, estes grupos sociais não conseguem ocupar um espaço reparador ou espaço de compensação. A luta dos negros, neste sentido, não ocorreu na escola, mas se deu no campo econômico. E quando se estabelece
	esta luta no campo da educação, sobretudo em uma sociedade hierarquizada, é conduzir estes grupos sociais a serem inseridos no sistema para voltar a ser explorado na condição moderna – manter o sistema funcionando, o máximo que ocorre é a adequação destes grupos" (DOCENTE 1). "Ao não se ter força política para ampliar o Programa de Assistência aí tenta ajustar o Programa de Ações Afirmativas ao que é concedido em termos de assistência. Aí tem as condições meritórias, ou seja, nem todos que tem acesso ao Programa terão acesso à permanência, aí o grande gargalo. Não adianta ter um programa de acesso reconhecido" (DOCENTE 2).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das Entrevistas, 2020.

A partir de tais depoimentos, notou-se que Docente 1 deu mais ênfase a uma preocupação em nível conceitual e teórico com relação às políticas compensatórias e reparadoras. Como esta pesquisa tem trabalhado a luz do materialismo histórico-dialético e, ao eleger a categoria “Ações Afirmativas” na perspectiva deste método e desnudar a sua essência, percebeu-se que a palavra “ações” significa “movimento”, “afirmativa” significa “positivo”.

Contudo, em uma sociedade capitalista em que o Estado é classista, este movimento evidencia que o Estado, por meio da Universidade, é obrigado pelos movimentos sociais a ampliar o acesso aos segmentos historicamente excluídos deste processo de formação, ao representar uma conquista para os movimentos. Ao mesmo tempo, ocorre que as práticas institucionais permanecem inalteradas, já que, nos espaços de poder, a constituição do CONSEPE por grupos dominantes embarreiravam a formulação da política, de modo a não atender completamente aos grupos sociais.

Diante do quadro anterior, destacou-se as ponderações realizadas pelo Docente 2, que esteve presente no processo de formulação do Programa de Ações Afirmativas da UESB, ao que fora apresentado na seção 3.5, subseção 3.5.4 (p. 94). Nestes tópicos, sinalizou-se que existem embates e contradições nos processos de implementação das cotas, conforme apontam também os estudos de autores, dentre os quais, estão Santos Junior (2016), Lopes (2014), Marçal (2016), José (2017), Crosara (2017), Fernandes (2006) e Araújo (2016). Com isso, os grupos reacionários e conservadores tentaram impedir a formulação de políticas sociais na educação que buscavam afirmar, como pode ser observado na fala do Docente 2, ao destacar que houve uma alteração do perfil dos estudantes, em especial, “nos cursos de bacharelados que eram eminentemente elitistas”.

Observa-se que, no processo de formulação e/ou origem do programa de ações afirmativas na Instituição, houve uma preponderância de uma política que aderiu a concessões para se ter uma aprovação. Caso contrário, os grupos dominadores tentariam impedir a inserção do programa na Universidade, ou até tardar o processo ainda mais, apesar de a universidade já ter sido pressionada pelo movimento negro, estudantil, docente, dentre outros. Como alerta Lombardi (2011), não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surgiu e se desenvolveu. Nesse sentido, em uma sociedade capitalista, sempre haverá um jogo de dominantes e dominados.

É importante destacar que os conflitos sociais permanecem enormes. Assim, diante de um sistema capitalista, ao se estabelecerem ações afirmativas, há um movimento contraditório. Como destaca do Docente 1, “Cotas é um dos instrumentos fundamentais das

estruturas hierarquizadas, das estruturas exploradoras, que hierarquizam os grupos sociais. E quando as cotas são utilizadas tomando como referência a subjetividade humana, corre o risco de não conseguir avançar". Neste depoimento, questiona-se como podem ocorrer ações afirmativas em uma sociedade não igualitária quando os sujeitos que estabelece a política são os mesmos que continuam explorando. Para tanto, a permanência da constante contradição do sistema faz com que não se chegue ao "caos". Neste tipo de sociedade, faz-se necessário a existência de cotas como forma de manter o equilíbrio e amenizar os conflitos sociais, bem como para que se obtenham segmentos produtivos até certo ponto qualificados. Mészáros (2002, p. 611) assevera que a atividade produtiva é inteiramente subversiva, de modo a reduzir o ser humano ao *status* desumanizado de uma "mera condição material de produção". Desse modo, a fala apresentada a seguir destaca por um dos docentes que:

> […] os programas, quando se estabelecem, precisam estabelecer mecanismos para que os indivíduos possam ser inseridos – que na verdade, trai a ideia de reparação (seria a universalidade). Além disso, são políticas reprodutivas, do modelo econômico político capitalista, que não existe início / meio / fim – abre-se uma perspectiva de entrada na graduação, mas sem nenhuma perspectiva de continuidade de estudos, nem perspectiva de inserção social (quantos "Silva Cardoso" no poder judiciário, na política?) – na verdade, estes mecanismos não dão conta de atender. Neste sentido, em uma sociedade não igualitária, não acredito em políticas reparadoras ou compensatórias. Se fizer uma pesquisa com os negros que entraram, quais saíram, onde estão atuando – teria uma surpresa (DOCENTE 1).

Ante o exposto, Lombardi (2011) enfatiza que, no sistema de ensino, a qualificação da força de trabalho passa a alcançar seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema produtivo. Esta configura-se como a única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, de modo a aproveitá-la, ao ocorrer uma adequação dos segmentos sociais, dos grupos historicamente excluídos, sem que haja a efetiva inserção social destes na sociedade.

Nesse sentido, quando questionados como que a universidade tem acompanhado a formação acadêmica dos estudantes oriundos das cotas, os docentes relataram que não percebem a existência deste por parte da universidade. Ressaltaram ainda que este acompanhamento, se ocorrer, dá-se apenas de forma isolada, quando os próprios estudantes organizam-se para obter ajuda da sociedade civil ou apoio de professores. Neste aspecto, o relato do Docente 1 enfatizou que:

> […] Nenhum departamento tem investido em análise destas políticas, de formação acadêmica dos discentes. A Universidade não possui dado a quem

> ela pretende atender, não acompanha o processo formativo, de inserção social destes indivíduos [...] Também não realiza nenhuma intervenção para que os discentes de pequenos municípios, por exemplo, possam entrar na direção das políticas públicas do município. Não há compensação nem há reparação, há apenas tentativa de inserção. Políticas deste tipo, que perpassam pela escolarização cedida pelo Estado capitalista burguês, promovem uma adequação dos sujeitos como uma força de trabalho mais qualificada.

De modo semelhante, ao indagar os docentes sobre as ações que a Universidade tem promovido para que ocorra a permanência nos cursos de graduação dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas e/ou cotas adicionais, observou-se as seguintes perspectivas, sistematizadas no quadro 13.

Quadro 13 – Ações de Permanência realizadas por parte da Universidade na perspectiva de docentes

Agrupamento de posicionamentos	Compreensões quanto ao Programa
Exclusão dos Incluídos	"Não consigo enxergar nenhuma ação da universidade neste sentido, pois é uma universidade que reproduz a oligarquia norte-nordestina, o que tem feito é reproduzir o pensamento das sociedades. Uma universidade que se preocupa com "leite de vaca, produção de cacau, conhecimento científico para grandes fazendas", mas não se preocupa com "útero de mulher", é uma universidade tendenciosa – a preocupação é com o mercado" (DOCENTE 1). "As ações de permanência que existem considero insuficientes, tais como: a) a residência estudantil estagnou; b) sem transporte escolar fazendo com que muitos discentes permaneçam se deslocando a pé; c) não inclusão de reforço escolar; d) alimentação – no Restaurante Universitário valor mínimo não se manteve com qualidade satisfatória e indiscutível; e) não incluiu bolsas com remuneração mínima" (DOCENTE 2).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das Entrevistas, 2020.

Diante dos depoimentos apresentados no quadro 13, os docentes destacaram que as ações da permanência são insuficientes (Docente 2) ou até de certo modo inexistentes (como apontado pelo Docente 1), uma vez que a Universidade possui outras prioridades. Assim, isso representou que não houve uma inclusão dos incluídos a partir das ações de permanência, mas uma exclusão dos incluídos. Neste ponto, houve posicionamentos similares ao que foi observado no quadro 8 (p. 153), quando as discentes participantes da entrevista apresentaram sua ótica quanto às ações promovidas pela Universidade para a permanência, ao revelar também a "exclusão dos incluídos".

A partir disso, destaca-se a análise de Sguissardi (2015, p. 881) quanto à permanência e sucesso na educação superior. Para este autor, "a expansão da educação superior, para ser democrática e não se tornar mera massificação, deve apoiar-se em pelo menos dois componentes: igualdade de condições de acesso, de escolha de cursos e carreiras a cursar, e de

permanência com sucesso até a titulação" (**grifo nosso**). Por consequência, ao não ocorrerem ações de permanência necessárias e satisfatórias, simbolicamente, passa a tornar "excluído" o discente após que antes fora "incluído".

Na avaliação realizada pelos docentes quanto aos mecanismos utilizados pela Universidade no processo de seleção e ingresso por meio da reserva de vagas e cotas adicionais, observou-se que um dos docentes retomou um discurso mais teórico-epistêmico (ao conhecimento). Já o outro docente apresentou mais esclarecimentos quanto ao processo que a Universidade adotou, de acordo Resolução do Programa, como pode ser observado nos depoimentos a seguir.

> […] Quando se estabelece mecanismos de Edital/barema/nota de corte/documentação, dentre outros aspectos, na verdade, correspondem a mecanismos que não contém o valor humano, mas apenas feitos para excluir. De forma que as categorias se constroem, mas não são distantes de uma mistura política. São instrumentos que precisam ter neste modelo de sociedade, pois ele consegue esta mediação, consenso/coletivo/divergência (DOCENTE 1).

> […] Precisa sinalizar relações socioraciais e identidade étnica racial, foge da questão de raça. A relação socioraciais é um fator primordial para o aumento da desigualdade, mas ela só é passível de ser demonstrada, se houver, por parte da vítima, a identidade étnico-racial. Deste modo, para que os estudantes possam se enquadrar no processo seletivo, precisa ter aspectos fenótipos predominantes, como é claro na Resolução. Já no aspecto para quilombolas, precisa ser descendentes, diferente da reserva de vagas que precisa do aspecto fenótipo [...]. Um dos motivos que a universidade não aderiu 100% ao SiSU foi justamente por conta das cotas adicionais, estas não se aplicam ao SiSU (DOCENTE 2).

A partir dos depoimentos elencados, percebeu-se que tais mecanismos de seleção, como o próprio nome referencia, remeteram ao fato de que nem todos terão acesso ao ensino superior. Todavia, estabeleceu-se a mediação por meio do "consenso", conforme destacado pelo Docente 1. Assim, os segmentos sociais acabam concordando em se ter tais dispositivos de modo a poder dar a oportunidade do acesso ao ensino superior a alguns.

Para isso, como apontando pelo Docente 2, tal questão "só é passível de ser demonstrada, se houver, por parte da vítima, a identidade étnico-racial". Neste quesito, são solicitados documentos para constatar se os candidatos ingressantes ao ensino superior fazem parte dos segmentos que as Ações Afirmativas abrangem. Para tanto, neste processo de correlação de forças de classes sociais, estes instrumentos perpetuam as desigualdades, já que mantém a exclusão das camadas populacionais em que a educação foi historicamente negada, uma vez que as vagas são limitadas e não permite o acesso de todos que têm direito ao ensino

superior.

Ao estabelecer relação quanto às contribuições do Programa de Ações Afirmativas com a evasão, o Docente 2 salientou que,

> O SiSU, apesar de inicialmente ter sido implantado para resolver questões de evasão, facilitar o acesso, acaba sendo um complicador casuístico de assegurar a política de acesso, em especial, deste público. Há uma inviabilidade declarada de incapacidade de evitar a evasão; inviabilizando como um todo o Programa. Daí a evasão pode dizer que tem ampliado mais, em razão das condições de permanência insuficientes (DOCENTE 2).

Assim, o docente 1 destacou que "o Programa de Ações Afirmativas para redução da evasão, na verdade, não pode afirmar como sendo um indutor da evasão. Percebe que este público (discentes cotistas) tende a permanecer mais na Universidade. Além disso, a Universidade não tem controle nenhum sobre isto".

A partir das falas expostas, ambos os docentes sinalizaram entender que universidade possui desfalques para enfrentar os problemas de evasão existentes, ao passo em que os beneficiários do Programa de Ações Afirmativas precisariam ser melhor acompanhados, no intuito de que não sigam no caminho da evasão. Nesse sentido, o acesso precisaria estar atrelado à permanência dos estudantes.

Cabe salientar que as causas da evasão são variadas, ao incluírem aspectos institucionais, mercado de trabalho, incompatibilidade do estudante com o curso, pressões familiares para escolha de um determinado curso, dificuldades quanto ao desempenho acadêmico, questões de ordem psicológica, dentre tantos outros. No entanto, em muitos casos, a Instituição pode contribuir quanto à permanência do discente nos cursos. Destaca-se, para tanto, a importância de ações de permanência que dialoguem com o público atendido pelas Ações Afirmativas.

Além disso, é fundamental se ter um estudo da Universidade para identificar o que tem levado à evasão. Na UESB, a partir do ano de 2018, realizou-se um levantamento sobre a evasão, em que o pró-reitor Reginaldo Pereira destacou que "os dados vão dar uma base importante para o planejamento institucional, que irá gerenciar esse fenômeno, e para que se possa, cada vez mais, qualificar o ensino da graduação, pensando em políticas de permanência dos nossos estudantes"[17]. Apesar do estudo realizado pela instituição, não houve apresentação dos motivos pelos quais por parte dos estudantes evadiram, em virtude de terem sido

[17] Reportagem publicada no site da instituição em 04/12/2019 com o título "Prograd realiza estudo sobre evasão estudantil na UESB" – disponível em http://www.uesb.br/noticias/prograd-realiza-estudo-sobre-evasao-estudantil-na-uesb/

apresentados apenas os dados quantitativos (perfil dos estudantes, índices de reprovação, tempo de integralização), de acordo reportagem noticiada. A não publicitação dos dados impossibilitou que esta pesquisa pudesse tecer análises.

Quando indagado aos docentes quanto ao tratamento dispensado aos discentes que são cotistas por parte dos próprios discentes, professores, gestores ou funcionários administrativos da Universidade, constatou-se a opinião dos docentes sobre preconceito/discriminação aos discentes, em razão de serem oriundos da reserva de vagas ou cotas adicionais, como mostra o quadro 14.

Quadro 14 – Tratamento dispensado aos discentes cotistas conforme ótica de docentes

Agrupamentos de posicionamentos	Opiniões sobre preconceito/discriminação por ser cotista
Discurso preconceituoso	"No início do Programa, a discriminação era mais evidente, como se os cotistas "entrassem pela janela", mas, com a consolidação do programa, da mudança de perfil dos discentes, do esforço dos próprios discentes de fugir do estereótipo, a discriminação ficou mais atenuada. Atualmente, apesar de não ter acabado, houve uma redução, ainda há uma discriminação atenuada, disfarçada. Cotas adicionais para deficientes ainda há um tratamento humanitário; já para cotas adicionais quilombolas, indígenas ou reserva de vagas, há uma discriminação. É necessário se fazer uma referência que a Universidade é um espaço conservador, onde a discriminação dissimulada, sexista, machista, homofóbica é muito grande" (DOCENTE 2).
Baixa capacidade de conhecimento	"estas distinções afloram pelas dificuldades que estes discentes trazem, quando estão carimbados/vinculados por Programas, ficam mais evidente. Na forma de tratamento, não. O que não se verifica é uma preocupação por parte dos docentes se estes alunos têm determinadas dificuldades" (DOCENTE 1).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das Entrevistas, 2020.

No depoimento do Docente 2, notou-se a existência da discriminação não de forma explícita, mas de forma velada, diante do pensamento e do discurso em que se constrói. Resultados similares foram encontrados na pesquisa de Erig (2016), quando a autora destacou justamente esta percepção por parte dos discentes da UFRGS, a respeito da existência da discriminação velada junto a alguns professores da instituição. Nesse sentido, apesar da existência de um programa de ações afirmativas, percebeu-se que as práticas institucionais não se alteraram, cuja contradição se dá de modo inerente ao programa, quando "afirma" e "não afirma" ao mesmo tempo, "permite o acesso", mas "não proporciona a permanência suficiente", em um constante movimento de dar e retirar, próprio do sistema capitalista de um Estado de classes.

Na tentativa de obter a opinião dos docentes sobre o Programa de Ações Afirmativas quanto às ações trazidas pela Resolução CONSEPE 036/2008, 2 (duas) questões foram

direcionadas aos participantes da pesquisa: a) “A partir das Ações Afirmativas instituídas na Universidade, em sua opinião, quais as ações promovidas pela UESB que ocorreram para a melhoria dos Sistemas Educacionais da rede pública de Ensino (esfera federal, estadual e/ou municipal), bem como da Rede de Ensino Comunitária e Popular (cursos pré-vestibulares comunitários e populares)?”; b) “A Resolução CONSEPE 036/2008 que institucionaliza o Programa de Ações Afirmativas na UESB, aponta dentre as possibilidades de ações da Universidade a “adequação e melhoria da estrutura acadêmica e curricular de todos os cursos”. Em sua opinião, de que maneira a universidade viabilizou esta ação?”.

No intuito de esclarecer sobre essa última questão, citou-se, a título de exemplos, a criação de vagas e criação de cursos noturnos, melhoria do acervo das bibliotecas, criação e ampliação de espaços culturais, e, por fim, a inclusão de conteúdos que contemplem as disposições da Lei nº 10.639/2003 (História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) em componentes curriculares de todos os cursos. O quadro 15, por sua vez, apresenta os principais pontos das duas questões e as opiniões apresentadas pelos docentes.

Quadro 15 – Ações Promovidas na Universidade a partir do Programa de Ações Afirmativas de acordo os docentes

Agrupamentos de posicionamentos	Opiniões às Ações do Programa de Ações Afirmativas
Melhoria dos Sistemas Educacionais da Rede Pública de Ensino ou da Rede de Ensino Comunitária e Popular	“Há ações desenvolvidas isoladamente, de forma voluntária, não por uma questão política da universidade” (DOCENTE 1). “A Universidade é pública, mas tem uma preocupação com o mercado – ela não vai para a escola de base - se distancia dos grupos sociais, se distancia no contexto socioeconômico, não se preocupa com os pobres [...]. Quando a universidade entrega a autonomia acadêmica, administrativa e financeira ao governo do Estado, ela perde muito. Pois por ser um local de liberdade de produção, expressão do pensamento, por mais que tenha controle, há descontrole” (DOCENTE 1). “Na verdade, além de não ter ocorrido melhoria da educação básica, houve piora dos índices” (DOCENTE 2).
Adequação e Melhoria da estrutura Acadêmica e curricular dos cursos	“É uma questão que está no campo de luta política. Uma biblioteca que não é democratizada, pois não tem uma comissão de biblioteca que se sobrepõe na universidade. Então, não consegue ampliar o acervo da biblioteca de um tipo de discurso que faça um contraponto, é um acervo estabelecido pela técnica, no que os professores estão interessados para si próprios. Se é uma Universidade que na sua essência não se preocupa com negro, quilombola, não haverá uma biblioteca para negro/quilombola. Outra questão está relacionada à Universidade não ter conseguido sair do conservadorismo do currículo – as sociedades hierarquizadas, o projeto educacional do Estado é para escolarização, o Estado escolariza não educa, precisa ser montado em currículo (conjunto de saberes e conhecimentos para determinado grupo)” (DOCENTE 1). “Não poderia ter havido dissociação de acesso e permanência, para se preparar as condições de adequação da estrutura da universidade. Infelizmente, não se garantiram estas melhorias, suportes, espaços. Ampliou em termos de estrutura de sala de aula, acessibilidade relativa, mas, por exemplo, uma biblioteca digital se não há equipamentos plenos; acesso digital, mas não a todos que tem acesso à instituição.

“continua”

“conclusão”

Agrupamentos de posicionamentos	Opiniões às Ações do Programa de Ações Afirmativas
Adequação e Melhoria da estrutura Acadêmica e curricular dos cursos	Houve avanços tímidos, as intenções a priori pensadas, não se realizaram de forma satisfatória. A política de acesso só se efetiva com permanência. A Universidade não possui os recursos necessários para garantir o entroncamento ensino, pesquisa e extensão” (DOCENTE 2).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das Entrevistas, 2020.

De acordo com os depoimentos, houve as seguintes ideias centrais apresentadas pelos docentes: ausência da universidade para ações de melhoria dos sistemas de ensino, ocorrendo ações isoladas e voluntárias por outros segmentos; distanciamento da Universidade em relação à escola de base; Inexistência de ações que promovam a melhoria dos índices educacionais; existência de um campo de disputa política no ambiente universitário; e dissociação de acesso e permanência ocasionando em prejuízos para se efetivar alterações da estrutura da universidade.

Logo, diante de tais ideias, percebeu-se que a Universidade é parte estruturante do sistema capitalista a qual faz parte. Em seu interior, há a permanência de um ambiente de correlação de forças antagônicas, ao mesmo tempo em que ocorre uma alteração do perfil dos estudantes no ambiente universitário por meio do Programa de Ações Afirmativas. Ainda assim, não são promovidas ações que possibilitem uma alteração das estruturas acadêmicas da universidade, de modo a influenciar alterações nas próprias estruturas da sociedade.

Dessa forma, há uma reprodução do sistema, como sinalizou Mészáros (2002, p. 11), ao afirmar que “a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil”. Por conseguinte, o fato de não se ter esta preocupação com o social ou com a alteração da estrutura da sociedade, não possibilitaram a realização de intervenções por parte da Universidade para uma melhora dos próprios sistemas de ensino.

A partir das análises realizadas por meio das entrevistas junto aos docentes, foi possível sistematizar que o Programa de Ações Afirmativas foi considerado vitorioso ao promover o acesso aos segmentos excluídos do acesso ao ensino superior, ao alterar o perfil dos estudantes da universidade. No entanto, ao mesmo tempo em que há a conquista para estes segmentos para se ter a oportunidade do ingresso à Universidade em uma sociedade hierarquizada, as cotas, no movimento de correlação de forças de classes inconciliáveis, foram também um mecanismo de amenização de conflitos. Ainda diante dos relatos, pode-se inferir que a Universidade faz parte deste sistema para manutenção do *status quo* de uma sociedade

em que o capital busca o controle por meio de uma educação que viabiliza ao mercado profissional mais qualificado.

Considerando também a necessidade de avaliar o Programa de Ações Afirmativas segundo o ponto de vista de seus operadores, a próxima subseção apresenta a perspectiva dos gestores que estiveram no processo de implementação do Programa, bem como aquele que está atualmente gerindo às ações afirmativas na Universidade.

5.4 VOZES DOS GESTORES DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DA UESB

Esta subseção apresenta a perspectiva dos gestores quanto ao Programa de Ações Afirmativas instituído pela UESB. Dos selecionados, um deles participou de gestões anteriores da Universidade e, especificamente, do processo de implantação do Programa de Ações Afirmativas na Instituição, ao passo em que outra desempenha atividades junto ao Programa de Ações Afirmativas da Universidade atualmente.

No intuito de manter o anonimato dos gestores, foram utilizados codinomes: Gestor 1 e Gestor 2, ambos são docentes da Universidade. O primeiro atuou como Assessor Especial da Reitoria no período que ocorreu a implantação do Programa de Ações Afirmativas, é Mestre em Educação, ingressou na UESB desde 1983 e atualmente está lotado no Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET). Já a segunda ingressou na UESB em 2005, é mestre em Educação Especial e, desde 2018, é Assessora Especial de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas (AAPA).

Ante o exposto, o Programa de Ações Afirmativas está instituído na UESB há mais de 10 anos e, diante disso, ao se verificar qual o balanço estrutural que fazem sobre este, foi construído o quadro 16, a seguir, que sistematizou as perspectivas apresentadas pelos gestores.

Quadro 16 – Balanço Estrutural do Programa de Ações Afirmativas da UESB por parte de gestores

Agrupamentos de posicionamentos	Compreensões quanto ao Programa
Pontos Positivos	"Acredito que o programa foi importante para a instituição e também para a população, sobretudo por ter possibilitado o acesso ao ensino superior através de cotas" (GESTOR 1). "Considero que o Programa assegura uma democratização na Universidade, da oportunidade das pessoas terem direito ao ensino superior. A universidade passou a ter uma cara nova, antes, era reservada a estudantes oriundos de escolas privadas, de classe média alta, e passou a ter outra configuração" (GESTOR 2).

"continua"

"conclusão"

Agrupamentos de posicionamentos	Compreensões quanto ao Programa
Pontos Negativos	"Participei da comissão que desenvolveu o programa, e o mesmo foi pensado para uma temporalidade de 10 anos, mas, apesar de passado este período não houve uma análise sobre o mesmo" (GESTOR 1). "Considero que o sistema de cotas torna mais difícil os alunos passarem por cotas, pois o número de vagas é bem menor, então, torna a concorrência mais acirrada. Já vi casos, de pessoas com alto poder aquisitivo, matricularem seus filhos em escolas públicas para participar do sistema de cotas, então, é uma distorção" (GESTOR 1). "Fazendo uma retrospectiva de alguns pontos existentes nas Resoluções e Normativas do Programa, percebo a necessidade de
	serem revistos e aprimorados para não permanecerem contraditórios ou até confusos como são atualmente, tais como: melhor entendimento sobre a constituição das comissões de avaliação e comissões de acompanhamento existentes na Resolução do Programa; a estrutura e vinculação do comitê gestor do programa. Dessa forma, diante a própria estrutura constituída houve uma dificuldade para se avaliar o programa" (GESTOR 2).
Críticas e/ou Perspectivas	"Particularmente, mesmo coordenando na época a implantação do Programa, entendia como uma ação paliativa, uma ação que precisaria ter fim. Achava que o ensino secundário poderia se desenvolver para não precisar mais de cotas; acredito que o sistema de cotas ajuda, mas deixa de lado a meritocracia, que é interessante" (GESTOR 1). "É preciso, urgentemente, de uma avaliação do programa, há lacunas gritantes – falta de posicionamentos claros se vão existir comissão de verificação ou validação para minimizar, questões de fraldes quando há denúncias" (GESTOR 2). "Dentro do contexto político, em que se vivem retrocessos, não só de políticas educacionais [...], sabemos que as desigualdades são estruturantes na sociedade e elas refletem dentro da universidade, por mais que tenham políticas de assistência estudantil. Políticas com tentativas de garantir equidade pela Universidade, por si só, não conseguem redefinir a estrutura, então, em nossa avaliação crítica precisa se ter muito cuidado" (GESTOR 2).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das Entrevistas, 2020.

Neste quadro, os depoimentos dos gestores trouxeram os seguintes pontos centrais quanto ao balanço realizado ao Programa de Ações Afirmativas: as cotas correspondem uma possibilidade de acesso (Gestor 1); o Programa de Ações Afirmativas assegura a democratização do acesso (Gestor 2); não há uma avaliação do Programa (Gestor 1); Esta avaliação é necessária e urgente, para que sejam amenizadas as fraudes (Gestor 2); as cotas promovem o acirramento da concorrência e certas distorções (Gestor 1); o Programa de Ações Afirmativas visto como uma ação paliativa (Gestor 1); a partir do desenvolvimento do Ensino Médio, as cotas se tornariam desnecessárias (Gestor 1); considerações sobre a meritocracia

como critério interessante para o acesso (Gestor 1); as desigualdades são estruturantes na sociedade e refletem na Universidade (Gestor 2).

Percebeu-se que um dos gestores (Gestor 1) participantes do processo de implantação do Programa de Ações Afirmativas possuiu um posicionamento de certo modo híbrido, ou seja, ao mesmo tempo que reconheceu a importancia das cotas, avalia que esta ação deveria ser não permanente, devendo articular com a elevação do ensino médio. Nesse sentido, sugeriu a existência de certa relutância em compreender a necessidade das cotas como uma possibilidade de acesso ao ensino superior por segmentos excluídos historicamente deste nível de formação, na medida em que não vislumbrou o Programa como uma conquista. Contraditoriamente também, reivindica a meritocracia como um fator interessante para o acesso, deixando de lado o significado das cotas como uma forma de reparação, apesar de estar em uma sociedade capitalista. Assim, reforça-se o já enfatizado nesta pesquisa: a arena de lutas que existe nos processos de implementação de políticas sociais e, no caso, de políticas afirmativas na educação superior.

Em sua pesquisa "Globalização e Políticas de Cotas para Ingresso na Educação Superior: análise da normativa de direitos humanos e de documentos internacionais", Araújo (2016) também encontrou resultados similares e que, portanto, coadunam com este pensamento. O autor aponta, dentre as recomendações internacionais, que o acesso ao nível superior deve se basear, sobretudo, no mérito individual. Assim, contraria-se o princípio da existência das cotas, a partir da ideia de ser uma forma de compensar recompor injustiças aos segmentos historicamente discriminados e excluídos do acesso à educação.

No depoimento do Gestor 2, demonstrou-se uma preocupação com uma possível reestruturação administrativa e da avaliação do Programa a fim de reduzir fraudes. Nesta opinião apresentada, outros aspectos do Programa são desconsiderados, a exemplo da avaliação do alcance ao público ao qual o Programa propôs a atender. Com isso, ainda considerou o Programa como um mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior, apesar de reconhecer que as desigualdades são inerentes à sociedade e a universidade recepciona-as.

Apesar do destaque quanto à existência de uma "democratização do acesso ao ensino superior", no movimento contraditório existente no interior da própria estrutura do sistema capitalista, esta democratização ocorreu de forma aparente, pois, em sua essência, a discriminação permaneceu no seio do próprio ambiente acadêmico, como pode ser observado nos vários relatos trazidos pelos discentes.

Isto posto, os mecanismos de acompanhamento e permanência não conseguiram seguir conjuntamente com a oportunidade de acesso, viabilizado pelo Programa de Ações Afirmativas. Por esta razão, volta-se ao cerne da questão na qual o programa“ afirma” e ao mesmo tempo “não afirma”. No entanto, como pautado pelo gestor 2, mesmo diante as críticas existentes, faz-se necessário um cuidado redobrado ao realizar tais análises de políticas públicas educacionais, especialmente diante de tempos de retrocessos em que as políticas sociais vivenciadas no Brasil estão sofrendo um massacre, em virtude das ações dos governo federal e estadual frente às Universidades.

Quando indagados sobre como a Universidade tem acompanhado a formação acadêmica dos estudantes, sobretudo a dos discentes oriundos da reserva de vagas e cotas adicionais, o Gestor 1 afirmou que preferia não se posicionar sobre a questão, por não ter tido acesso aos dados da universidade. Já o gestor 2 destacou que a universidade desenvolveu o acompanhamento de forma parcial e citou algumas ações nessa direção, como pode ser constatado em seu relato:

> […] Tem sido realizado, apesar de ser parcial. Há dificuldades de se fazer um acompanhamento do ponto de vista acadêmico dos discentes das cotas sociais, este ainda está falho. Com relação aos que fazem parte do Programa de Assistência Estudantil, está havendo um aprimoramento cada vez maior, com planilhas específicas (discentes que entram, formam, etc; pessoas com deficiência; possíveis fraldes; sistema de entrada da Universidade) atualizando isto a partir de uma leitura critica. Mas precisa ter um aprimoramento quanto ao acompanhamento de dimensão psicossocial, socioeconômica e pedagógica acadêmica. E este aprimoramento precisaria de uma articulação mais estreita entre Pró-reitoria de Graduação e a AAPA. E neste sentido, precisa realmente fazer uma avaliação mais específica do programa, que não foi possível realizar neste ano de 2020 (GESTOR 2).

Contrariamente às perspectivas de discentes e docentes sobre a não efetivação deste acompanhamento por parte da Instituição, o relato trazido pelo Gestor 2 destacou que que este processo ocorre pela via “ações isoladas”, promovidas voluntariamente por parte de docentes ou por conta própria dos discentes. Apesar de o gestor 2 vislumbrar a existência de um acompanhamento, ao destacar a forma“ parcial” com a qual ocorre, sugeriu que ainda há um longo caminho a ser seguido para que se deem conta das peculiaridades existentes no público das ações afirmativas, de modo a ter o alcance esperado por parte dos sujeitos que o programa propõe a atender.

A seguir, o quadro 17 apresenta os depoimentos dos gestores sobre as ações promovidas pela Universidade, no sentido de promover a permanência dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas e/ou cotas adicionais nos cursos de graduação.

Quadro 17 – Ações de Permanência realizadas por parte da Universidade na perspectiva dos gestores

Agrupamentos de posicionamentos	Compreensões quanto ao Programa
Inserção dos Incluídos	"Acredito que as ações, por exemplo – bolsas, bicicletas, restaurante universitário – têm sido importantes para os estudantes. Em períodos anteriores ao programa de ações afirmativas, o acesso era muito difícil e, sobretudo, a permanência [...] algo que facilitou o acesso foi a mudança do vestibular de alterar de eliminatório para classificatório" (GESTOR 1).
	"Existem alguns níveis de ações que têm sido realizadas por parte da Universidade: 1) a Prograd tem tentado dialogar com os coordenadores de cursos sobre um acompanhamento mais próximos dos estudantes; fazendo um estudo de evasão na universidade dos últimos 10 anos, inclusive, fazendo um recorte sobre os estudantes cotistas e não cotistas; permitindo o acesso de cada coordenação poder fazer um recorte específico de seu curso. Acredito que isto tem ajudado a instrumentalizar os Colegiados com uma aproximação maior aos discentes. 2) No âmbito da Assessoria de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas, o trabalho do NAIPD tem sido um importante instrumento, conseguindo instaurar um processo previsto na resolução para avaliação; ao entrar um discente com deficiência, o colegiado informa ao NAIPD, a partir desta informação, o NAIPD já entra em contato com o discente, de modo a viabilizar a permanência destes estudantes; 3) outro aspecto, é o próprio Programa de Assistência Estudantil (PRAE). Ao fazer um balanço no último PDI, percebeu a necessidade de criar algumas mudanças de modo a aprimorá-lo. Este programa tem sido fundamental para garantir a permanência dos discentes com vulnerabilidade socioeconômica; 4) outro programa fundamental é o Programa Mais Futuro do governo do Estado. Se considerado uma média de matriculados na graduação dos 7043 discentes, temos mais de 40% beneficiados por uma das ações desses programas, então é um quantitativo significativo. 5) Ainda há discentes que recebem outros tipos de auxílios, em torno de mais 2.000 alunos. Então, apesar de ainda não conseguir atender a todos os estudantes, tem ocorrido um crescimento, uma abrangência das ações do programa de assistência estudantil – não só do ponto de visto de recurso financeiro, mas de uma equipe multidisciplinar para acompanhar estes discentes, a própria participação em eventos, ações no sentido de estimular a organização do movimento estudantil, dentre outras" (GESTOR 2). "A Instituição **precisa aprimorar** determinadas **ações que ainda inexistem**. Foi encaminhada uma proposta de um comitê de ética para trabalhar questões de assédio e discriminação, com uma comissão com um perfil mais técnico ter mais autonomia para encaminhar processos de imediato a setores de sindicância da universidade. Neste sentido, pode aprimorar a permanência dos estudantes na Universidade" (GESTOR 2).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das Entrevistas, 2020.

Percebeu-se, pelos depoimentos trazidos pelos gestores, um entendimento enfático da existência de ações que promovem a permanência dos estudantes na Universidade, de forma a ocorrer uma "inserção dos incluídos". Notou-se também, no posicionamento do Gestor 2, elementos extremamente contraditórios, ao destacar que a "A Instituição **precisa aprimorar**

determinadas **ações que ainda inexistem**". Diante disso, questiona-se: como pode ocorrer um aprimoramento de algo que não existe? Neste sentido, evidenciou-se certa dificuldade frente à condição de gestor para realizar uma percepção mais aprofundada sobre o que está posto.

É importante destacar ainda que tais posicionamentos apresentados pelos gestores foram de encontro ao entendimento apresentado tanto por parte dos discentes (quadro 8, p. 153), quanto por parte dos docentes (quadro 12, p. 162), visto que estes últimos demonstraram uma "exclusão dos incluídos".

A partir destes dados, as falas expostas dos discentes, dos docentes e dos gestores não realizam um aprofundamento aproximado da essência, pois também não chegam a considerar o outro lado do Programa: o de dispor, até certo âmbito, de ações de "inclusão dos incluídos" e também "exclusão dos incluídos", afinal, estes sujeitos encontram-se em um ambiente de correlação de forças. Tais análises sugeriram a reflexão de que estes condicionamentos individuais existentes são inerentes ao próprio modelo de sociedade, cuja lógica do capital está tão "impregnada", a ponto de direcionarem questões a pontos de extremo oposto.

Dessa forma, o processo de mediação envolve, muitas vezes, uma série de contradições e conflitos nem sempre solúveis. Revelam ainda que as políticas sociais e educacionais de ações afirmativas – estas últimas abordadas de modo mais específico neste estudo –, quando pensadas e pautadas, não conseguem chegar à sua essência na aplicabilidade.

Pode-se sugerir que isso se deve em virtude de algumas questões, a saber: propositais; por conta da própria lógica de sociedade existente e que a Universidade está inserida; por não haver diálogo entre gestão e comunidade acadêmica; e/ou por conta do sistema ser tão "agressivo" acaba estabelecendo consensos aos movimentos reivindicatórios com concessões aparentes. Com isso, mesmo diante as reivindicações dos movimentos sociais, as alterações estruturantes na sociedade não são buscadas, mantendo-se o jogo inconciliável de correlação de forças de classes. Desse modo, as desigualdades se mantêm no sistema capitalista.

Nessa perspectiva, Hofling (2001) assevera que o Estado precisa qualificar constantemente a classe trabalhadora para as exigências do mercado e, ao mesmo tempo, promover políticas sociais, de modo a apassivar parcelas da população, na medida em que as mantém sob controle. Assim, o Estado age por meios de mediação, com vistas a atender à pressão dos movimentos sociais, ao estabelecer formalmente políticas sociais, com base no movimento de disputa em torno de projetos e/ou pautas políticas existentes na sociedade. Porém, no jogo de correlação de forças torna-se um território de luta das classes sociais, em que o Estado atenua os conflitos, mas está do lado dos interesses das classes dominantes.

No quadro 18, são apresentados os depoimentos dos gestores quando indagados sobre como avaliavam o tratamento dispensado aos discentes que são cotistas por parte dos discentes, professores, gestores ou funcionários administrativos da Universidade.

Quadro 18 – Tratamento dispensado aos discentes cotistas conforme ótica de gestores

Ideias centrais dos posicionamentos	Opiniões sobre preconceito/discriminação por ser cotista
Discurso e/ou Tratamento preconceituoso	"Há depoimentos de discentes que não assumem sua condição de cotistas por receio de ação discriminatória por parte de discentes e professores" (GESTOR 2). "Há relatos de discentes que determinados professores o tratam diferente pela condição de ser cotista, negro, pobre" (GESTOR 2). "Há relatos de alunos que saíram da universidade porque se sentiram discriminados, mas não montaram processo" (GESTOR 2).
Exclusão de Grupos	"Há depoimentos de discentes que não assumem sua condição de cotistas por receio de ação discriminatória por parte de discentes e professores" (GESTOR 2).
Não Existe Tratamento Diferenciado	"Não percebo. Enquanto docente, não diferencio ninguém em sala de aula. Nem mesmo junto aos colegas que convivo, não verifico nenhuma participação diferenciada" (GESTOR 1). "Você tem vários discentes que se orgulham da sua posição, sabem da importância do Programa de Ações Afirmativas, não se sentem discriminados. São realidades contraditórias" (GESTOR 2).
Sem dados	"Carecemos de dados sobre isto para ter dados mais precisos sobre estas questões" (GESTOR 2).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das Entrevistas, 2020.

A partir dos relatos trazidos pelos gestores, notou-se que o Gestor 1 registrou não encontrar tratamento diferenciado aos discentes pela condição de cotistas. Ao contrário, o Gestor 2 elencou uma série de relatos apresentados pelos discentes acerca destas questões relacionadas tanto ao preconceito ou à discriminação por conta do discente ser cotistas, quanto à gestão da Universidade. Foi destacado, ainda, a necessidade de a Universidade ter maiores estudos, a fim de que dados mais específicos desta natureza sejam apresentados e analisados. A partir destes relatos, nota-se que o debate vai muito mais além às questões de acesso, mas ao racismo institucional existente no meio acadêmico, que precisa ser debatido em todos os ambientes da Universidade.

Em complemento ao quadro 18, foi questionado ao Gestor 2 sobre a maneira com a qual a universidade tem agido diante tais questões apresentadas pelos discentes. Frente esta indagação, foi obtida a seguinte resposta:

> Boa parte dos depoimentos chega ao setor via os profissionais que trabalham com os alunos. Tenho orientado que estimulem os discentes a realizarem denúncias destas situações. Quando fui fazer um balanço entre cotistas e não

> cotistas no Programa de Assistência Estudantil, notei um quantitativo elevado de não cotistas. Daí poderia ser em decorrência de dados lançados de forma equivocada. Para resolver isto, foi realizada uma alteração do Atestado de Matrícula, ao final de 2019, para ter a informação da forma de ingresso e a modalidade da cota. Para assim, pode ter um acompanhamento e até verificar possíveis contradições para saber se é cotista ou não. Além disso, propus a criação do Comitê de Ética, já encaminhado para a reitoria, para poder viabilizar ações de prevenção e de combate ao racismo, discriminação a pessoa com deficiência (GESTOR 2).

A partir de tal enunciação, infere-se que a Universidade ainda não está preparada para recepcionar e trabalhar com as questões que são apresentadas pelos estudantes, diante das questões de preconceito e/ou discriminação. Apesar de mais de 10 (dez) anos de implantação do Programa de Ações Afirmativas, até o momento, nenhuma intervenção ou ação se efetivou, para banir tais questões, mesmo que esteja posto no artigo 3º da Resolução CONSEPE nº 036/2008 (UESB, 2008, p. 1), no inciso II, que um dos princípios do Programa de Ações Afirmativas está na "contribuição para a redução de desigualdades sociais e étnico-raciais, tendo em vista a vocação da UESB".

Com relação à avaliação da seleção e ingresso por meio da reserva de vagas ou cotas adicionais que a Universidade realiza e ao levar em consideração a documentação, nota de corte e forma de ingresso (vestibular ou sisu), os entrevistados destacaram os seguintes pontos, como mostram os relatos a seguir:

> Não conheço os trâmites realizados para seleção e ingresso, por isso, não tenho como avaliar (GESTOR 1).
>
> A gestão ainda não tem um consenso sobre todos os pontos, no entanto, sabemos que precisa alterar alguns pontos, tais como: 1) questões que envolvem avaliações – no que se refere à pessoa com deficiência, entendo que a avaliação deve envolver não só uma junta médica, mas uma equipe multidisciplinar (profissionais da educação em conjunto com o médico) uma vez que tem outro olhar entre a condição de deficiência e as barreiras impostas; 2) precisa haver uma comissão de validação ou de omissão de verificação – trabalhar como a UNEB com uma comissão de validação (o discente assinar sua condição étnica na frente de uma banca de avaliação) ou você mesmo fazer uma avaliação das condições fenotípicas; 3) quanto a nota de corte – há uma possibilidade de se fazer uma diferenciação em traçar com um bônus a mais (bonificação) aos discentes que entram pela reserva de vagas e cotas adicionais, ou, reduzir a nota de corte, ou, abolir a nota de corte – não há consenso ainda na gestão; 4) temos avaliado como proposição de ser discutido quanto a ampliação das cotas adicionais para o SISU, mas sem ainda nenhuma conclusão a respeito (GESTOR 2).

Nestes depoimentos, é importante destacar o desconhecimento dos trâmites institucionais para seleção e ingresso dos beneficiados pelo Programa de Ações Afirmativas,

demonstrado no depoimento do Gestor 1. Por outro lado, o Gestor 2 avalia necessidade de alterações no processo. Todavia, houve a inexistência de consenso por parte do grupo gestor da Universidade quanto às alterações necessárias sobre a seleção e o ingresso.

No perfil dos discentes apresentados na subseção 5.1, no gráfico 15 (p. 134), foi constatado que o ingresso via o SiSU resumiu-se somente à reserva de vagas (étnico-racial e social), enquanto o ingresso pelo Vestibular se deu por duas vias: pela reserva de vagas e pelas cotas adicionais (quilombola, indígena ou pessoa com deficiência). Nesse sentido, como pode ser observado no que expôs o Gestor 2, houve uma proposição de ampliar as cotas adicionais para o SiSU. Enquanto isto, as cotas adicionais dispostas na Resolução CONSEPE nº 036/2008 foram atendidas apenas pela metade, uma vez que somente via o vestibular é possível ingressar na modalidade de cota.

No tocante à evasão, quando indagado se o Programa de Ações Afirmativas tem contribuído para a redução da evasão dos estudantes da Universidade, na perspectiva do gestor 1, deu-se o enfoque em questões de ordem financeira. Sobretudo ao destacar que o Programa tinha uma relação muito direta com a evasão e afirmar que "o perfil do discente que entra por cotas, normalmente, tem carência econômica, então, se não tivesse um programa de ações afirmativas, não teria como permanecer na universidade. Neste aspecto, a evasão é contida." Já a gestora 2 enfatizou que,

> Originalmente, o Programa de Assistência Estudantil era para viabilizar a permanência dos estudantes das cotas. O que se tem hoje na universidade é uma política para o acesso. Por isso, precisam ocorrer mudanças a partir de estruturas formalizadas que possam rever as condições de permanência para estes segmentos mais vulneráveis (GESTOR 2).

A partir do depoimento do Gestor 2, revelou-se a preocupação com o acesso. Contudo, não vislumbrou-se outros aspectos do Programa de Ações Afirmativas que vão para além deste aspecto, a exemplo de como se ter êxito tanto para a permanência, quanto sucesso no desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados pelo Programa.

Outro ponto significativamente abordado coadunou com o que fora apresentado por um dos docentes entrevistados: a incapacidade declarada de a universidade evitar à evasão. Semelhante modo, dentre as discentes entrevistadas, foi destacado que a evasão vai além de questões financeiras e decorre da inexistência de uma base escolar. Esta perspectiva, por sua vez, contraria ao apresentado pelo gestor 1.

Frente a estas questões apresentadas, ao desnudar o objeto deste estudo – o Programa de Ações Afirmativas –, este precisa ir além ao que está posto, vez que faz-se necessário

investimento em estruturas maiores, como é o caso da base escolar dos estudantes. Isso se deve ao fato de que, ao se deparar com o universo acadêmico do ensino superior, sentem-se muitas vezes desmotivados ou até incapazes de seguir nos cursos de graduação da Universidade.

Neste sentido, duas das questões construídas foram relacionadas à Resolução CONSEPE nº 036/2008. A primeira delas buscou a opinião dos gestores sobre as ações promovidas pela UESB, a partir do Programa que é o cerne deste estudo, para a melhoria "dos Sistemas Educacionais da rede pública de Ensino (esfera federal, estadual e/ou municipal), bem como da Rede de Ensino Comunitária e Popular (cursos pré-vestibulares comunitários e populares)". A segunda questão intentou revelar a percepção dos participantes sobre a maneira como a universidade viabilizou uma ação do Programa de Ações Afirmativas prevista na Resolução CONSEPE 036/2008, quanto à melhoria da estrutura acadêmica e curricular de todos os cursos.

Para elucidar tal questão, foram citados os exemplos constantes no corpo da própria Resolução, a exemplo da criação de vagas e criação de cursos noturnos, melhoria do acervo das bibliotecas, criação e ampliação de espaços culturais, assim como a inclusão de conteúdos que contemplem as disposições da Lei nº 10.639/2003 (História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) em componentes curriculares de todos os cursos. A partir disso, foi construído o quadro 19.

Quadro 19 – Ações Promovidas na Universidade a partir do Programa de Ações Afirmativas a partir da perspectiva de gestores

Ações elencadas pela Resolução CONSEPE nº 036/2008	Opiniões quanto às Ações do Programa de Ações Afirmativas
Melhoria dos Sistemas Educacionais da Rede Pública de Ensino ou da Rede de Ensino Comunitária e Popular	"Acredito que a Extensão da Universidade já foi muito forte. Ultimamente há uma pressão de projetos de pesquisa. A pesquisa é fundamental, mas a maioria dos projetos são dissociados da extensão" (GESTOR 1). "Acredito que como já houve em algumas universidades a escola de aplicação, seria interessante, se esta proposta pudesse ocorrer na UESB, pois poderia acarretar na intervenção da universidade para a melhoria dos sistemas de ensino. Há vários prédios do governo fechados, e uma proposta neste sentido (uma escola de aplicação), seria interessante para atuação de todas as licenciaturas. Acredito que neste tipo de escola, o nível de ensino seria muito melhor, mesmo com aulas ministradas por alunos, pois, teria uma supervisão direta de docentes. Na verdade, um ambiente de aprendizagem não só para as licenciaturas, mas campo de atuação para outros cursos também" (GESTOR 1). "O Universidade para Todos (UPT) possui esta intencionalidade, bem como, vários projetos individuais de professores e da pós-graduação que tem trabalhado neste sentido" (GESTOR 2).

"continua"

"conclusão"

Ações elencadas pela Resolução CONSEPE nº 036/2008	Opiniões quanto às Ações do Programa de Ações Afirmativas
Melhoria dos Sistemas Educacionais da Rede Pública de Ensino ou da Rede de Ensino Comunitária e Popular	"A Resolução do programa não apresenta de forma clara quem é responsável por gerir ações desta natureza – se a PROGRAD ou a AAPA. Essa ausência de definição cria um vazio. Então, a futura Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, que atualmente é uma Assessoria, possa vir a articular com a PROGRAD estas
	questões – e isto não está muito claro na universidade. Neste momento, está tendo perna para trabalhar do ponto de vista do acesso e parcialmente da permanência; já estas ações externas, ainda não foram desenvolvidas. Mas a Prograd tem realizado várias ações neste sentido, não só com o público das ações afirmativas, mas de qualificar, apoiar mudanças e alterações, fazer parcerias junto aos municípios para qualidade do ensino, para refletir de uma progressiva redução de programa de equidade. Percebo que ainda é questão muito estruturante – quem está responsável, não cabe apenas a uma pró-reitoria essas ações; precisam ser articuladas. Ainda é preciso aprimorar o programa" (GESTOR 2).
Adequação e Melhoria da estrutura Acadêmica e curricular dos cursos	"Na gestão de Abel (2002-2010) houve um crescimento exponencial dos cursos de graduação. No segundo mandato, um crescimento dos cursos de pós-graduação. E de lá para cá, não observo crescimento. Por outro lado, o oferecimento de cursos noturnos não foi tão grande. Outro aspecto que observo dos cursos noturnos é que, a universidade, de modo geral, trata os discentes do curso noturno semelhante ao diurno: currículo praticamente igual, o tempo de conclusão, aulas aos sábados. O público noturno tem especificações para poder acompanhar melhor o curso – exemplo, uma coisa é fazer 4 disciplinas e outra é ter que fazer 6. Então acaba não tendo como acompanhar e desiste do curso. Semelhante modo, os alunos das ações afirmativas precisam ter ações para sua manutenção nos cursos" (GESTOR 1). "Ações desta natureza não estão sendo realizadas pela AAPA, mas por intermédio da Prograd, tais como: o plano pedagógico aprovado para as licenciaturas, da importância das disciplinas; começou a debater também para o bacharelado; a questão da biblioteca tem sido discutida a ampliação dos acervos virtuais; no ponto de vista dos currículos, a ideia do fórum das licenciaturas foi definido um núcleo das questões estruturantes e a partir daí, nos desdobramentos, verificar as ementas, uma unificação. Então este movimento feito pela PROGRAD aprimorou muito. Então, tem questões do Programa muito divididas, não tem uma pró-reitoria específica, há ausência de uma estrutura administrativa clara de onde verificar, e qual estrutura acadêmica. As resoluções não deixam claro como vai se dar a relação entre Prograd e AAPA. Então alterações da resolução necessita especificar isto, quem fica com o que, precisa ser mais específico sobre isto" (GESTOR 2).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das Entrevistas, 2020.

A partir dos depoimentos apresentados pelos gestores, pode-se destacar as seguintes ideias centrais: vinculação do ensino e extensão para ações que visem a melhoria dos sistemas de ensino; proposta de criação de escolas de aplicação que influenciem diretamente na melhoria do ensino de base; ações do UPT e ações individualizadas realizadas por docentes; ausência de definições claras quanto a quem compete, no arcabouço administrativo da Universidade, a realização de ações que promovam a melhoria dos sistemas de ensino; necessidade de atendimento aos discentes do noturno em virtude de suas especificidades; a

Resolução do Programa de Ações Afirmativas não define a estrutura administrativa e acadêmica para dar conta de todas as ações propostas em Resolução; necessidade de alterações que deem clareza quanto aos procedimentos de todos os setores que precisam estar envolvidos em "prol" das ações do Programa de Ações Afirmativas, vez que envolve todos os aspectos da Instituição.

Diante o quadro 19, evidenciou-se que, ao instituir o Programa de Ações Afirmativas, a Universidade mediou as demandas apresentadas pelo acesso dos segmentos historicamente excluídos do ensino superior. Contudo, não oferece as bases para sua aplicabilidade. Mais uma vez, revela-se que o programa foi pensado e implementado ao deixar a existência determinadas ações apenas no âmbito formal. Esse movimento foi retratado por Offe (1984), ao abordar sobre as políticas sociais. Nessa perspectiva, ao instituir o programa de ações afirmativas, o Estado obriga-se formalmente a garantir o acesso. Entretanto, ao não conceder bases estruturantes de realização da política, mantém a força de trabalho sob controle, sobretudo quando busca apassivar os movimentos sociais e manter a sustentação da própria ordem capitalista.

Dessa forma, um dos obstáculos existentes na Instituição está na dissociação em termos de gestão do acesso e da permanência, como foi sinalizado por um dos docentes entrevistados. Nesse sentido, o Programa de Ações Afirmativas que deveria trabalhar acesso e permanência de modo conjunto em um único setor, acaba, consequentemente, por debilitar determinados princípios trazidos na Resolução 036/2008, como mencionado no inciso III, concernente "à melhoria da qualificação acadêmica".

Ao complementar os posicionamentos trazidos pelos gestores, o gestor 1 destacou a necessidade de a instituição realizar uma avaliação do programa. Já, a gestora 2 pontuou sobre o trabalho que tem sido realizado pelo Grupo de Trabalho (GT) de Ações Afirmativas, sobretudo ao destacar que:

> Trata-se de um GT composto com um grupo de professores pesquisadores desta área, representantes quilombolas, conselho de pessoa com deficiência, representantes estudantis. Este grupo do GT fez uma compilação das várias resoluções sobre as ações afirmativas; fez uma discussão de vários aspectos sobre a entrada, comissões, pontos a serem mudados na resolução; audiência pública para discutir o programa e seu impacto na vida das pessoas com presença da comunidade interna e externa; conseguiu fazer uma planilha de acompanhamento de todos os cotistas – nome, entrada, saída, ingresso – para se ter os dados. E agora, tem realizado a análise destes dados (tabulação, organização e análise) que pretende apresentar no evento da Universidade – o seminário que irá realizar. Depois do seminário, o GT pretende formalizar as propostas para os departamentos (GESTOR 2).

Desse modo, o referido GT foi constituído em 2019, com o objetivo de discutir, avaliar e propor alterações quanto ao Programa de Ações Afirmativas instituído na Universidade. A partir disso, a Universidade buscou estruturar-se para a criação de uma política de ações afirmativas. Cabe destacar que o Programa, como já salientado, foi instituído há mais de 10 anos, porém ainda em nível de Programa e não de Política. Nesse sentido, cabe refletir sobre as razões da morosidade em relação à transformação do programa em política de acesso e permanência.

Com todas as questões apresentadas na perspectiva dos gestores quanto ao alcance do Programa de Ações Afirmativas, percebeu-se o distanciamento entre o que consta em normativas da Resolução para a existência do Programa e a prática institucional realizada junto ao público ao qual o programa atende. Notou-se ainda a existência de posicionamentos contraditórios por parte dos entrevistados, bem como o desconhecimento de algumas questões administrativas realizadas pela Instituição. Além disso, ainda pode-se inferir que há uma certa anuência por parte dos gestores quanto à forma como o Programa tem sido desenvolvido, revelando uma necessária avaliação crítica por parte dos mesmos para se avaliar o Programa.

Ainda por meio dos depoimentos, foi revelada a ausência de uma percepção crítica para avaliar o Programa de Ações Afirmativas, cujo fator marcante foi a evidência da necessidade de alterações nas disposições normativos do Programa, no intuito de elucidar questões administrativas e acadêmicas quanto às ações que cabem ao Programa. Nestes posicionamentos, tornou-se veemente a necessidade de melhoria das ações que envolvam acesso, permanência e integração com a comunidade externa, de modo a perfazer, assim, um caminho a ser seguido pela Universidade para se ter um bom alcance do Programa de Ações Afirmativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de compreender que é constante a formação do conhecimento e assim como a necessidade de aprofundar e discutir questões que são postas à reflexão, como lembra Kosik (1976), por mais que busque conhecer a totalidade de um objeto – no caso em questão, as Ações Afirmativas na UESB –, não se chegará à sua finitude. Assim, nesta seção são apresentadas as "considerações finais" deste estudo, ao mesmo tempo em que se lança um convite para a realização de outros estudos sobre a temática. Considerando que não é possível desnudar o objeto de modo a conhecê-lo totalmente, pois sempre haverá outras particularidades a serem estudadas.

Nesse sentido, é magnífico quando, na condição de pesquisador, toma-se consciência de que sempre haverá novos estudos que se aprofundam e novas perspectivas serão trazidas para reflexão sobre o objeto. Assim, serão apresentados os "achados", revelados a partir da problemática proposta no início deste estudo: "Qual a perspectiva de discentes, docentes e gestores da universidade a respeito do alcance do Programa de Ações Afirmativas instituído pela UESB?".

Os estudos e reflexões esboçados anteriormente demonstraram que as políticas educacionais, especificamente as Ações Afirmativas implementadas no sistema capitalista, foram tanto conquista dos movimentos sociais (do movimento negro, em particular), como também os meios para possibilitar aos trabalhadores uma educação com competências adequadas ao desenvolvimento técnico do capitalismo. Assim, por conta das pressões dos movimentos sociais junto ao Estado, este foi obrigado a assegurar educação à população.

Com isso, no jogo de correlação de forças, o Estado, que representa os interesses da classe dominante com a finalidade de manter o controle do capital, mantem os lucros da produção, ao conceder uma educação básica à classe trabalhadora, de modo que estes fiquem em condições para as necessidades do mercado. Nessa perspectiva, Lombardi (2011) enfatizou sobre tais condições, destacando ainda que o sistema de ensino concretizou a qualificação da força de trabalho, reproduzindo o sistema dominante.

A partir do materialismo histórico dialético, compreendeu-se elucidativamente que as políticas sociais e as políticas públicas educacionais (estas últimas de modo mais específico neste trabalho) foram inseridas em um quadro estrutural que abriga as determinações de um Estado orientado para a manutenção do *status quo* da sociedade. Assim, ao reproduzir a lógica do capital, as desigualdades (sejam elas sociais e/ou raciais) fazem-se necessárias, para manutenção do sistema e do ambiente de luta de classes, que são totalmente antagônicas.

Este entendimento coadunou com Freire (2017), quando a autora evidenciou o fato de as ações afirmativas serem oriundas da arena de luta de classes, ao instaurar-se como um recurso para amenizar tais conflitos. Nessa linha, compreendeu-se as ações afirmativas como uma conquista dos segmentos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, visto que passaram a ter a oportunidade de ingresso, mesmo que mudanças mais profundas na estrutura da sociedade ainda não tenham ocorrido.

Por outro lado, as políticas de ações afirmativas fazem-se necessárias para manutenção da ordem do sistema capitalista. Logo, quando o Estado, por meio da Universidade, promoveu ações afirmativas para o acesso ao ensino superior, conseguiu manter o equilíbrio por meio da mediação que realizou junto aos grupos sociais (movimento negro, quilombola, indígena, pessoas com deficiências, entidades estudantis, sindicais docentes, e outros). Amenizou-se, assim, os conflitos sociais, não de forma a resolver na essência os problemas de acesso e permanência dos segmentos historicamente excluídos deste nível de formação.

A análise do perfil dos discentes cotistas que participaram deste estudo revelou, dentre os principais aspectos pesquisados, que a maioria foi constituída de jovens (79,8%), oriundos do próprio estado da Bahia (98,2%), cuja a representatividade feminina foi maior (55,4%). No quesito cor/raça, os declarados pardos representaram um percentual de 43,4%, seguidos de negros com 31,8%. Neste ponto, foi interessante constatar a existência de 2,3% dos discentes que preferiram não se declarar, o que sugere a existência de um racismo velado. Como defende Mészáros (2005), o ensino, por si só, não pode ser critério para realizar uma modificação nos processos educacionais. De igual maneira, a existência de Ações Afirmativas não pode ser considerada como única opção de se resolver problemas de desigualdades e exclusão.

Nesse sentido, a maioria dos estudantes cotistas pesquisados possui, em seu grupo familiar, baixa escolaridade à formação do ensino superior, o que correspondeu ao percentual de 52,7%, cujo dado desdobrou-se nos seguintes aspectos: possuem apenas 1 membro familiar com ensino superior (20,9%) ou nenhum membro familiar com ensino superior (31,8%). Sobre este último grupo significa dizer que as oportunidades de melhores condições de vida foram vislumbradas a partir do ingresso do estudante na Universidade. Revelou-se, a partir deste dado, o aspecto “afirmativo” do Programa de Ações Afirmativas. Com relação à renda bruta familiar, mais de 83% possui renda de até meio salário mínimo a 2 (dois) salários mínimos, dado que revela que não possuem renda suficiente para se manter na Universidade e necessitam, assim, do apoio institucional.

Parte dos discentes cotistas (48,8%) consideraram as Ações Afirmativas como uma

medida reparadora para os segmentos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, de modo a promover a inclusão social e a redução das desigualdades sociais e raciais. Este posicionamento revelou a ausência de uma visão crítica, de modo a refletir para além do que está posto. Foi encontrado também o percentual de 45% que dos consideraram as Ações Afirmativas ainda como uma medida insuficiente para resolver as questões de desigualdades e de discriminação existentes na sociedade.

Logo, se alterações estruturantes não ocorrerem, o acesso continuará sendo viabilizado, porém os segmentos historicamente excluídos permanecerão à margem, mesmo presentes no ambiente universitário. Desse modo, a política torna-se in/excludente. Esta questão, inclusive, foi evidenciada nos depoimentos dos discentes ao serem questionados sobre as ações de permanência existentes na Universidade. Este entendimento fora apontado também por parte dos docentes entrevistados.

Essa constatação encontrou ressonância com o que Ball (2006) destacou acerca das políticas públicas. Para o autor, estas foram “assentadas” sobre determinado modelo, mas que seus “efeitos” nas camadas sociais encontram-se ainda em um patamar abstrato, uma vez que não conseguem alcançar os interesses dos grupos beneficiados.

Em virtude do próprio movimento contraditório da lógica existente no sistema que a Universidade faz parte, as ações afirmativas no ensino superior apresentam-se como uma solução formal, sobretudo ao representar uma conquista para os movimentos sociais. No entanto, não correspondem a uma solução essencial. Em função disso que surge o constante movimento contraditório de “afirmar” e “não afirmar” como característica do Programa de ações Afirmativas. Pois, não se pode conceber o acesso sem permanência, sendo necessário que outras ações inerentes a uma política de ações afirmativas possam ser desenvolvidas.

A realização desta pesquisa revelou que os discentes apontam para a existência do preconceito e discriminação no meio universitário, demonstrando a necessidade de realização de debates de modo a combater o racismo institucional existente nos ambientes. De acordo os relatos trazidos, é necessária uma maior aproximação da gestão da Universidade junto aos mesmos para que sejam promovidas ações que possam realmente contemplar ao público a que o Programa de Ações Afirmativas se propõe a atender, conforme as Resoluções existentes na Universidade. Os depoimentos revelaram um distanciamento entre o que está posto formalmente nas Resoluções e as práticas institucionais existentes para a viabilização das ações afirmativas. Assim, de acordo a visão dos discentes, o Programa de Ações Afirmativas revela-se como uma política in/excludente.

De forma similar, os docentes trazem em seus depoimentos que o Programa de Ações

Afirmativas se trata de uma política in/excludente, em que o formal, existente por meio das Resoluções que o regulamentam, não reflete nas ações práticas existentes na Instituição. Ainda destacam que há um “gargalo” no Programa a partir do momento em que ainda há dissociação de acesso e permanência, o que expõe à fragilidade do Programa como um todo. Os docentes consideram o Programa vitorioso ao promover o acesso de segmentos excluídos ao Ensino Superior, alterando o perfil dos estudantes da universidade. No entanto, ao mesmo tempo em que destacam a conquista desses segmentos ao ingresso à Universidade, lembram que em uma sociedade hierarquizada e classista, as cotas, são também um mecanismo de amenização de conflitos.

Na perspectiva dos gestores, vislumbrou-se o Programa de Ações Afirmativas como uma forma de democratização do acesso ao ensino superior. Tal posicionamento se distanciou da perspectiva dos docentes e dos discentes. Além disso, revelou os desafios ainda a serem enfrentados pela Universidade, para que ocorra um acompanhamento junto aos discentes cotistas, bem como, ações de permanência que visem à efetiva conclusão de suas trajetórias nos cursos de graduação, com qualidade. Ainda foi possível perceber a dificuldade enfrentada no sentido de se efetivar o que está apresentado na Resolução CONSEPE nº 036/2008 quanto aos princípios e possibilidades de ações do Programa de Ações Afirmativas.

Diante os dados analisados – tanto a partir dos estudos teóricos, pesquisas, levantamentos de dados em vários órgãos (INEP, IBGE, UESB, dentre outros), quanto dos dados construídos a partir da pesquisa de campo (questionários aplicados junto aos discentes cotistas e entrevistas com discentes cotistas, docentes e gestores) –, percebeu-se que o alcance do Programa de Ações Afirmativas instituído pela UESB ainda se encontra aquém se analisadas as proposições de suas normativas. Desse modo, as perspectivas apresentadas pelos discentes, docentes e até mesmo no âmbito da gestão revelaram que ainda há um longo caminho a ser construído pela Universidade para a consolidação de uma Política de Ações Afirmativas que atenda ações de acesso, permanência e integração/aproximação com a comunidade externa.

O aporte no materialismo histórico-dialético impôs a compreensão de que a sociedade está imersa em um sistema capitalista e a Universidade não se encontra à parte deste contexto. Por conseguinte, as políticas sociais – dentre elas, a educação –, convivem diariamente com embates e dilemas inerentes a lógica do Estado capitalista de atender às demandas sociais. Mais ainda quando em tempos de retrocessos destas políticas, como tem ocorrido no Brasil, visto que a Educação tem sido alvo constante de contingenciamentos de verbas e cortes de recursos, de modo a desestabilizar as ações institucionais por completo.

Ao avaliar o Programa de Ações Afirmativas instituído na UESB, percebeu-se as categorias balizadoras propostas nesta pesquisa: a totalidade, a contradição, a mediação, as ações afirmativas e a política pública educacional. Assim, entendeu-se o contexto do universal, particular e singular das Ações Afirmativas enquanto uma política pública educacional para compensar e/ou reparar segmentos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior. Com isso, refletiu-se que, no modelo de sociedade em que o preponderante está vinculado ao capital, a luta permanente de classes sociais totalmente antagônicas sempre irá existir. Por conseguinte, ora existirão conquistas e avanços para a classe trabalhadora – mesmo que não estejam nos parâmetros desejados –, ora se estabelecerão consensos para amenizar os conflitos. Neste contexto, seguiu-se a manutenção do sistema e a lógica existente de desigualdades sociais.

Diante do perfil dos discentes apresentado na amostra realizada nos quatro cursos – Ciências Sociais, Geografia, Direito e Medicina –, notou-se que a Universidade possui um novo público quando comparado a anos anteriores à implantação das Ações Afirmativas, como foi destacado no depoimento de docentes e gestores, assim como na seção que apresentou o itinerário das Ações Afirmativas na Instituição. Atualmente a Universidade possui um público diversificado a partir do ingresso ao ensino superior dos segmentos historicamente excluídos deste nível de formação. Pontua-se assim a necessidade de que sejam dadas as condições necessárias de permanência para que os discentes possam concluir seus cursos de graduação.

Neste sentido, considera-se pois que o Programa de Ações Afirmativas vai muito além das questões de acesso. Apesar da existência da Assistência Estudantil na Universidade, em especial, através dos auxílios financeiros concedidos aos discentes, tais ações ainda são insuficientes. Questões de ordem pedagógica, social e psicológica precisam ser trabalhadas em conjunto com as demandas que os discentes requerem.

Além disso, o preconceito e discriminação precisam ser encarados, deixando de ser considerados de forma velada, pois a presença destes mecanisnos no meio universitário necessita ser enfrentada e combatida. As contradições e complacências existentes nas perspectivas dos gestores frente às dificuldades enfrentadas precisam ser evidenciadas de modo que o Programa de Ações Afirmativas da Universidade possa vir a ser uma política real e efetiva.

Ao analisar as normativas do Programa de Ações Afirmativas, notou-se que as políticas, ao serem colocadas em prática, deixam lacunas de como deveria ocorrer sua aplicabilidade. Afinal, como mencionado anteriormente, a Universidade faz parte do sistema

capitalista, no qual a sociedade brasileira está imersa. Posto isto, diante dos dados construídos e analisados, entendeu-se que as práticas institucionais precisam estar em consonância com as políticas educacionais, visto que são propostas que necessitam de ajustes para atender as necessidades do público que se destinam.

Cabe salientar ainda que o país vive atualmente momentos de retrocesso das políticas sociais, gestadas tanto no âmbito federal, quanto estadual. Por esta via, é importante mencionar que apesar das reflexões e/ou críticas apresentadas nesta pesquisa, este estudo não desacredita nas possibilidades e alcances das Ações Afirmativas para o acesso e permanência ao ensino superior como um mecanismo de redução das desigualdades. Ao contrário, entende-se que programas desta natureza precisam ser transformados em políticas sólidas, de modo a atender aos segmentos a que se propõe com qualidade. Todavia, por si só, não refletem em redução das desigualdades correspondentes à própria estrutura da sociedade. Portanto, faz-se necessária a resistência por meio da luta pela educação como direito, em busca da transformação do país a partir de um processo educacional que transforme os seres humanos em indivíduos emancipados das amarras do capital. Decerto, esta tarefa exige sinergia de todos – movimentos sociais, coletivos políticos, sindicatos, intelectuais, dentre outros –, de forma que todos estejam de mãos dadas.

Por fim, a concretização do estudo trouxe à tona questões ainda não conhecidas e lacunas sobre o Programa de Ações Afirmativas da UESB. Com isso, espera-se que estes achados sejam publicizados e possam fomentar reflexões e/ou adequações sobre o/no Programa de Ações Afirmativas. Assim, pretendeu-se contribuir para as possíveis alterações das práticas educacionais da instituição, de modo que se tenha acesso, permanência e integração com a sociedade, como está proposto na Resolução do Programa, com vistas à transformação do Programa em uma Política de Ações Afirmativas.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Neville. Aspectos críticos da implementação da ação afirmativa na África do Sul Pós-Apartheid . In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs). **Ação afirmativa e universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília: Ed. UnB, 2006, p. 248-268.

ALPHONSE, Fritznel. **Análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) implementado pela UNICAMP no período de 2005-2014**. 2015. 379f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo.** *In:* SADER, Emir & GENTILI, Paulo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

APPIO, Eduardo. **Controle Judicial das Políticas Públicas no Brasil**. Curitiba: Juruá Editora, 2006.

ARAÚJO, Rafaela Santos Venâncio de. **Globalização e Política de Cotas para Ingresso na Educação Superior**: análise da normativa de direitos humanos e de documentos internacionais. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS - ABRUEM. **Proposta de participação do governo federal no financiamento das universidades estaduais e municipais**. Brasília: ABRUEM, 2013. 19p.

_____. **Quem somos**. Brasília: ABRUEM, 2017. Disponível em: http://www.abruem.org.br/. Acesso em: 13 abr. 2019.

ÁVILA, Mariângela Mattos. **O Significado das Cotas para Estudantes Negros do IFSC - campus São José**. 2012. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BALL, Stephen. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social:** uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pd. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez 2006.

BORGES, Gabriela Fernanda Silva. A Educação Superior no Brasil e a Busca pela Democratização: trajetória histórica até os tempos de Sisu. **Evidência**, Araxá. v.14, nº 14, p. 67-79, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Decreto de 20 de novembro de 1995**. Institui o Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior%20a%202000/1995/dnn3531.htm

_____. **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm**.**

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

_____. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino. Presidência da República, Secretaria-Geral. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107.

_____. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2018 – divulgação dos principais resultados.** Brasília, 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2018 – notas estatísticas.** Brasília, Set., 2019.

_____. **Lei nº 5.465, DE 3 de 3 de julho de 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Câmara dos Deputados. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html

_____. **Lei nº 9.394, 20 dezembro 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior. Brasília, Presidência da República. Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",

e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

_____. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003.** Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.678.htm

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Brasília. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

_____. **Lei nº. 12.688, de 18 de julho de 2012.** Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); altera as Leis nº s 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.651, de 7 de abril de 2008, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 12.101, de 27 de novembro de 2009, 12.429, de 20 de junho de 2011, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Brasília. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12688.htm

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

_____. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasilia. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm

_____. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf

_____. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Ministério da Educação.

Lex Magister. Disponível em http://www.lex.com.br/legis_23866622_PORTARIA_NORMATIVA_N_18_DE_11_DE_OUTUBRO_DE_2012.aspx

_____. **Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST). Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2010. Disponível em http://aapa.uesb.br/wp-content/uploads/2020/02/NORMATIVA-n%C2%BA-25-28.12.2010-PNAEST.pdf

_____. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016.** Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativasna Pós-Graduação, e dá outras providências. Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2016. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473

_____. **Portaria Normativa nº 545, de 16 de junho de 2020**. Revoga a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016. Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2020. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-545-de-16-de-junho-de-2020-262147914?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520Normativa%2520n%25C2%25BA%252013%252C%2520de%252011%2520de%2520maio%2520de%25202016%252C%2520do%2520Minist%25C3%25A9rio%2520da%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520-%2520MEC

_____. **Portaria Normativa nº 559, de 22 de junho de 2020.** Torna sem efeito a Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020. Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2020. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-559-de-22-de-junho-de-2020-262970520

_____. Superior Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186, proposta pelo Partido Democratas - DEM, com pedido de liminar, com o escopo de se obter declaração de inconstitucionalidade dos atos da Universidade de Brasília - UNB que utilizaram o critério racial na seleção de candidatos para ingresso na universidade. O Tribunal, por unanimidade e nos termos do voto do Relator, julgou totalmente improcedente a arguição. Acórdão de inteiro teor. Relator: Ministro Enrique Ricardo Lewandowski. Brasília, 26 abr. 2012. **Diário de Justiça Eletrônico**. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf. Acesso em: 2 jan. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil** - para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista** - categorias e leis da dialética**.** Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CROSARA, Daniela de Melo. **A Política Afirmativa na Educação Superior:** contributos e dilemas no sistema de cotas da Lei 12.711/2012. 2017. 290f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

DOEBBER, Michele. **Reconhecer-se Diferente é a Condição de Entrada - tornar-se igual é a estratégia de permanência:** das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFGRS. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

ERIG, Marisa Helena. **Estudantes Universitários em Contextos Emergentes:** experiências de participantes da Política de Ação Afirmativa na UFRGS. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FERRAZ, Maisa Oliveira Melo; PIRES, Ennia Débora Passos Braga; SALERNO, Soraia Khouri. Olhares Antagônicos para a Educação Superior Brasileira. In: SALERNO, Soraia Khouri (Org). **Política e Gestão da Educação:** indentidade, planejamento e regulação. 1. ed. Campinas: Alínea, 2020.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília Ed. UnB, 2006. p. 46-62.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica T.; CAMPOS, L. A. **Ação afirmativa, raça e racismo:** uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. Revista de Ciências Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf Acesso em: 12 Mar de 2016.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica T. Ação afirmativa em perspectiva internacional: estudos e casos. *In:* FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; OLIVEIRA, Marina Pombo (Org.). **Guia bibliográfico multidisciplinar ação afirmativa**: Brasil, África do Sul, Índia, Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 9-27.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica T.; RAMOS, Pedro; MIGUEL; Lorena. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, setembro, 2013, p. 1-34.

FERNANDES, Fátima Lobato. **Políticas de Ação Afirmativa e Acesso ao Ensino Superior:** os impactos da introdução da lei de reserva de vagas na UERJ. 2006. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

FIGUEIREDO, Erica Suruagy Assis de. **As Ações Afirmativas na Educação Superior:** política de inclusão à lógica do capital. 2008. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

FIGUEREDO, Diogo Barbosa. **Acesso ao Ensino Superior e Políticas Afirmativas:** estudo da política de cotas nas Universidades públicas do Estado da Bahia. 2015. 135f. Dissertação

(Mestrado em Economia Regional e Políticas Públicas). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCA, Acson G. **Educação e mercantilização:** um estudo sobre a expansão do setor de Ensino Superior privado no Brasil a partir da década de 1990. Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 98-111, Jan./Mar. 2017.

FREIRE, Jeane de Amorim. **Ações Afirmativas no Contexto das Políticas Neoliberais:** a implementação do sistema de cotas na UFAM. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FREITAS, Jefferson B.de; PORTELA, Poema E.; FERES JUNIOR, João; BESSA, Águida & Nascimento Vivian. As Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2003-2018). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, 2020, p. 1-33

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle Pedagógico na Escola. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 35, nº 129, p. 1.085-1.114, out./dez. 2014.

FRERES, Helena de Araújo. RABELO, Jackline. SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **O Papel da Educação na Sociedade Capitalista**: uma análise onto-histórica. IN: V Congresso Brasileiro de História da Educação. Universidade Federal de Sergipe. Aracajú: Universidade Tiradentes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** *In:* Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Regina Cristina. **Identidade fragmentada:** um estudo sobre a História do negro na educação brasileira; 1993-2005. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2007.

GEMAA, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. (2011) **"O que são Ações afirmativas?".** Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/o-quesao-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. Col. Questões da Nossa Época, 37. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O protagonismo da sociedade civil:** movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. e Soc.** Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul/set. 2012.

GUIMARÃES, André Rodrigues. BRITO, Cristiane de Sousa. SANTOS, José Almir Brito dos. Expansão e Financiamento da Pós-Graduação e Desigualdade Regional no Brasil (2002-2018). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 16, n. 41, p. 47-71, Edição Especial, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

GUSMÃO, Adriana Davi Ferreira. **Espaço regional e ensino superior em Vitória da Conquista - BA.** 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL (Brasil). **GTI População Negra**: grupo de trabalho interministerial com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra. Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, 1996.

HABIB, Adam; BENTLEY, Kristina. Reparação racial, identidade nacional e cidadania na África do Sul. In: PAIVA, Ângela Randolpho (org.). **Ação afirmativa em questão:** Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 268-306.

HAMÚ, Daura Rios Pedroso. **Desigualdades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas: história e revelações do Programa UFGInclui.** 2014. 211f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Gestão de Políticas em Gênero e Raça / GPP – GeR**: módulo IV. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para Mulheres, 2011.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos do CEDES, ano XXI, nº 55. Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, v. 21, n.20, p. 30-41, 2001.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do Método na Constituição da Teoria Social de Marx. *In:* CUNHA, Célio da. SOUSA, José Vieira da. SILVA, Maria Abádia. (Org.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Brasília: Faculdade de Educação, UNB-DF, 2014. p. 14-78.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2019. **Cidades.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). **Características Gerais dos Domicílios e dos Moradores 2019**. IBGE, 2020.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD COVID19**. IBGE, 2020.

JOSÉ, Adriano Rodrigues. **Processo de Institucionalização do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS:** embates, disputas e contradições. 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENINE, Vladimir Ilitch. **Estado e Revolução.** Trad. J. Ferreira. 1918. Disponível em http://lutasocialista.com.br/livros/LENIN/LENIN,%20V.%20O%20Estado%20e%20a%20Revolu%E7%E3o.pdf

LIMA, Paulo Gomes. Ações Afirmativas e Universidade no Brasil. **HISTEDBR On-line.** Campinas, n. 39, p. 267-285, set. 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels** (tese livre docência). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino / Karl Marx e Friederich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

LOPES, Toni Ronei. **Ações Afirmativas:** a igualdade e o acesso pleno à educação superior dos grupos historicamente excluídos. 2014. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social.** Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MABOKELA, Reitumetse Obakeng. Em busca da igualdade e da equidade: mudanças na educação superior sul-africana In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs). **Ação afirmativa e universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília Ed. UnB, 2006. p. 232-247.

MACHADO, Elielma Ayres; SILVA, Fernando Pinheiro da. Ações afirmativas nas universidades públicas: o que dizem os editais e manuais. *In:* PAIVA, Angela Randolpho. (Org.). **Entre dados e fatos**: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. p. 19-50.

MACHADO, Marcell; BESSA, Águida & FERES JÚNIOR, João. Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2003-2017). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, 2019, p. 1-21.

MACHADO, Marcell; EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João. Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2017). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, p. 1-26.

MARÇAL, José Antônio. **Políticas Afirmativas para Negros nas Universidades Federais entre 2002-2012:** processo e sentidos na UNB, UFPR e UFBA. 2016. 258f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MARX, Karl. **A ideologia alemã.** 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. 6 vols. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

_____. **Introdução à crítica da economia política.** *In:* MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Salário, Preço e Lucro.** *In:* MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **O Capital (Livro I):** crítica da economia política. O processo de produção do Capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos Econômico Filosóficos**. Coleção a obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre Políticas Educacionais. *In:* Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9. 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: **Anped Sul**, 2012. p. 1-13.

MEDEIROS, Carlos A. Brasil, Estados Unidos e a questão racial: a fertilidade de um campo cheio de armadilhas. In: PAIVA, Ângela Randolpho (org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 240-265.

MENDES, Marcos J. A Despesa Federal em Educação: 2004-2014. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015 (**Boletim Legislativo nº 26, de 2015**). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 16 de abril de 2015.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

MIDLEJ, Maria Cecília de Souza; FIALHO, Nadia Hage. Universidade e região. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, n. 1, p. 171-189, nov. 2005. Disponível em:

<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/406/436>. Acesso em: 20 fev. 2020.

OFFE, Klaus. **Problemas estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Contribuições do Materialismo Histórico Dialético para o Entendimento da Política Pública Social na Atualidade. *In:* CUNHA, Célio da. SOUSA, José Vieira da. SILVA, Maria Abádia. (Org.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Brasília: Faculdade de Educação, UNB-DF, 2014. p. 99-130.

PARTIDO DEMOCRATAS. Representado por Roberta Fragoso Menezes Kaufmann. **Petição Inicial ADPF-186/DF**. Brasília – DF. 20 de julho de 2009. Disponível em: http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=400108# 1%20-%20Peticao%20inicial. Acesso em 15 de jun. de 2020.

PAULO, Carlos Alberto Santos de. **As Respostas do Estado às demandas sociais e étnico-raciais:** particularidades no Brasil entre 2003 e 2013. 2015. 166f. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília/UNB. 2015.

PAULO NETTO, José. Introdução ao método de Marx com José Paulo Netto (primeira parte e segunda parte) - PPGPS/SER/UnB. **Canal Iva Boschetti no YouTube**. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8. Acesso em 13 de maio de 2020.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERONI, Vera. **Política Educacional e Papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIZZA, Samira Nathalia. **Programa de Ações Afirmativas da UFSCar:** o processo de construção da política de reserva de vagas nos cursos de graduação. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior.** Campinas: Autores Associados, 2007.

ROSA, Aline Anjos da. **A Implementação das Cotas Raciais e Sociais na UFGD e sua contribuição para a Política de Ações Afirmativas (2012-2014).** 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

RUSSELL, Paulette Grangerry. Ação afirmativa e iniciativas de promoção da diversidade na educação superior americana: o envolvimento das instituições na criação de ambientes inclusivos de aprendizado. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs). **Ação afirmativa e universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília Ed. UnB, 2006. p. 202-226.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem Preto de Jaleco Branco? Sobre Ações Afirmativas na Faculdade de Medicina na Universidade Federal de Alagoas.** 2015. 237f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SANTOS JUNIOR, Ronaldo Rosa dos**. Política de Cotas para Ingresso na Educação Superior Pública: 10 anos da Universidade Estadual de Goiás (2005-2015).** 2016. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Adilson Pereira dos**. Implementação da Lei de Cotas em Três Universidades Mineiras.** 2018. 221f. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

_____. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SANTOS, Arlete Ramos dos. A Racionalidade Coletiva como Paradigma Organizativo do MST. **Educação & Formação**. Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 111-130, Mai./Ago. 2017.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **"Os 'Intrusos' e os 'Outros' Quebrando o Aquário e Mudando os Horizontes":** as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para os cursos de graduação da UFES — 2006-2012. 2014. 390f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 164 p. (Educação contemporânea). ISBN 8585701544

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, Dez. 2015.

_____. **Universidade Brasileira no Século XXI - desafios do presente.** São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Graziella Moraes. Ações afirmativas, raça, classe, e identidade nacional no Brasil. In: PAIVA, Ângela Randolpho (org.). **Ação afirmativa em questão:** Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 308-322.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil - Reforma do Estado e mudanças na produção.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Ação afirmativa: um produto genuinamente nacional. *In:* OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde**: Brasil, Cuba, Colômbia e África da Sul. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EdUff, 2012. p. 241-265.

SILVA, Reginaldo de Souza *et al*. **Programa de Ações Afirmativas para a UESB** (versão preliminar). Comissão de Ações Afirmativas /UESB. Vitória da Conquista, 2007.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. A constitucionalidade das cotas étnicas e sociais nas universidades brasileiras. *In:* ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 303-328.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez Anos de Cotas na UFRGS:** um estudo das Ações Afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados. 2017. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TOUBIA, Ariane Andreia Teixeira. **Políticas de Ações Afirmativas no Brasil:** A UFSCar-Sorocaba como objeto de pesquisa. 2016. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Superior Universitário (CONSU). **Resolução nº 196/2002, de 08 de julho de 2002**. Estabelece e aprova o sistema de cotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. Salvador: CONSU, 2002. Disponível em: https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n_-196_2002-_COTAS-UNEB.pdf. Acesso em: 06 de out. de 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior Universitário (CONSU). **Resolução nº 034/2006, de 20 de julho de 2006.** Estabelece a reserva de vagas para os cursos de graduação da UEFS, para grupos historicamente excluídos, realizada através do Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior. Feira de Santana: CONSU, 2006. Disponível em: http://www.propaae.uefs.br/arquivos/File/Documentos/resolucao_consu_34_2006.pdf. Acesso em: 06 de out. de 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 064/2006, de 21 de dezembro de 2006**. Institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC e dá outras providências. Ilhéus/Itabuna: CONSEPE, 2006. Disponível em: http://download.uol.com.br/vestibular/outros/resolucao_consepe_uesc.pdf. Acesso em: 06 de out. de 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 036/2008, de 14 de julho de 2008**. Dispõe sobre o estabelecimento do Programa de Ações Afirmativas da UESB, define seus princípios, objetivos e dá outras providências. Vitória da Conquista: CONSEPE, 2008. Disponível em: http://www2.uesb.br/prae/wp-content/uploads/2014/08/36-Programa-de-A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas.pdf. Acesso em: 06 de mai. de 2019.

_____. **Resolução nº 037/2008, de 14 de julho de 2008.** Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da UESB e dá outras providencias. Vitória da Conquista: CONSEPE, 2008. Disponível em: http://www2.uesb.br/prae/wp-content/uploads/2014/08/37-Reserva-de-vagas.-Cotas.pdf. Acesso em: 06 de mai. de 2019.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 055/2011, de 16 de setembro de 2011.** Dispõe sobre a adesão da UESB ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). Vitória da Conquista: CONSEPE, 2011. Disponível em: http://www2.uesb.br/prae/wp-content/uploads/2014/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-CONSEPE-55-Ades%C3%A3o-UESB-ao-SISU.pdf. Acesso em: 06 de mai. de 2019.

_____. **Resolução nº 052/2016, de 02 de setembro de 2016.** Altera a Resolução CONSEPE nº 37/2008, que dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da UESB e revoga as Resoluções CONSEPE nº 21/2010, 67/2010 e 39/2016. Vitória da Conquista: CONSEPE, 2016. Disponível em: http://www2.uesb.br/prae/wp-content/uploads/2014/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CONSEPE-n%C2%BA-52.2016-altera-Arts.-1%C2%BA-2%C2%BA-3%C2%BA-e-5%C2%BA-da-Resolu%C3%A7%C3%A3o-CONSEPE-n%C2%BA-37.2008.pdf. Acesso em: 06 de mai. de 2019.

WEISSKOPF, Thomas E. A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JR., João (Orgs). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. p. 35-60.

APÊNDICES

APÊNDICE I - FORMULÁRIO *ON LINE* PARA ESTUDANTES COTISTAS DA UESB

Observação: Este formulário está formatado na plataforma do google drive (formulários) e seu envio ocorrerá por e-mail aos discentes cotistas dos cursos de Ciências Sociais, Geografia, Direito e Medicina. Dessa forma a tabulação ocorrerá automaticamente através do google.

*** Questões obrigatórias**

1) Sua idade atual corresponde a faixa etária de:*

( ) 18 a 20 anos
( ) 21 a 23 anos
( ) 24 a 26 anos
( ) 27 a 29 anos
( ) 30 a 32 anos
( ) 33 a 35 anos
( ) 36 a 38 anos
( ) 39 a 41 anos
( ) 42 a 44 anos
( ) 45 a 47 anos
( ) 48 a 50 anos
( ) 51 a 53 anos
( ) A partir de 54 anos

2) Você nasceu em que Região/Estado no Brasil?*

( ) CENTRO-OESTE
- ( ) Distrito Federal
- ( ) Goiás
- ( ) Mato Grosso
- ( ) Mato Grosso do Sul

( ) NORTE
- ( ) Acre
- ( ) Amapá
- ( ) Amazonas
- ( ) Pará
- ( ) Rondônia
- ( ) Roraima
- ( ) Tocantins

( ) SUL
- ( ) Paraná
- ( ) Rio Grande do Sul
- ( ) Santa Catarina

( ) NORDESTE
- ( ) Alagoas
- ( ) Bahia
- ( ) Ceará
- ( ) Maranhão
- ( ) Paraíba
- ( ) Pernambuco
- ( ) Piauí
- ( ) Rio Grande do Norte
- ( ) Sergipe

( ) SUDESTE
- ( ) Espírito Santo
- ( ) Minas Gerais
- ( ) Rio de Janeiro
- ( ) São Paulo

3) Sexo: *

( ) feminino
( ) masculino

4) Curso que se encontra na graduação: *

( ) Ciências Sociais
( ) Direito
( ) Geografia
( ) Medicina

5) Como se autodeclara quanto a sua cor/raça. *

( ) branca
( ) parda
( ) preta
( ) amarela

( ) indígena
( ) não desejo declarar

6) Além de você, quantas pessoas em sua família já cursaram o ensino superior? *
( ) apenas 1
( ) 2
( ) 3
( ) 4 ou mais
( ) nenhuma

7) No momento atual, quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal bruta de seu núcleo familiar? _____

8) Qual é a renda mensal bruta de seu núcleo familiar? (considerar a renda de todos que contribuem para o orçamento familiar)
( ) Até meio salário mínimo (até R$ 519,50)
( ) Entre meio salário mínimo (R$ 519,50) a 1 salário mínimo (R$ 1.039,00)
( ) 1 salário mínimo (R$ 1.039,00)
( ) Mais de um a dois salários mínimos (até R$ 2.078,00)
( ) Mais de dois a cinco salários mínimos (até R$ 5.195,00)
( ) Mais de cinco a dez salários mínimos (até R$ 10.390,00)
( ) Mais de dez a quinze salários mínimos (até R$ 15.585,00)
( ) Mais de quinze a vinte salários mínimos (até R$ 20.780,00)
( ) Mais de vinte salários mínimos (mais de R$ 20.780,00)

9) Com relação ao local em que reside, em que situação melhor se enquadra? *
(escolha a hipótese onde reside o maior número de dias no ano)
( ) Não tenho custos com moradia, pois moro com meus pais e/ou familiares
( ) Não tenho custos com moradia, pois minha casa já é própria
( ) Tenho custos com moradia, pois resido em local alugado
( ) Tenho custos com moradia, pois resido em uma casa financiada
( ) Resido em uma residência universitária cedida pelo meu Município
( ) Resido na Residência Universitária da UESB
( ) Outro: _____

10) O que motivou a fazer o curso superior que se encontra?*
( ) teste vocacional
( ) expectativa para o futuro (mercado de trabalho promissor, renda)
( ) influência familiar
( ) influência de amigos
( ) por ser menos concorrido
( ) expectativa com o Curso Superior (crescimento cultural)
( ) afinidade pessoal

11) A sua renda mensal (considerando o rendimento familiar) atende aos gastos de formação no curso de graduação em que se encontra? (Gastos de formação correspondentes a xerox, impressão, aquisição de livros/materiais específicos do curso, participação em eventos, aula de campo, dentre outros)
( ) sim
( ) não
( ) em parte

12) Você percebe discriminação racial ou social na UESB? *
( ) Não
( ) Sim

13) Você já presenciou alguma situação de preconceito e/ou discriminação por um estudante ser cotista? *
( ) Não
( ) Sim. De que forma? _____

14) Qual é a sua opinião sobre as Ações Afirmativas / Cotas no ensino superior (destinada a estudantes autodeclarados pretos, pardos e/ou indígenas e oriundos de escolas públicas)?*
( ) É uma medida reparadora para os segmentos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, que promove a inclusão social e a redução das desigualdades sociais e raciais
( ) É uma medida compensatória para os segmentos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, mas que não resolve os problemas de desigualdades sociais e raciais existentes na sociedade brasileira
( ) É uma política in/excludente, pois ao mesmo tempo que "afirma", pois promove o acesso ao ensino superior de segmentos historicamente excluídos, ao mesmo também "não afirma", uma vez que não garante a permanência dos estudantes cotistas nos cursos de graduação
( ) É uma política insuficiente para a promoção da inclusão social, uma vez que deveria haver oportunidades de acesso ao ensino superior iguais para todos
( ) Deveria ser uma política somente para estudantes pobres
( ) Tenho outra opinião. Qual? _____

15) A UESB colabora em suas despesas para se manter no curso?*
( ) Sim
( ) Não tenho conhecimento sobre as ações/projetos/programas executados pela Universidade que apoie os estudantes a se manterem no curso superior
( ) Não necessito de auxílios fornecidos pela Universidade
( ) Apesar de necessitar, nunca fui contemplado/a com ações da Universidade para manutenção no curso superior
( ) Apesar de necessitar e ter conhecimento das ações da Universidade, nunca procurei informações sobre as mesmas e/ou me inscrevi para participar de alguma delas.

15.1) Com relação à questão anterior, como sua resposta foi "SIM", marque de que maneira a UESB colabora em suas despesas para se manter no curso:* (Selecione por escala de influência sendo: 0-sem influência, 1-pouca/o influência/ou, 2- influencia/ou moderadamente, 3-influencia/ou muito, e 4-influencia/ou totalmente)
( ) Bolsa vinculada a projetos [PROEX, PIBIC, PIBID, IC]
( ) Bolsa acadêmica (Monitoria de Disciplina, Cursos Livres, Tutoria de Disciplina)
( ) Estágio não obrigatório
( ) Subsidio com alimentação no Restaurante Universitário
( ) Auxílio com reprografia (cota de cópias e impressões)
( ) Moradia (residência universitária)
( ) Bolsa Auxílio (alimentação, permanência (substituído pelo "auxílio integral"), moradia, transporte)
( ) Ação Acolhimento
( ) Bolsa auxílio do Programa Mais Futuro (auxílio básico, auxílio moradia)
( ) Atendimento Especializado no Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoa com Deficiência (NAIPD)
( ) Cessão de Uso de Equipamento (netbook/notebook)

( ) Atendimento Psicológico
( ) Apoio (passagem) para Participação em Eventos Externos

16) Você participa de instâncias coletivas na Universidade, como Centros Acadêmicos, Diretórios estudantis, coletivos políticos?
( ) Não
( ) Sim

17) Você participa ou já participou de bolsas acadêmicas ofertadas na Universidade, dentre elas: (pode escolher mais de uma alternativa)
( ) Iniciação Científica (IC – CAPES, FAPESB)
( ) Pesquisa (PIBIC)
( ) Pesquisa (PIBID)
( ) Extensão
( ) Monitoria de Disciplina
( ) Monitoria de Curso Livre
( ) Tutoria de Disciplina
( ) Nunca tive oportunidade de ser selecionado/a nos processos seletivos de bolsas acadêmicas
( ) Nunca me inscrevi nestas seleções.

18) Em virtude da Política de Ações Afirmativas, qual(is) prática(s) institucional(is) que a Universidade proporciona aos discentes que são cotistas?* (Se for o caso, pode escolher mais de uma opção)
( ) Possui auxílios específicos da Permanência voltado para discentes oriundos das cotas adicionais (Pessoas com Deficiência, Quilombola, Indígena)
( ) Há pontuação diferenciada para discentes cotistas que participam das seleções do Programa de Assistência Estudantil
( ) A Universidade possui ambientes acessíveis para discentes que possuem algum tipo de deficiência
( ) Os docentes possuem formação para atendimento dos discentes com deficiência
( ) A Universidade possui espaço de discussão específico para recepção/diálogo de demandas dos discentes cotistas
( ) Os projetos pedagógicos dos cursos sofreram alteração de modo a atender a inclusão de discentes com necessidades especiais nas diversas áreas do ensino
( ) A Universidade possui grupos de trabalhos para discussão e aprimoramento da política de ações afirmativas
( ) Desconheço de alteração da prática institucional existente na Universidade para atendimento aos discentes cotistas
( ) Outro _____

19) Você gostaria de ser entrevistado(a) para contribuir ainda mais nessa pesquisa? *
( ) Não
( ) Sim

19.1. Diante resposta da questão anterior, indique o seu e-mail * _____

19.2. Se possível, informe seu telefone de contato _____

APÊNDICE II - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA DISCENTES

SUJEITO: Discentes cotistas dos cursos de Ciências Sociais, Geografia, Direito ou Medicina

I. Identificação

Sexo ( ) F ( ) M
Idade: _____
Cor/ Raça: ( ) Negra ( ) Parda ( ) Branca ( ) Amarela ( ) Indígena ( ) Não soube/Não quis responder
Naturalidade: _____
Curso:_____
Semestre/Módulo: _____
Modalidade de Cota: ( ) Étnico Racial ( ) Social ( ) Adicional Quilombola
( ) Adicional Indígena ( ) Adicional Pessoa com Deficiência

II. Perguntas comuns a todos os sujeitos

1) Passados dez anos de existência do Programa de Ações Afirmativas da UESB qual o balanço estrutural que poderia ser feito após o Programa: pontos positivos, negativos, críticas e perspectivas?

2) Em sua opinião, de que forma a Universidade tem acompanhado a formação acadêmica dos estudantes, em especial, dos discentes que ingressaram via a reserva de vagas e/ou cotas adicionais? Caso afirmativo, como?

3) Quais ações, você considera, que a Universidade tem promovido para que ocorra a permanência nos cursos de graduação dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas e/ou cotas adicionais?

4) Como você avalia o tratamento dispensado aos discentes que são cotistas por parte dos próprios discentes, professores, gestores ou funcionários administrativos da Universidade? (se tiver alguma distinção, aborde de que forma ocorre).

5) Como você avalia a seleção e ingresso através da reserva de vagas (étnico-raciais e sociais) e cotas adicionais (quilombola, indígena e pessoa com deficiência) – documentação, nota de corte, forma de ingresso (SISU/Vestibular)?

6) Em sua opinião, o Programa de Ações Afirmativas tem contribuído para a redução da evasão dos estudantes na Universidade? Diante resposta, qual(is) motivo(s) considera relevantes para esta avaliação?

7) A partir das Ações Afirmativas instituídas na Universidade, em sua opinião, quais as ações promovidas pela UESB que ocorreram para à melhoria dos Sistemas Educacionais da rede pública de Ensino (esfera federal, estadual e/ou municipal), bem como da Rede de Ensino Comunitária e Popular (cursos pré-vestibulares comunitários e populares)?

8) A Resolução CONSEPE 036/2008 que institucionaliza o Programa de Ações Afirmativas na UESB, aponta dentre as possibilidades de ações da Universidade a "adequação e melhoria da estrutura acadêmica e curricular de todos os cursos", exemplicando com criação de vagas e criação de cursos noturnos, melhoria do acervo das bibliotecas, criação e ampliação de espaços culturais, e, inclusão em disciplinas de todos os cursos de conteúdos que contemplem as disposições da Lei nº 10.639/2003 ("História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Na sua opinião, de que maneira viabilizou esta ação?

9) Você gostaria de acrescentar algo que não tenha sido abordado na entrevista?

APÊNDICE III - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA DOCENTES

I. Identificação

Sexo ( ) F ( ) M
Formação Acadêmica:
Ano que ingressou na Universidade:
Curso que leciona:
Leciona qual(is) disciplina(s):

II. Perguntas comuns a todos os sujeitos:

1) Passados dez anos de existência do Programa de Ações Afirmativas da UESB qual o balanço estrutural que poderia ser feito após o Programa: pontos positivos, negativos, críticas e perspectivas?

2) Em sua opinião, de que forma a Universidade tem acompanhado a formação acadêmica dos estudantes, em especial, dos discentes que ingressaram via a reserva de vagas e/ou cotas adicionais? Caso afirmativo, como?

3) Quais ações, você considera, que a Universidade tem promovido para que ocorra a permanência nos cursos de graduação dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas e/ou cotas adicionais?

4) Como você avalia o tratamento dispensado aos discentes que são cotistas por parte dos próprios discentes, professores, gestores ou funcionários administrativos da Universidade? (se tiver alguma distinção, aborde de que forma ocorre).

5) Como você avalia a seleção e ingresso através da reserva de vagas (étnico-raciais e sociais) e cotas adicionais (quilombola, indígena e pessoa com deficiência) – documentação, nota de corte, forma de ingresso (SISU/Vestibular)?

6) Em sua opinião, o Programa de Ações Afirmativas tem contribuído para a redução da evasão dos estudantes na Universidade? Diante resposta, qual(is) motivo(s) considera relevantes para esta avaliação?

7) A partir das Ações Afirmativas instituídas na Universidade, em sua opinião, quais as ações promovidas pela UESB que ocorreram para à melhoria dos Sistemas Educacionais da rede pública de Ensino (esfera federal, estadual e/ou municipal), bem como da Rede de Ensino Comunitária e Popular (cursos pré-vestibulares comunitários e populares)?

8) A Resolução CONSEPE 036/2008 que institucionaliza o Programa de Ações Afirmativas na UESB, aponta dentre as possibilidades de ações da Universidade a "adequação e melhoria da estrutura acadêmica e curricular de todos os cursos", exemplicando com criação de vagas e criação de cursos noturnos, melhoria do acervo das bibliotecas, criação e ampliação de espaços culturais, e, inclusão em disciplinas de todos os cursos de conteúdos que contemplem as disposições da Lei nº 10.639/2003 ("História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Na sua opinião, de que maneira viabilizou esta ação?

9) Você gostaria de acrescentar algo que não tenha sido abordado na entrevista?

APÊNDICE IV - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA GESTORES

I. Identificação

Sexo ( ) F ( ) M
Formação Acadêmica:
Ano que ingressou na Universidade:
Cargo que já ocupou na gestão administrativa:
Cargo que ocupa atualmente:
Lotação atual:

II. Perguntas comuns a todos os sujeitos:

1) Passados dez anos de existência do Programa de Ações Afirmativas da UESB qual o balanço estrutural que poderia ser feito após o Programa: pontos positivos, negativos, críticas e perspectivas?

2) Em sua opinião, de que forma a Universidade tem acompanhado a formação acadêmica dos estudantes, em especial, dos discentes que ingressaram via a reserva de vagas e/ou cotas adicionais? Caso afirmativo, como?

3) Quais ações, você considera, que a Universidade tem promovido para que ocorra a permanência nos cursos de graduação dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas e/ou cotas adicionais?

4) Como você avalia o tratamento dispensado aos discentes que são cotistas por parte dos próprios discentes, professores, gestores ou funcionários administrativos da Universidade? (se tiver alguma distinção, aborde de que forma ocorre).

5) Como você avalia a seleção e ingresso através da reserva de vagas (étnico-raciais e sociais) e cotas adicionais (quilombola, indígena e pessoa com deficiência) – documentação, nota de corte, forma de ingresso (SISU/Vestibular)?

6) Em sua opinião, o Programa de Ações Afirmativas tem contribuído para a redução da evasão dos estudantes na Universidade? Diante resposta, qual(is) motivo(s) considera relevantes para esta avaliação?

7) A partir das Ações Afirmativas instituídas na Universidade, em sua opinião, quais as ações promovidas pela UESB que ocorreram para à melhoria dos Sistemas Educacionais da rede pública de Ensino (esfera federal, estadual e/ou municipal), bem como da Rede de Ensino Comunitária e Popular (cursos pré-vestibulares comunitários e populares)?

8) A Resolução CONSEPE 036/2008 que institucionaliza o Programa de Ações Afirmativas na UESB, aponta dentre as possibilidades de ações da Universidade a "adequação e melhoria da estrutura acadêmica e curricular de todos os cursos", exemplicando com criação de vagas e criação de cursos noturnos, melhoria do acervo das bibliotecas, criação e ampliação de espaços culturais, e, inclusão em disciplinas de todos os cursos de conteúdos que contemplem as disposições da Lei nº 10.639/2003 ("História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Na sua opinião, de que maneira viabilizou esta ação?

9) Você gostaria de acrescentar algo que não tenha sido abordado na entrevista?