



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG  
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM  
CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-  
PPGREC**

**LUCAS BONINA TRINDADE**

**AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS  
NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO NO CENTRO DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES – CFP/UFRB NUMA PERSPECTIVA DE RAÇA  
E CLASSE**

**JEQUIÉ  
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E  
CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**

**LUCAS BONINA TRINDADE**

**AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS NO ENSINO  
SUPERIOR: ESTUDO NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES –  
CFP/UFRB NUMA PERSPECTIVA DE RAÇA E CLASSE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

**Orientador: Prof. Dr. Benedito Eugenio**

**2016**

ii

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS NO ENSINO  
SUPERIOR: ESTUDO NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES –  
CFP/UFRB NUMA PERSPECTIVA DE RAÇA E CLASSE**

Autor : Lucas Bonina Trindade

Orientador: Prof. Dr. Benedito Eugenio

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação  
defendida por Lucas Bonina Trindade e aprovada pela  
Comissão Julgadora

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura:.....

**Orientador**

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

Prof. Dr. Benedito Eugenio (Orientador)

---

Prof. Dr. José Valdir J. de Santana (UESB)

---

Profa. Dra. Dyane Brito Reis Santos (UFRB)

**2016**

À minha filha Pietra Kollontai, tem sido ela uma das fontes de inspiração, me proporciona alegrias e “sonhos”. Obrigada por superar as minhas ausências durante esta escrita. Muito obrigado para minha companheira Emmanuelle Felix, esta sempre soube me incentivar e orientar, foi paciente ao limite. Aos colegas, amigos e professores, grato pela compreensão e por suscitarem em mim a reflexão e o desejo pelo debate constante.

## **AGRADECIMENTOS**

**A TODAS AS LUZES,**  
PELA FORÇA DA LUTA QUE ME FAZ ENFRENTAR AS DIFICULDADES.

**À MINHA FAMÍLIA,**  
OBRIGADO POR ACREDITAREM EM MIM,  
EM ESPECIAL, PIETRA KOLLONTAI, , MEU PAI, FIGURA IMPRESCINDIVEL PARA ESTE MOMENTO;  
MINHA MÃE (*IN MEMORIAN*), QUE SEU SORRISO SEJA SEMPRE MINHA FONTE DE LUZ E ESPERANÇA; A  
MINHA IRMÃ MAGALI, APESAR DA DISTÂNCIA, TEM SIDO IMPORTANTE POR MUITOS MOTIVOS; A  
ODNEA, MONTEIRO E MATEUS, QUE SEMPRE ME APOAIRAM NESSA CAMINHADA; A MINHA  
COMPANHEIRA EMMANUELLE FELIX PELA PACIÊNCIA, AMOR E AFAGO.

**AO MEU ORIENTADOR BENEDITO EUGÊNIO,**  
POR SER UM GRANDE PARCEIRO, ORIENTADOR, CUIDADOR, PELA FORMA FRANCA E ABERTA DE  
PROMOVER A REFLEXÃO, PELO INCENTIVO E,  
PRINCIPALMENTE, POR ACREDITAR EM MIM. VOCÊ FOI O ORIENTADOR!

**À PROFESSORA MARISE DE SANTANA,**  
SUAS CONTRIBUIÇÕES EM AULA, SEUS POSICIONAMENTOS E NOSSAS DIVERGÊNCIAS SEMPRE  
SERVIRAM PARA MAIS UMA REFLEXÃO NESTE TRABALHO!

**AOS PROFESSORES E COLEGAS DO MESTRADO,**  
PELAS PROVOCAÇÕES, DEBATES E INDAGAÇÕES E, ESPECIALMENTE, AOS COLEGAS  
GIMERSON, EUDES, CAMILA E LUANA, VOCÊS FORAM UMA PARCERIA ESTIMÁVEL, COM VOCÊS AS  
COISAS ACONTECIAM.

**AOS AMIGOS, ESDRAS SOUZA,**  
**CONÇA, PAULO HENRIQUE, JEFERSON, TERCIANA VIDAL, FÁBIO JOSUÉ, RODRIGO (QUE ME**  
**ACOLHEU EM SEU LAR), FRANCIS, POR ME ABRIGAR EM INÚMERAS VEZES E, EM ESPECIAL,**  
**GREDSON SANTOS,**  
COM VOCÊ NASCEU O PROJETO, E COM VOCÊ PASSAMOS A DISCUTÍ-LO! OBRIGADO MEU CARO.

**AOS SERVIDORES DA UFRB,**  
POR PARTICIPAREM DESTA PESQUISA E ME FAZEREM  
REFLETIR SOBRE MEU PRÓPRIO TRABALHO.

**AOS ESTUDANTES COLABORADORES,**  
SEM VOCÊS NÃO TERIA PESQUISA, VALEU MUITO PELA ATENÇÃO E DISPOSIÇÃO.

**AO TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS DA UFRB,**  
VOCÊS SEMPRE SOLÍCITOS, FORAM IMPRESCINDÍVEIS PARA COLETA DE DADOS

**À FAPESB,**  
PELA BOLSA DE ESTUDOS QUE POSSIBILITOU CURSAR O MESTRADO  
MEU MUITO OBRIGADA A TODOS E TODAS!

## RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar uma análise e reflexão acerca das Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro. Para isso, elege como lócus da investigação a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, mais especificamente uma de suas unidades de ensino, o Centro de Formação de Professores – CFP, localizado na cidade de Amargosa. Analisamos como as Ações Afirmativas estão atendendo as demandas dos estudantes negros e negras no ensino superior. Para tanto, inicialmente discutimos a natureza do Estado numa concepção de Estado moderno a partir de autores como Marx e Engels (2009), Tonet (2009), Lenin (1987), analisando a natureza de classe das Ações Afirmativas frente ao Estado capitalista, culminando com a discussão das políticas de ações afirmativas abordadas numa perspectiva de raça e classe. Metodologicamente trabalhamos com a entrevista narrativa e análise de documentos. Foram entrevistados um total de 11 colaboradores, sendo 08 estudantes (um de cada curso do CFP) e 03 servidores pertencentes a funções ligadas à PROPAAE. As conclusões assinalam que as categorias raça e classe são bastante evidentes na trajetória escolar e acadêmica dos estudantes, como também expressa uma UFRB/CFP de perfil negro e popular, porém, com grandes dificuldades de implementar as Ações Afirmativas que correspondam às demandas desse perfil.

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas; Estado; Raça e Classe; Ensino superior.

## ABSTRACT

This work aimed at presenting an analysis and reflection upon the Affirmative Action program in Brazilian higher education. So, the Federal University of Recôncavo of Bahia (UFRB) is elected as a place to carry out the research, more specifically one of its teaching centers, the Teacher Training Centre – So-called CFP, located in Amargosa-Bahia. It was analyzed how the Affirmative Actions are reaching the demands of black students, both men and women in higher education. Therefore, first we discussed the nature of the State in a conception of the modern State from authors such as Marx and Engels (2009), Tonet (2009), Lenin (1987), analyzing the class nature of the Affirmative Actions against the capitalist state, culminating in the discussion of affirmative action policies approached in a perspective of race and color. As a methodological framework we used narrative interviews and document analysis. A total of 11 participants were interviewed, 8 students (each one from CFP course) and 3 civil servants of the Pro-Dean of Affirmative Policy and Student Affairs (PROPAAE). The conclusions indicate that the categories of race and class are fairly evident in the school and academic career of the students, but also expresses a black and popular UFRB/CFP, but with great difficulty to implement Affirmative Actions that may correspond to the demands of such profile.

**Keywords:** Affirmative Action; State; Race and class; Higher education.

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 01-	Gráfico Evolução de matrícula no Ensino Superior 1980-2013 .....	27
Figura 02-	Mapa da Região do Recôncavo baiano.....	74
Figura 03-	Mapa da distribuição dos centros da UFRB.....	75
Figura 04-	Gráfico relação: Centros /Total de matrícula.....	76
Figura 05-	Fachada do CFP/UFRB em Amargosa.....	78
Figura 06-	Tabela Evolução no número de IES públicas e privadas 2002 -2007.....	83
Figura 07-	Tabela Evolução no número de IES públicas/privadas 2009 -2012.....	84
Figura 08-	Gráfico de matrículas no ensino superior público/privado 2003-2013.....	84
Figura 09-	Organograma da PROPAAE.....	105
Figura 10-	Organograma COPAF/PROPAAE.....	106
Figura 11-	Gráfico: Proporção matrículas x bolsas e auxílios na UFRB/CFP.....	110
Figura 12-	Gráfico: Amostra de auxílios 01.....	111
Figura 13-	Gráfico: Amostra de auxílios 02.....	111
Figura 14-	Gráfico: Estudantes cotistas 2015.2 no CFP.....	112
Figura 15-	Gráfico: Classificação cor/etnia 2015.2 no CFP.....	113
Figura 16-	Gráfico: Cotistas e egressos de escolas públicas 2015.2 no CFP.....	114

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 01-	Relação de Cursos do CFP /Matrículas.....	79
Tabela 02-	Colaboradores das Narrativas.....	99
Quadro 01-	Projetos de pesquisa vinculados às Ações Afirmativas e a temática racial.....	107
Quadro 02-	Projetos de extensão vinculados às Ações Afirmativas e a temática racial.....	108
Quadro 03-	Auxílios PROPAAE.....	109
Quadro 04-	Categoria Classe nas narrativas.....	171
Quadro 05-	Categoria “Raça” nas narrativas.....	172

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CAE</b>	Coordenação de Assuntos Estudantis
<b>CAHL</b>	Centro de Artes, Humanidades e Letras
<b>CCAAB</b>	Centro de Ciências Agrária, Ambientais e Biológicas
<b>CCS</b>	Centro de Ciências da Saúde
<b>CEAO</b>	Centro de Estudos Afro-orientais
<b>CECULT</b>	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologia
<b>CETEC</b>	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
<b>CETENS</b>	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
<b>CFP</b>	Centro de Formação de Professores
<b>CONE</b>	Conferência Negritude e Educação
<b>COPAF</b>	Coordenação de Políticas Afirmativas
<b>ELSP</b>	Escola livre de Sociologia e Política
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento Estudantil
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>GTI</b>	Grupo de Trabalho Interministerial
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LGBT</b>	Lesbiscas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MNU</b>	Movimento Negro Unificado
<b>MST</b>	Movimento sem Terra
<b>ODEERE</b>	Órgão de Educação e Relações Étnicas

<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>PET</b>	Programa de Educação Tutorial
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPPs</b>	Parceria Público e Privado
<b>PPQ</b>	Programa de Permanência Qualificada
<b>PROPAAE</b>	Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Ações Estudantis
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade Para Todos
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PSTU</b>	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>REUNI</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SEPPIR</b>	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
<b>SURRAC</b>	Superintendencia de registros e regulações acadêmicos
<b>UEBAs</b>	Universidades Estaduais da Bahia
<b>UENF</b>	Universidade Estadual Norte Fluminense
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<b>UESC</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>UESF</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFRB</b>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNEB</b>	Universidade Estadual da Bahia
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UPT</b>	Universidade Para todos

## SUMÁRIO

<b>PARA INÍCIO DE CONVERSA OU À GUIZA DE INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. SOCIOLOGIA DAS RELAÇÕES RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO .....</b>	<b>38</b>
1.1 Uma sociologia das relações raciais no Brasil .....	39
1.2 Conceituando política afirmativa na perspectiva do Estado.....	56
1.2.1. A “Marcha Zumbi dos Palmares” e a influência da III Conferência de Durban .....	59
1.3 A relação entre Estado e políticas de ações afirmativas .....	65
<b>2. SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA E A METODOLOGIA .....</b>	<b>72</b>
2.1 Apresentando o lócus da pesquisa: a UFRB como resultado da política de expansão e interiorização do ensino superior .....	72
2.2 A pesquisa qualitativa: características e procedimentos para a construção dos dados.....	85
<b>2.3</b> Entrevista narrativa e os sujeitos investigados .....	90
<b>3. A PROPOSTA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRB .....</b>	<b>103</b>
3.1 A proposta de ações afirmativas expressa nos documentos .....	103
3.2 As ações realizadas para a discussão implementação das ações afirmativas .....	107
3.3 As ações afirmativas segundo as narrativas dos gestores: convergências e divergências.....	119
3.3.1. Gestão 1.....	119
3.3.2. Gestão 2.....	126
3.3.3 Gestão 3.....	130
<b>4. RAÇA, CLASSE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS DA UFRB-CFP .....</b>	<b>136</b>
4.1 Sebastian .....	136
4.2 Afonso .....	143
4.3 Clarice .....	148
4.4 Cristiane .....	153
4.5 Heleno .....	157
4.6 Maria .....	161
4.7 Luiza.....	164
4.8 Rodrigo.....	167
4.9 Raça e classe: uma aproximação a partir das narrativas.....	170
4.9.1 Raça e Classe: um debate histórico de convergências e divergências.....	173
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>195</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>208</b>

## PARA INÍCIO DE CONVERSA OU À GUIA DE INTRODUÇÃO

*Podemos e devemos encontrar o caminho que nos conduza à consciência dos trabalhadores negros, chineses, hindus e a todos os oprimidos desse oceano constituído pelas raças ‘não brancas’, que são os que terão a última palavra no desenvolvimento da humanidade*

Leon Trotski, Junho de 1932<sup>1</sup>

O texto que se segue se esforça em responder algumas inquietações e questionamentos inerentes ao cenário de desigualdade racial e social entre negros e brancos no Brasil, uma vez que esse antagonismo sóciorracial tem se tornado mais latente e sua representação tem se dado no campo do racismo e da exclusão, localizado sobretudo, na educação e no mercado de trabalho, conforme apontam, dentre outros, os dados do IPEA e do IBGE, além de diferentes pesquisas realizadas no interior das universidades e divulgados por meio de eventos, publicações em periódicos e livros.

Tomando como base o cenário social que nos revela uma profunda desigualdade racial/social, abordamos no presente trabalho contribuições sobre a importância das políticas de Ações Afirmativas para estudantes negros e negras no que tange à garantia do acesso e permanência na Universidade Pública. Pontuamos questões referentes ao conceito de raça e racismo, articulado a uma análise na perspectiva de raça e classe e, especificamente, como tem se construído/constituído o debate/pesquisa sobre as Ações Afirmativas para negros e negras no Ensino Superior brasileiro, em particular, analisamos essas “ações” no âmbito da UFRB-CFP, na cidade de Amargosa.

Transitar em questões que envolvem a discussão das relações raciais no Brasil, nos conduz a pontuar os diversos fatos e efeitos das teorias racialistas, do mito da democracia racial e do processo de formação do Brasil. Ressaltamos que, apesar da “superação” das teorias racialistas, o mito de uma sociedade multirracial e democrática reluta em prevalecer em grande parte do imaginário racial brasileiro e, de maneira sutil insiste em velar o racismo e difundir a ideia de que vivemos numa harmoniosa democracia racial. Por argumento, justifica-se por alguns setores da academia que a discussão de raça<sup>2</sup> não é necessária para ser

<sup>1</sup> TROTSKI, Leon. “Closer to the Proletarians of the ‘Colored’ Races’. The militante. 2 de julho de 1932.

<sup>2</sup> Utilizamos do termo raça como categoria sociológica, que nos serve para pensar num país que desenvolve e perpetua desigualdades raciais e, nos pautamos no conceito que “raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente

incluída na agenda política do país, visto que não temos um país racializado, mas, muito pelo contrário, temos um país miscigenado, sem distinção de raça, logo, vivemos numa democracia racial. A ideia de mito de democracia racial pode ser pensada também a partir do conceito de “nacionalidade morena”, do “povo mestiço” (SALES, 2006), que no período Vargas introduzia essa lógica em torno de uma unidade nacional, de um país sem tensões raciais, na verdade, uma democracia racial que se traduz em harmonia e cordialidade racial, em outros termos, uma “cooperação entre as raças”. Essa “nacionalidade morena”, uma pseudo-harmonia entre as raças era sustentada também por um projeto político ideológico de Estado. Políticas nacionalistas e populistas como as desenvolvidas na era Vargas contribuíram para a propagação de uma falsa ideia de democracia racial, de uma natureza de Estado forjada em harmonia entre as raças e de um país absolutamente democrático em suas vias de acesso e oportunidades.

No esteio dessa “democracia racial” e a partir de sua obra *Casa-Grande e Senzala*, o pernambucano Gilberto Freyre se destaca como um dos principais percussores dessa tese no começo do século XX, e tem junto a ele alguns outros conhecidos escritores, tais como Sylvio Romero e José Bonifácio. Nesse período, o Brasil passa a ser visto pelo mundo como uma referência para a cooperação das raças, em outras palavras, a obra de Freyre dilui no imaginário social a ideia de uma plena democracia racial, onde não havia conflitos e a relação entre negros e brancos se dava de forma harmoniosa.

Apesar da miscigenação inicialmente ter sido tratada de forma pejorativa<sup>3</sup>, particularmente nos anos finais do século XIX e, fundada em concepções biológicas de cunho darwinistas, entendida como uma degenerescência da raça humana, em Gilberto Freyre essa concepção de mestiçagem ganha contornos de supressão do debate de raça. Freyre tenta resolver o problema da mestiçagem negativa para uma nova abordagem, positivando-a, tomando como base a cultura e abordando-a a partir do mito das três raças. O Brasil passa a ser o país de uma única raça, o mestiço. Desse modo, na medida em que vivemos num país miscigenado, ou seja, sem pretos e brancos, “agora”, somente mestiços, e em “perfeita harmonia”, logo não existiria a necessidade de falar em “raças” e nem motivos para uma racialização, visto que somos um “exemplo” de “democracia racial”, sobretudo, quando “unimos” o branco, o índio e o negro. Conforme aponta o mesmo Freyre (1963, p. 331):

---

raciais e não apenas de “classe” (GUIMARÃES, 1999 apud GUMARÃES, 2012, p.50). O termo “raça” usado no texto será sempre numa perspectiva de uma construção social, refutando qualquer ideia de conceito biológico.

<sup>3</sup> Importante analisar os trabalhos de Nina Rodrigues para compreender essa concepção pejorativa/negativa de miscigenação. “Os mestiços brasileiros. In: *Brazil Médico, 1890*” e “As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil, 1959.”

“Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de Jenipapo ou mancha mangólica pelo Brasil – a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro”. Nessa perspectiva, vão se construindo mitos e equívocos e se difunde a ideia de que no Brasil vivemos numa perfeita harmonia entre as raças. Conforme Freyre descreve em *Casa-Grande e Senzala*, a impressão é que não havia nenhuma dicotomia entre negros e brancos, aparenta-se uma sintonia perfeita entre escravos e senhores, sem conflitos, sendo esta relação fruto de uma convivência cordial e pacífica.

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam os nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhana que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho de pé de uma coceira tão boa. De que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi nosso primeiro companheiro de brinquedo (FREYRE, 1963, p.331).

Freyre nos traz uma nova interpretação de miscigenação, ou seja, o negro tem seu alívio e evolução no momento em que se mistura com o branco, sendo o branco português (ainda que também tendo em sua gênese a mestiçagem), agente de “melhoramento” da raça negra, produzindo o mestiço. Esse cruzamento entre o português bondoso, gentil e menos cruel com o negro é visto como um “benefício” proporcionado do português para a raça negra, chamada de raça inferior. Como diz Freyre (1963, p. 245):

O escravocrata terrível que só faltou transportar da África para a América, em navios imundos, que de longe se advinham pela inhaca, a população inteira de negros, foi por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel nas relações com os escravos. É verdade que, em grande parte, pela impossibilidade de constituir-se em aristocracia europeia nos trópicos: escasseava-lhe para tanto o capital, senão em homens e mulheres brancas. Mas independente da falta ou escassez de mulher branca o português sempre pendeu para o contato voluptuoso com a mulher exótica. Para o cruzamento e miscigenação. Tendência que parece resultar da plasticidade social, maior no português que em qualquer outro colonizador.

O autor aparenta romper com a tradição darwinista, em que a mestiçagem é vista como uma degeneração, e passa a adotar um discurso onde essa mestiçagem assumiu um novo caráter, o de desejado pelo outro, porém, apenas como um complemento, conforme diz Azevedo (1962, p.77):

A miscigenação deixa de ser considerada unicamente como um fenômeno biológico ou como um processo físico-psicológico gerador de mentalidades e aptidões em que se formaria a cultura, processo com a negativa função de retardar ou mesmo de perturbar a nossa evolução na direção das perfeições prometidas pela lei do progresso biossocial. E é apreciada como um fenômeno de outra ordem, diríamos mais nobre, de natureza social e de sentido positivo, um corretor das distancias sociais e do profundo hiato cultural entre o branco e o indígena, particularmente entre aquele e o negro, entre o senhor e o escravo ou liberto, entre o civilizado e o bárbaro, entre a casa grande e a senzala.

A partir desse cenário em que se “constroe” o Brasil, ou seja, entre o mito da democracia racial e de uma falsa miscigenação à positiva, cria-se o argumento de extirpar e subtrair a categoria raça ao debate de classe, anulando “raça” nas discussões da agenda política do país e, conseqüentemente, camuflando as desigualdades sociais e raciais entre negros e brancos. Com isso, excluía-se a possibilidade de lograr êxitos em políticas com recortes raciais, que, neste trabalho, abordamos como as políticas de Ações Afirmativas para negros e negras.

Ademais, quando versamos sobre Ações Afirmativas, estamos pensando num momento de superação dos períodos citados e, trabalhando numa perspectiva em que o Estado “assumiu” as desigualdades raciais, obrigando-o, sobretudo, a partir dos movimentos sociais e negros, a desenvolver Ações Afirmativas como mecanismo de reparação e diminuição das desigualdades em curso, em especial, as “ações” desenvolvidas no âmbito da educação superior. Portanto, este trabalho procurou responder à seguinte questão: **Tomando como base a narrativa de estudantes e gestores, de que forma as políticas de Ações Afirmativas implementadas na UFRB-CFP têm contribuído para a garantia do acesso e permanência de seus estudantes negros e negras?** Verificar essa questão passa especificamente pela necessidade de compreender se as políticas de Ações Afirmativas implementadas no ensino superior conseguem contemplar a demanda em que se coloca a UFRB/CFP enquanto uma universidade que se autodeclara como negra e popular. Trata-se de pensar como as Ações Afirmativas podem (não) contribuir para a garantia não só do acesso, mas de uma permanência de qualidade.

A escolha da UFRB se deve aos seguintes motivos:

- a) Por nascer de um projeto cuja execução estaria pautada, não somente na reparação da omissão Federal em relação ao Estado da Bahia, como também fruto de um projeto cujas bases ideológicas perpassam pelo processo de expansão/interiorização da ensino superior público.

- b) A UFRB quando é pensada propõe-se garantir, em forma de reparação social e histórica, o acesso de uma população multirracial e pluricultural e, com um legado africano muito presente. Nesse caso, estaremos dialogando com elementos relacionados à “raça”, enquanto categoria política e sociológica e o elemento “classe”, enquanto categoria atrelada ao conceito de “raça”, uma vez que,

É nessa região (espaço) que se viveu uma das mais ricas experiências civilizatórias do Novo Mundo e síntese da convivência de grande diversidade de povos com trajetórias históricas, culturais e projetos distintos. Esta sociedade multirracial, pluricultural e rica também em sua diversidade de recursos naturais foi construída no Recôncavo, tendo como elemento ordenado um sistema escravista, cuja grande característica foi a imposição dos valores lusitanos, apesar das múltiplas formas de resistência, rebeliões, fugas e negociações exercidas pelos povos e segmentos sociais dominados. (UFBA, 2003, p. 14-15).

Nesse sentido, pensar os impactos das Ações Afirmativas no Recôncavo baiano, especificamente na UFRB-CFP, sobretudo, num cenário e conjuntura em que seu projeto de criação se propõe ser esse instrumento de inclusão para a população negra e pobre - uma universidade preta e popular - foi, sem dúvida, um grande estímulo para o desenvolvimento deste trabalho. Buscar perceber como e por onde as Ações Afirmativas no interior da universidade são suficientes para garantir e contemplar uma demanda que historicamente se constituiu vítima da exclusão e do racismo, conseqüentemente das desigualdades raciais e sociais, tornou-se sem dúvida um dos grandes desafios deste trabalho, visto que, a UFRB, em seu projeto de criação, tem como princípios de sua missão social a inclusão e as Ações Afirmativas, como diz no item “5.2 PRINCIPIOS PARA UM MODELO INSTITUCIONAL PARA A UFRB- “Adoção de Políticas Afirmativas e inclusão social” (UFBA, 2003, p. 25).

A adoção de Políticas Afirmativas na UFRB é o que me convence que estamos em um território que merece ser estudado, principalmente por ser a UFRB a primeira universidade brasileira a implantar uma pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). Conforme Barros (2013, p. 23): “A UFRB nasce com sistema de reserva de vagas para o estudante oriundo de escola pública que se autodeclare preto, pardo ou indígena e, é pioneira na criação de uma pró-reitoria de políticas afirmativas”, e, nesse caso, tem como grande finalidade proporcionar o acesso e a permanência de estudantes negros e indígenas. Embora a categoria “raça” pareça ser única, ao contrário, está sempre atrelada ao elemento “classe”, visto a sua naturalidade com a exigência das cotas a estudantes oriundos de escolas públicas.

É preciso salientar que quando falamos em Ações Afirmativas não estamos reduzindo o

termo somente à política de Cotas ou auxílios financeiros. Para além do debate das cotas, precisamos destacar, quer sejam as cotas ou os auxílios/bolsas, estes são apenas partes das diversas Ações Afirmativas que podem ser desenvolvidas no âmbito da educação superior. Por isso, entendemos que é preciso avançar no conceito, e ir além das cotas, ou seja, faz-se necessário que pensemos não só a garantia do acesso, mas também, da permanência, pois, como diz Santos (2009, p. 119) “Permanecer é, em nossa concepção [...] o ato de persistir na continuação dos estudos que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de transformação e existência.”

Por isso, quando nos propomos tratar sobre Ações Afirmativas para negros e negras no ensino superior, estamos dialogado com um conjunto de questões, e não somente no que corresponde à garantia do acesso e dos auxílios. É importante ampliar o conceito, pensar que no pós-acesso surgem as dificuldades, os preconceitos, as variações de ordem identitária e política, um campo ideológico está em constante disputa e os espaços de poder (conhecimento) estão em jogo. Sendo assim, o estudante ingresso precisa de políticas que garanta uma positivação do ser, de emancipação cultural, identitária e social. As Ações Afirmativas neste caso, atuariam na esfera econômica sim, mas também partindo do princípio do reconhecimento das diferenças e na valorização cultural.

Desse modo, ao arguir sobre as Ações Afirmativas no ensino superior, logo entram em cena as categorias raça/classe e, sendo historicamente categorias delicadas em pensá-las conjuntamente, sobretudo pelas divergências históricas e de métodos entre o marxismo e os estudos das relações raciais no Brasil, surgiram durante a escrita deste trabalho algumas questões e inquietações. É possível trabalhar com raça e classe sem que uma se sobreponha à outra? Como articular raça e classe? Em que conjuntura podemos abordá-las em unidade? Estamos certos que algumas de nossas respostas não contemplarão a todos os setores e, mais certos ainda que isso é um processo natural das relativizações das “verdades”, de um ponto de vista, de um lado do discurso, por isso, não serei proselitista, nem tão pouco maniqueísta e, abordarei o tema a partir de um ângulo teórico que compreendo como o mais viável, entretanto, nunca como o único válido.

Durante todo o trabalho buscamos sinalizar que uma categoria não invalida a outra em seu grau de importância e, com uma análise profunda dos conceitos e um diálogo com o contexto do qual estamos investigando, é possível trabalhar raça e classe sem que uma ou outra esteja hierarquicamente em posições distintas ou em oposições.

Antes de responder minhas próprias inquietações e indagações, é preciso, *a priori*, responder de qual lugar estou falando e qual a minha relação com as questões em que me

proponho a dissertar. A busca por essas respostas me levou a um campo de localização no tempo e no espaço em que estou, ou escrevo, contribuindo para compreender como que se desdobra o lugar de disputas nas arenas ideológicas do eu e do outro e, sobretudo, quando estão em jogo as Ações Afirmativas para estudantes negros e negras.

Preciso admitir que discutir as questões raciais nunca foi uma posição prioritária em minha carreira escolar/acadêmica. Aliás, o meu debate e a minha formação sempre passaram pelo crivo da discussão de classe. Mesmo sendo engresso de uma família com características físicas em que se enquadravam enquanto negra, nunca foi do meu dia-a-dia me envolver com a temática racial. Por demais, ser de uma família de trabalhadores me levou a passar por diversas dificuldades e poucas foram as oportunidades na vida social e acadêmica, porém, é preciso destacar, e me cabem algumas lembranças, que o local da branquitude em nossa sociedade nos coloca em “vantagens” e “privilégios” em relação aos negros, mesmo sendo eles da mesma classe social. A experiência com o trabalho e com a escola pública foi de grande valia sobre minha formação acadêmica e classista. A escola pública me formou para a vida, e foi nela que aprendi a questionar, (não significa que numa escola particular isso não aconteça), mas quero destacar que, para além do questionamento de conteúdo, questionávamos coisas do dia a dia, a merenda, o quadro de giz, os banheiros, a estrutura em geral, exigíamos boas condições - algo que na escola particular não parece comum. Tive a felicidade de conhecer professores engajados com a vida política e social, sindicalizados, partidários, de esquerda e de direita e, nesse percurso, comecei experimentar as disputas ideológicas no movimento estudantil secundarista.

Compreendo hoje que o mundo do trabalho, ainda que precoce, foi fundamental para uma formação de questionamento e angústia acerca da exploração do homem pelo trabalho. Mesmo que ainda não tivesse noção conceitual das origens de minhas angústias no trabalho, brotava e formava-se um posicionamento e uma afinidade com a discussão de classe, era o *feeling* da “coisa”, porém, a aproximação com a categoria “raça” me veio um pouco tardia, quero dizer, durante muito tempo houve um distanciamento e uma negligência sobre esta. É bem verdade que a discussão de “raça” em época/lugar não fazia parte de minha formação, por isso, é preciso pontuar algumas nuances que só passei a perceber a partir de um outro momento.

- a) a condição de branco e o gozo dos privilégios da branquitude talvez de forma sutil tenham sido um determinante para o não engajamento pela questão racial;

- b) uma formação marxista debilitada e equivocada pode criar um grande abismo entre raça e classe;
- c) a ausência de espaços, grupos de estudos e atividades sobre a questão racial corroboraram para esse distanciamento.

Do período de estudante secundarista no movimento estudantil até a militância no PT em 2002, única e exclusivamente tratávamos da categoria “classe”; o meu contexto conduzia-me apenas para o debate classista. No momento em que ingresso no PSTU, me aproximo consideravelmente com a temática racial. A existência da secretaria de negros e negras no partido e a presença de companheiros negros/as fazia-me repensar e reconhecer a importância e a necessidade de articular raça e classe para uma luta de enfrentamento contra opressão e exploração. Mesmo que de forma bem incipiente, inicio um processo de reconhecer nesse período o local de privilégio da branquitude brasileira, seus efeitos e, a necessidade de questioná-lo. A partir daí, passo a compreender a necessidade de políticas que se proponham a minimizar as desigualdades sociorraciais. Nesse caso, é preciso entender o caráter das Ações Afirmativas, conseqüentemente das Cotas e, da importância do tensionamento político dos movimentos negros no processo de implementações e reivindicações de Ações Afirmativas no Brasil.

Nesse processo, faço opção por cotas no vestibular da UNEB, entendendo que as cotas representava um mecanismo que tratava os desiguais de forma desigual, portanto, na condição de estudante de escola pública, em desvantagem com os alunos de escolas particulares, logo opto pela cotas como forma de ingressar na universidade. As cotas naquele instante significavam para mim uma reparação histórica racial e social e, portanto, uma oportunidade de competir de forma menos injusta, sentindo-me no direito de reivindicar as cotas e o direito do acesso ao ensino superior.

Ao ingressar no curso de Letras na UNEB, em 2003, tive a oportunidade de ampliar o debate sobre as questões raciais. A academia nos possibilita avançar em algumas questões, e, dessa maneira, o debate de raça foi uma delas. No entanto, “raça” ainda era uma categoria “marginal”, ou seja, estava muito bem definida em minha formação que a superação do racismo e de qualquer forma de opressão estava condicionada a uma questão econômica e passava pela necessidade de superação do capitalismo, portanto, as demais categorias que não fossem “classe” estavam a margem de qualquer debate. Porém, abster-se do debate e das lutas contra o racismo e o preconceito parecia-me incoerente, visto que, naquele momento reconhecia a história da África, as políticas segregacionistas do Estado brasileiro e, sobretudo, o privilégio de ser branco numa sociedade dita como multirracial. Assim, passava a entender

que, além da luta de classe, era necessário articular a questão racial, não como coadjuvante, ou como acessório, sem que uma sobrepôs-se a outra, mas, cada uma com sua importância. A tentativa desde aquela época passava por encontrar um lugar teórico para o entrecruzamento entre raça e classe.

Ser cotista naquele momento perpassava por uma representação negativa para a sociedade, não muito diferente dos dias atuais, ou seja, ser cotista era ser incapaz de concorrer com os demais, era um demérito - ouvíamos que tínhamos entrado pela janela. Portanto, quando me proponho a pensar as Ações Afirmativas para negros e negras na UFRB, não é uma ideia que surge num “estalar de dedos”, mas, ademais, nasce da inquietação de saber como, 13 anos depois, as Ações Afirmativas são representadas hoje e, sobretudo, verificar a importância delas no que tange à garantia do acesso e permanência de estudantes negros e negras na UFRB-CFP.

A partir de 2007, quando ingresso na especialização em Antropologia com Ênfase em Cultura Afro-brasileira (UESB-Jequié), comecei a aprofundar sobre os conceitos de “raça” e, sobre as teorias raciais que influenciaram o pensamento racial brasileiro; isso me possibilitou a avançar nas questões de cunho mais teórico e a necessidade de pensar o racismo não somente pelas vias da classe, ou como resultado de um modo de produção escravista, em outros termos, passo a compreensão que, para superação do racismo, não bastava somente integrar o negro em uma sociedade de classes, como propunha Fernandes (1978). Vale lembrar que Fernandes não propôs uma ruptura com o capitalismo, a bem da verdade, a proposta dele passa por uma integração dentro dos modos de um país em desenvolvimento do capital. Ainda na especialização, tive a oportunidade de compreender que o racismo apesar de ter suas bases também no processo de formação escravista e de colonização, como aponta Ianni (2004, p. 143), destacando que a questão racial “é um dilema fundamental da formação, conformação e transformação da sociedade brasileira”, tive a possibilidade de compreender que, para além da formação escravista, o racismo tem em comum a sua matriz no preconceito de “marca”, conforme aponta Nogueira (2006). Portanto, negociar as categorias raça e classe, não significa sobrepor uma categoria sobre a outra, muito embora esse parece ser o caminho conservador e ortodoxo de muitos pesquisadores. Nesse sentido, insisto em dizer que é preciso avançar no diálogo, reconhecer o preconceito que se dá pela marca; nos aspectos fenotípicos, físicos e da cor, como também, sinalizar que o *modus operandi* do capitalismo se vale desse preconceito para manutenção da população negra na base da pirâmide social e, mantendo o *status* de desigualdade racial, antagonismo social necessário para perpetuação de

um estado capitalista. Sendo assim, como diz Fernandes (1989, p. 28) “no Brasil classe e raça são dois elementos explosivos e revolucionários e que por isso devem ser unidos”.

Concomitantemente à minha aproximação com o debate em torno da categoria “raça” e, especificamente, o interesse pelas Ações Afirmativas, visto que fui instigado pela própria experiência de cotista e de ter a possibilidade de fazer uma especialização com ênfase em cultura afro-brasileira, o Brasil começa a avançar no que tange ao processo de expansão e interiorização do ensino superior. Somando-se a isso, entendemos que pensar o projeto de interiorização/expansão da educação superior no Brasil nos permite pensar em princípio em novas categorias ou classes sociais que estarão tendo a oportunidade de ingressar na universidade pública, destas, certamente as camadas populares e a população negra estão inclusas. Logo, nosso debate sempre estará marcado por essas duas categorias, ou seja, raça e classe.

No tocante às Ações Afirmativas, uma das primeiras ações do governo Lula para a sua implantação foi a criação de um conjunto de políticas voltadas especificamente para atender as demandas da população negra, tais como a Secretaria de Políticas de Igualdade Racial, a aprovação da Lei 10.639/03, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade dentro do Ministério da Educação e o ProUni. No caso deste último, são garantidas bolsas integrais e parciais a estudantes oriundos de escolas públicas e autodeclarados negros, sendo que, muitas dessas faculdades têm sua qualidade questionável, o que tem sido apontado como fragilidade do programa, em que pese sua importância para a entrada de parcela significativa da população ao ensino superior. Frente à crise que o ensino superior vinha passando, com um alto grau de inadimplência, o ProUni tornou-se o oxigênio que faltava para manutenção desses espaços privados de educação. Por outro lado, alguns especialistas e pesquisadores não se importam com o caráter privatista do ProUni e preferem apenas pontuar o aumento e a oportunidade dada a milhares de jovens a cursar um curso superior. Outro projeto que vai alavancar o processo de expansão/interiorização da educação superior é o REUNI, que de maneira bem insipiente e com muitas limitações abre um processo de democratização do ensino superior. Podemos questionar essa “democratização”, vide que os cursos de maior prestígio ainda são em sua maioria cursados por brancos e ricos. A proposta do REUNI não está somente no campo da expansão ou interiorização, em outras palavras, trata-se também de um projeto de reestruturação, com a viabilização do aumento de vagas no ensino superior público e privado, uma oferta maior de cursos noturnos, além de investimentos em tecnologia e em projetos pedagógicos, visando em seu esboço uma maior diminuição das desigualdades sociais, raciais e culturais do país. É importante pontuarmos

que não nos cabe fazer um balanço geral e conceitual do ProUni e do REUNI, nem é essa nossa pretensão, porém, passar pela debate das políticas de Ações Afirmativas no ensino superior sem fazer um adendo a estes dois programas, seria desconsiderar a relação que ambos tem com essas políticas, uma vez que, o ProUni “promove” inclusão de estudantes negros e de baixa renda, sendo que o REUNI com a expansão/interiorização agrega também a inclusão racial e social. Nesse sentido, quando pensamos em Ações Afirmativas no ensino superior, logo entendemos que, com essa “inclusão”, o que poderíamos dizer, uma tentativa de “democratização” do ensino superior, grande parte dessas ações são estabelecidas no âmbito da universidade e, direcionadas, sobretudo, para a população negra e de baixa renda. Em particular, a UFRB acompanhou esse processo e, não por acaso, foi a primeira universidade pública federal do Brasil a instituir uma pró-reitoria de Ações Afirmativas.

Apesar dos dois projetos supracitados terem produzido um aumento significativo da inclusão de estudantes negros e de baixa renda no ensino superior, esse crescimento não foi seguido de verbas suficientes para a estrutura como prédios, salas de aula, laboratórios, biblioteca e, para assistência estudantil, como é o caso de residências universitárias, restaurantes universitários e creches - o que poderíamos dizer que isso ultimas garantiria em tese alguns aspectos da permanência. Ao contrário, estamos convivendo com sucessivos cortes de orçamento na educação, fim de programas em pesquisa e extensão, redução no número de bolsas estudantis e um aprofundamento maior da precarização, sobretudo, com a terceirização dos serviços.

A realidade da expansão nos revela outras faces: a cada dia o as salas de aula estão super lotadas e a oferta de vagas não vem acompanhando o número de docentes. Conforme aponta o PNE/REUNI (2007) a média de aluno por professor estava em 12/1. Com a implementação do REUNI, essa média sobre para 18/1. Não bastando a discrepância entre a oferta e a mão de obra disponível, o governo aprofundou com metas a diminuição do custo com alunos. Melhor dizendo, a proposta do REUNI foi de diminuição de 38% do custo aluno graduação. Essa meta foi publicada em um documento do MEC no início de 2010 (Relatório Plurianual 2008 -2011).

Por mais que o REUNI tenha promovido um crescimento no número de cursos e vagas nas universidades federais, o Brasil presenciou paralelamente uma crescente nas IES privadas. Tivemos um crescimento às avessas, ou seja, ao tempo em que se expande o ensino superior, essa expansão acompanha também a lógica do mercado. Em outros termos, significa dizer que, em números, praticamente 90% das IES no Brasil são privadas, sendo que

boa parte destas são amparadas economicamente pelo ProUNI, na medida em que se garante a isenção de impostos e o pagamento de bolsas.

Além dos já citados cortes na educação, prática que tem sido recorrente nos governos neoliberais tanto do PT quanto do PSDB, outras medidas também foram implementadas, haja vista a abertura das universidades públicas para as fundações privadas, as chamadas PPPs (Parcerias-Público- Privadas). Essa relação com o mercado inclui a utilização da estrutura pública; a mão-de-obra do setor público, leia-se professores, alunos e técnicos, estes à disposição para a produção de pesquisas voltadas ao interesse das agências que os financiam, ou seja, aos interesses do mercado.

A partir de 2003, mais precisamente no período em que se inicia o governo Lula, firma-se um pacto social entre governo e movimentos sociais, onde a proposta está em torno de um projeto de educação e economia que repense as desigualdades referentes aos investimentos na educação, sobretudo, nas regiões Norte/Nordeste.

O conceito de pacto social é pensado a partir da *Carta ao Povo Brasileiro*, documento que apresenta a proposta de governo do então candidato Luís Inácio Lula da Silva (PT) à presidência da República em 2002. Na Carta estão inclusos diversos setores sociais e faz-se uma convocatória para que vários segmentos e movimentos sociais se unam em prol de um projeto mais democrático e menos desigual. Como diz na Carta:

A sociedade está convencida de que o Brasil continua vulnerável e de que a verdadeira estabilidade precisa ser construída por meio de corajosas e cuidadosas mudanças que os responsáveis pelo atual modelo não querem absolutamente fazer. A nítida preferência popular pelos candidatos de oposição que têm esse conteúdo de superação do impasse histórico nacional em que caímos, de correção dos rumos do país. ***A crescente adesão à nossa candidatura assume cada vez mais o caráter de um movimento em defesa do Brasil, de nossos direitos e anseios fundamentais enquanto nação independente. Lideranças populares, intelectuais, artistas e religiosos dos mais variados matizes ideológicos declaram espontaneamente seu apoio a um projeto de mudança do Brasil. Prefeitos e parlamentares de partidos não coligados com o PT anunciam seu apoio. Parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto. Trata-se de uma vasta coalizão, em muitos aspectos suprapartidária, que busca abrir novos horizontes para o país.*** O povo brasileiro quer mudar para valer. Recusa qualquer forma de continuísmo, seja ele assumido ou mascarado. Quer trilhar o caminho da redução de nossa vulnerabilidade externa pelo esforço conjugado de exportar mais e de criar um amplo mercado interno de consumo de massas. Quer abrir o caminho de combinar o incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes e criativas. O caminho das reformas estruturais que de fato democratizem e modernizem o país, tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, mais competitivo no mercado internacional. O caminho da reforma tributária, que desonere a produção. Da reforma agrária que assegure a paz no campo. Da redução de nossas carências energéticas e de nosso déficit habitacional. Da reforma

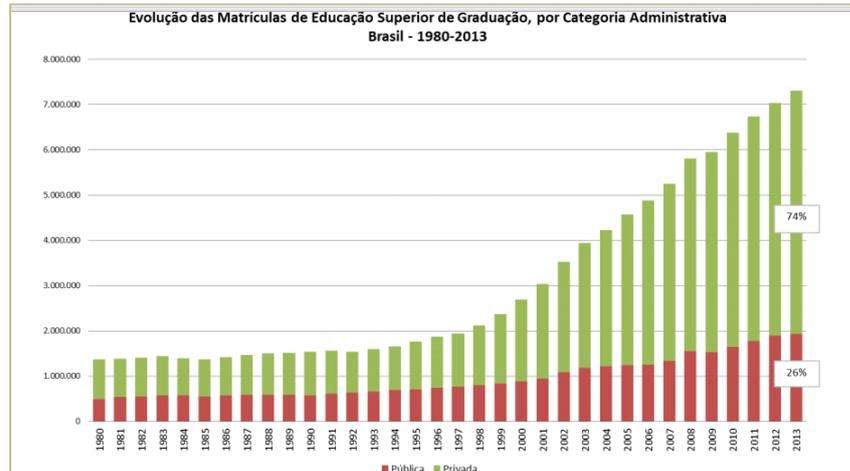
previdenciária, da reforma trabalhista e de programas prioritários contra a fome e a insegurança pública. (Partido dos Trabalhadores, 2002, Grifos nossos)

Dessa forma, pensar esse “pacto” é também fazer uma análise de dois projetos que se encontravam presentes na proposta de governo do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, quais sejam: a ampliação do papel do Estado no que tange às políticas sociais de distribuição de renda, numa perspectiva que se aproxima com o Estado de Bem-estar social keynesiano e, ao mesmo tempo, de atrelamento ao capital, tal qual verificamos na proposta da Terceira Via e o atendimento das reivindicações históricas das minorias raciais, nesse caso, com a instituição de políticas de Ações Afirmativas, a exemplo da Lei 10.639/03 e a criação da SEPPIR e demais projetos que impulsionaram a expansão/interiorização da educação superior brasileira, haja vista, o ProUni e o REUNI.

Pensando a partir desse contexto e, sobretudo, do ano de 2003, quando se inicia o governo Lula, presenciamos um período de grande ascensão do ingresso de estudantes negros e de baixa renda no ensino superior no país. Porém, junto a esse cenário tem se modificado bastante a relação da educação com o proletariado brasileiro, ou seja, conforme já pontuamos, essa “inclusão” sobretudo, via ProUni, segue-se os moldes do neoliberalismo e se garante os lucros daqueles que comercializam o ensino superior.

Nesse sentido, de acordo com a *figura 01*, o aumento do número de matrícula nas IES privadas tem sido superior em relação às públicas, demonstrando que o crescimento de matrículas no ensino superior necessariamente não significa um aumento de vagas e acesso às universidades públicas brasileiras, muito pelo contrário, estamos presenciando uma privatização do ensino superior como política de Estado, pois, conforme apontam os dados de 2013, (74% de matrículas nas IES estão com as instituições privadas) e parte dessas matrículas são financiadas pelo ProUni, ou seja, é preciso questionar de que modo tem se dado essa “inclusão”, ao passo que os grandes conglomerados e os “mercadores do ensino” abocanharam até 2013 um total de 74% dessas matrículas. Salientamos que não é nossa pretensão questionar a expansão no seu sentido positivo da inclusão e da democratização, muito embora existam pontos questionáveis, nossa problematização perpassa pelo *modus operandi* em que tem se dado esse processo, sobretudo alinhado aos calcanhares do capitalismo e da indústria educacional.

**Figura 01-** Gráfico da evolução das matrículas no Ensino Superior público e privado



Fonte: MEC/Inep. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior> Acessado em: 13/10/2015.

Diante dos dados expostos, precisamos fazer uma análise/reflexã: de que forma esse processo de expansão do ensino superior vem se dando? Qual a participação do mercado nessa relação? Porque que o crescimento das IES privadas é infinitamente maior que o crescimento das IES públicas? Qual local ocupa os estudantes negros e negras nesse processo? Refletir sobre estas questões nos obriga *a priori* a pensar em todo conjunto de políticas públicas educacionais, sobretudo, perceber qual o lugar das Ações Afirmativas nesse processo. Sendo assim, adentrar em algumas considerações sobre políticas públicas e posteriormente pensar como as Ações Afirmativas se articulam nessa discussão, será indispensável para compreendermos os campos de disputas dentro das arenas ideológicas. Destarte, só podemos entender e compreender os limites e lugar que as políticas públicas ocupam nas agendas sociais se antes tivermos um conhecimento da concepção de Estado, pois é através dele e para ele que as políticas são pensadas, elaboradas e executadas. Como diz Höfling (2001, p.31), “políticas públicas são aqui entendidas como o Estado em ação”, seria a ação do Estado executando projetos, programas sociais, atendendo uma demanda de interesses públicos e de reivindicações sociais, seriam elas em tese de inteira e única responsabilidade do Estado. Divergindo apenas nos atores sociais que executam as políticas públicas, Teixeira (2002, p. 76) acrescenta a sociedade civil também como responsável pelas políticas públicas. Segundo esse autor, políticas públicas são “as instruções, os princípios orientadores de ação

do poder público; regras e procedimentos para as afinidades entre poder público e sociedade, bem como as intervenções entre atores da sociedade e do Estado”. Na perspectiva de agente burocrático e gestor das políticas públicas, o Estado seria formado por instituições em tese burocráticas, mas que não precisam agir como dificultador das ações, e sim, como facilitador da burocracia Estatal, neste caso, o Estado é composto, conforme diz Hofling (2001, p.31): “por um conjunto de instituições permanentes – como os órgãos legislativo, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. Apesar dessa composição de instituições, não podemos incorrer ao erro de entendê-lo apenas como um sinônimo de burocracia pública. Para além dessa posição, seria pensá-lo como um facilitador das ações e execuções das políticas públicas.

Em outras palavras, estamos falando sobre a impossibilidade de pensar as políticas públicas e, sobretudo, as Ações Afirmativas separadas do Estado. Por isso, é importante que tenhamos uma compreensão teórica e conceitual da concepção de Estado, sobretudo numa perspectiva de Estado moderno/capitalista, um Estado definido em classes. Entender que nas ações do Estado estão presentes ideologias e projetos, compreender que nas medidas e execuções de projetos estão inseridas as influências e as arenas de disputas sociais. Dessa forma, é mais que necessário sempre pensar as políticas públicas e as Ações Afirmativas como um resultado das “intenções” e “objetivos” do Estado em perspectiva da classe.

Conforme definição de Gomes e Munanga (2004, p. 186), “as Ações Afirmativas implicam, também, na mudança de postura, de concepção e de estratégia”, podendo ampliar esse conceito também para uma mudança cultural, pedagógica e psicológica, uma vez que, como as Ações Afirmativas visam ao princípio geral de inclusão, isto por sua vez pode produzir no esteio social uma nova perspectiva de valores e intervenção social, ou seja, “essas ações podem ser estabelecidas na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros, enfim, nos setores onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão”. (GOMES; MUNANGA, 2004, p. 186)

As Ações Afirmativas, em síntese, resultam de políticas públicas que têm um caráter temporário e que buscam estabelecer uma dinâmica de inclusão, de reconhecimento dos grupos minoritário, podendo ser de viés público ou privado e que se volta para o processo de integração cultural e econômico dos mais diversos setores, sobretudo, os que historicamente ficaram à margem e excluídos de seus direitos. Como diz Miranda (2010, p. 30):

Podemos classificar de Ações Afirmativas as medidas estatais e as medidas privadas voltadas para as ações socioeconômicas dos grupos discriminados ,

mantendo sua identidade sociocultural. Por isso, na primeira definição, ressalta-se que as ações afirmativas não são atos de caridade nem de clientelismo. Estão pautadas pelo reconhecimento da identidade e o pertencimento cultural dos grupos sociais, o que significa partir das demandas que apresentam reconhecendo-as como direito.

O campo de estudo que nos propomos pesquisar não foi de toda tarefa fácil, ou seja, trabalhar com a temática das Ações Afirmativas no Brasil envolve duas categorias de relação bastante conflituosa ao longo da história, isto é, ao passo que raça e classe estão introduzidas nesse debate, o grau de dificuldade e responsabilidade para uma articulação positiva tornou-se ainda maior. Assim, a dificuldade ou a delicadeza dessa relação nos conduz a problematizá-la, discuti-la em seu processo histórico e, a partir daí, pensá-la numa perspectiva de unidade das duas categorias.

É importante pontuar que os estudos de raça e classe, sobretudo, com viés no materialismo histórico, sempre tiveram muita dificuldade em trabalhar com os aspectos do “reconhecimento”, ou, pelo viés do multiculturalismo,<sup>4</sup> mesmo não sendo esse seu objetivo, uma vez que, o multiculturalismo nos modos atuais e, sobretudo, o que foi desenvolvido no ocidente numa perspectiva pós-moderna, traz em si uma gênese de cunho burguês e europeia e, por si só, já apresenta uma teia de contradições, ademais, serve-se ao próprio capitalismo quando produz a fragmentação da classe em detrimento do reconhecimento. Entende-se que, quando falamos de multiculturalismo, estamos versando sobre uma categoria de estudos que se apropria positivamente de outras categorias para exercer seu papel de exigência por reconhecimento, neste caso, às diferenças e à diversidade. Mas, no seu limite, propõe uma adaptação com a estrutura ou uma absorção destas aos setores que exigem. Por isso, podemos dizer que:

a proposição multiculturalista se ergue a partir de argumentos que pretendem dizer o que a realidade é (ela é multicultural); que recomendam a forma correta e justa de tratar a natureza dessa realidade (o multiculturalismo); que condenam como simplistas e monoculturais os *outros* discursos que não compartilham suas teses; que criticam o imperialismo europeu e ocidental, mesmo tendo sido gestados em solo estadunidense (no caso do multiculturalismo) e em solo inglês (referimo-nos, especialmente, aos Estudos Culturais que se aproximam de vários aspectos defendidos pelo multiculturalismo crítico). Novamente se pode dizer, com Beauvoir, que se está diante de um “tecido de contradições” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2011, p. 189).

---

<sup>4</sup> Entendemos que a discussão de raça como vem sendo tratada nos modos atuais, sobretudo, a partir do século XX e o advento crescente do movimento negro na agenda política do Brasil, traz em si uma gênese multiculturalista e social. Não se trata de categorizar raça como categoria do multiculturalismo, e sim, colocá-la como “objeto” político de luta e reivindicação de reconhecimento, estes sim, elementos estratégicos do multiculturalismo.

É inegável que o discurso multiculturalista é um tanto sedutor e atual. Ademais, é preciso reconhecer significativas conquistas por reconhecimento, porém, no limite de sua ação, não propõe mudanças de ordem econômica nem de ruptura com o capitalismo, um problema a ser destacado. Distanciar-se do discurso do multiculturalismo pode parecer uma posição conservadora e reacionária, uma vez que, pois quem tem assumido em grande parte as teorias do multiculturalismo são os intelectuais e os movimentos sociais ditos progressistas ou de esquerda.

É preciso que façamos uma observação no sentido de explicar as críticas aqui realizadas ao multiculturalismo: tais críticas vão no sentido de pontuar que sua ideia básica tem como base as concepções pós-modernas. O multiculturalismo está centrado nos aspectos estratégicos e políticos: o sufixo **ismo**, nesse caso, ganhou conotação política, no sentido de responder e fazer frente às demandas de uma sociedade diversa e plural. Como aponta Hall (2013, p. 57), “o termo ‘multiculturalismo’ é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”.

No entanto, ao passo que o multiculturalismo “se apropria” de outras categorias, a exemplo da “raça”, para empreender o debate do reconhecimento e do respeito às diferenças, como também de outras categorias, a exemplo do gênero, a etnicidade e a cultura, estamos diante de um grande desafio: na medida em que os movimentos sociais assumem cada vez mais bandeiras específicas em busca de reconhecimento, estamos sujeitos e vulneráveis a incorrer no erro do “individualismo coletivo”. O termo pode causar estranheza ou parecer antagônico, porém, a sua práxis tem determinado dinâmicas de fragmentações e, em alguns casos, produzido um multiculturalismo comercial<sup>5</sup> e crítico<sup>6</sup>.

Não é nossa pretensão petrificar o termo, muito menos encaixá-lo a uma norma de interesse particular, pois como pontua o próprio Hall (2013,p.58): “assim como há diversas sociedades multiculturais, assim também há “multiculturalismos” bastante diversos”.

A essa questão, digo, o multiculturalismo, por sua ampla disposição de interpretações e conceitos bastante diversos, tem como consequência natural de sua ação a fragmentação da totalidade, sobretudo, quando pensamos na classe, entenda-se classe aqui numa perspectiva

---

<sup>5</sup> Segundo Hall (2013, p. 58) este modelo de multiculturalismo “pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) num consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos”.

<sup>6</sup> Como aponta Hall, o multiculturalismo crítico enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões, e os movimentos de resistência ( McLaren, 1997)

clássica do marxismo; por isso, quando incluímos o termo raça como categoria “utilizada” pelo multiculturalismo e não como categoria do multiculturalismo, estamos falando dessa possível dicotomia dialógica entre os termos. O debate em torno do multiculturalismo tem suprimido e anulado o debate da classe. Como aponta Malanchen (2014, p. 82), emergiu-se ao debate contemporâneo (multiculturalista) “[...] diversidade cultural, valorização da subjetividade, deslocamento da discussão sobre classes sociais para discussões sobre gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual”.

No campo das agendas sociais, digo, nos movimentos sociais, a dialética multiculturalista tem ocorrido numa perspectiva em que, cada vez mais aprofunda a fragmentação da totalidade em detrimento das especificidades de sua agenda<sup>7</sup> e, no limite de sua intervenção com base em sua gênese pós-moderna, para Malanchen (2014, p. 89), o multiculturalismo:

- a) Considera-se impossível a superação do capitalismo, da propriedade privada, dos meios de produção e da divisão do trabalho, limitan-se as lutas sociais ao objetivo de aquisição, efetivação ou ampliação de direitos dos grupos subalternizados e diminuição das injustiças sociais e preconceitos.
- b) Abandona-se a luta unificada, pautando-se no entendimento de que a luta de classes não é o motor da história.

Não queremos dizer com isso que nos colocamos contrário às manifestações que emergem do multiculturalismo, muito pelo contrário, apenas destacamos e pontuamos os elos de contradições em que esses movimentos se enquadram; na medida em que boa parte destes usam de um discurso anticapitalista e anti-imperialista, e, na verdade acabam por se somarem a estrutura e manutenção desse sistema. Como aponta Malanchen (2014, p. 90), “o ideal de transformação social é substituído pelo de inclusão social, que ocorreria pela valorização da cultura de cada grupo [...]” e acrescenta:

O caráter problemático desse ideário [...] é a incoerência entre o caráter supostamente crítico com que esse ideário se apresenta e o conformismo social que caracteriza sua atitude, já que o limite de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista (MALANCHEN, 2014, p. 90).

---

<sup>7</sup> Especificidades da agenda significa pautas independentes e particulares. Exemplo: o movimento negro tem pautado sua luta contra o racismo, as cotas, as discriminações raciais. Dificilmente a pauta do movimento negro contemplará as pautas do movimento indígena; que por sua vez se organiza com demandas voltadas para o reconhecimento indígena e demarcação de terras. Cada grupo político/social desenvolve e constroem suas agendas políticas de lutas a partir de seus interesses, a partir de suas demandas e, como consequência natural da fragmentação, a unidade da classe trabalhadora fica comprometida.

Por outro lado, não podemos negar a importância que o multiculturalismo traz, uma vez que produz também um tensionamento social em torno das lutas contra a opressão e em respeito a valorização das diferenças, pois:

todos sabem(...) que o multiculturalismo não é terra prometida...[entretanto] mesmo em sua forma mais cínica e pragmática, há algo no multiculturalismo que vale a pena continuar buscando (...) precisamos encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural, [e] de integrar as contribuições das pessoas de cor ao tecido da sociedade Como aponta (WALLACE,1994 *apud* HALL,2013, p. 60)

Por isso, alguns otimistas creem que o movimento multicultural, ainda que cheio de contradições, nos leva a avanços progressistas, desde que opte por um multiculturalismo revolucionário. Segundo McLaren (2000, p. 284):

O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Conseqüentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos O multiculturalismo revolucionário não deve apenas acomodar a ideia do capitalismo, mas deve também defender uma crítica ao capitalismo e um luta contra ele. A luta por libertação com base em raça e gênero não deve permanecer desligada da luta anticapitalista. Muitas vezes, a defesa da diversidade e do pluralismo pelos apóstolos do pós-modernismo é uma rendição às mistificações ideológicas do capitalismo.

Para esse autor, é necessário que se faça uma unidade de ação entre o multiculturalismo às lutas de combate ao capitalismo e ao imperialismo, dado que, para a teoria marxista, exceto numa perspectiva reformista do conceito, não há possibilidade de negociar a classe com a burguesia e com os interesses do capital. Como apontam Della Fonte e Loureiro (2011, p. 190):

O multiculturalismo não é um aliado na luta ideológica contra o capitalismo, contra as desigualdades sociais. Apesar do inegável ímpeto democrático, anti-imperialista, anticolonial do multiculturalismo crítico, aqueles que mais se beneficiam de suas formulações são grupos conservadores cujos interesses podem, por um lado, ser criticados quanto à sua pretensão de verdade universal; porém, por outro, são preservados, na medida em que, mesmo assim, possuem sua verdade contextual, podem conviver e se *mesclar* com outras narrativas. Com isso, os objetivos políticos anunciados não podem ser alcançados pelos meios teóricos multiculturalistas. Desse modo, o multiculturalismo crítico alimenta toda sorte de dogmatismo e conservadorismo que supostamente combateria.

Dessa forma, mesmo com toda atualidade do discurso, com um caráter democrático e de luta por reconhecimento das diferenças, pela valorização do pluriculturalismo, e interculturalismo, ainda assim, estão expostas as lacunas contra o capitalismo na medida em que essas lutas não estão empenhadas em modificar a estrutura social e econômica e sim integrar suas bandeiras e narrativas dentro do próprio capital, ou seja:

O capitalismo é a ordem mais pluralista que a história já conheceu, sempre transgredindo limites e desmantelando oposições, misturando formas distintas de vida e sempre excedendo a medida. Toda essa pluralidade, é preciso dizer, opera dentro de limites muito rigorosos [...] (EAGLETON, 1998, p. 128-129).

Por isso, Della Fonte e Loureiro (2011, p. 190) afirmam que:

Definir como eixo de luta a construção de uma sociedade mais *plural, intercultural, híbrida* é um modo sutil de subtrair da agenda política da esquerda a superação do capitalismo. Afinal, um capitalismo híbrido ou plural não deixa de ser capitalismo. Portanto, estamos diante de um pensamento de direita renovado e refinado em suas formulações, surpreendentemente abraçado por intelectuais que se pretendem *de esquerda*.

A partir dessas concepções e os pontos de contradição entre a unidade da classe trabalhadora, alinhada à luta anticapitalista e o multiculturalismo, que tem em sua agenda a luta pelo reconhecimento, se construiu um entrave quando se propõe a unidade das duas categorias. A teoria marxiana e o multiculturalismo aparentemente têm se colocado em lados opostos na história. No entanto, podemos pontuar que a unidade desses dois movimentos pode se constituir numa alternativa positiva para o enfrentamento da opressão/exploração, potencializando, assim, duas categorias explosivas, ao tempo que a luta por reconhecimento e redistribuição estejam dadas de forma conjuntas, sem que uma se sobreponha à outra. Nesse sentido:

[...] longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando se mutuamente. Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é freqüentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica” (FRASER, 2001, p. 251).

Nessa perspectiva, a desigualdade racial está posta aqui como uma espécie de injustiça que reivindica uma saída por medidas redistributivas e de reconhecimento, por políticas públicas de ordem econômica e de valorização da cultura, ou seja, “eliminar exploração, marginalização e privação específicas de raça exige a abolição da divisão entre trabalho explorado e supérfluo quanto à divisão dentro do trabalho assalariado. A lógica do remédio é como a lógica da

classe: é eliminar a diferença de “raça” (FRASER, 2001, p. 263). Assim, quando falamos sobre reconhecimento e redistribuição ou os ideias que calçam o multiculturalismo e a teoria marxista, isso nos remete *a priori* a entender que essas ações equiparam-se a projetos ou políticas públicas que designam distribuição de riqueza e acesso, ou seja;

o ingresso em universidades, empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra – com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e em vários setores em que esses grupos estejam sub-representados em razão de discriminações passadas ou recentes (VIEIRA, 2005, p. 8)

Desse modo, as políticas de Ações Afirmativas podem entrar nesse percurso como políticas tanto de reconhecimento como políticas de redistribuição. Reconhecimento quando se trata sobre as diferenças histórico-culturais de maneira desigual promovendo a igualdade e, de redistribuição quando busca promover a equidade das bases sociais, por meio da redistribuição econômica. Porém, precisamos pontuar que nos *modi* Fraseanos, a manutenção do status quo do capitalismo fica garantido, uma vez que sua teoria não apresenta uma proposta clara de ruptura com o capitalismo ou com a estrutura, mas que, pensando que o antagonismo entre marxismo e multiculturalismo pode ser um prejuízo às duas categorias, pensar na unidade desses dois campos de atuação já significa um avanço importante para o enfrentamento ante a opressão e a exploração.

Vale a ressalva que para ser fiel ao seu próprio modo de agir, isto é, a prevalência do antagonismo de classe, dificilmente as Ações Afirmativas podem modificar a estrutura do capital, ou seja, podemos avançar no que tange ao reconhecimento, da inclusão, ou de uma adaptação e integração ao mercado, mas não necessariamente haverá redistribuição, pois em nosso contexto as Ações Afirmativas trabalham por dentro do capital, atuam mais no reconhecimento e na inclusão, anulando a luta anticapitalista. Esse ponto de vista não significa que estamos atestando uma posição contrária às Ações Afirmativas, mas, muito pelo contrário, apenas pontuamos que seu campo de atuação está marcado por limites, sobretudo, quando se pensa em modificar e enfrentar a ordem econômica e imperialista do capitalismo, assim como diz Ferreira (2008.p. 8):

um ponto importante a se chamar atenção é que, numa perspectiva fraseana, as ações afirmativas seriam incertas no sentido de modificarem a *estrutura social* que gera as desigualdades. Isso porque elas apenas reconhecem a necessidade de distribuição a grupos prejudicados historicamente, mas nada fazem para resolver os impasses estruturais que geram tais desigualdades, a não ser que os beneficiados por essas políticas consigam - em larga escala -

transmitir seus resultados de crescimento socioeconômico aos seus filhos, e estes já não precisem de políticas desse tipo para se manterem em ascensão ou alcancem níveis de renda e de status semelhante à população que historicamente tem recebido esses direitos no Brasil”

Quando discutimos as Ações Afirmativas ou nos referimos às desigualdades raciais, não podemos imputar essa análise a apenas uma questão de classe ou de efeitos do escravismo brasileiro. É preciso pontuar que estamos dialogando, sobretudo, com a categoria “raça”, conceito determinante para definir as relações raciais no Brasil, isto é, é pela “raça” que são construídas as relações sociais e por ela produzidas as desigualdades, pois, aqui no Brasil, além do elemento classe, o marcador cor tem função determinante na dialética das relações raciais e sociais como classificador social. Deste modo, quando trazemos o provável impasse entre raça e classe, estamos tentando virar a chave para um outro debate – não desconsiderar que a luta de classes e a unidade da classe trabalhadora sejam o motor da história e grande corroboradora para superar os efeitos da opressão/exploração, como também, chamar a atenção que, no caso brasileiro, o nosso preconceito atua na marca, na cor – daí, seria um grande equívoco postular ou acreditar que somente a integração do negro na sociedade de classes resolveria o problema do racismo e das desigualdades raciais. Desarticular ou desvincular a luta do povo negro por reconhecimento e contra o racismo da luta contra a exploração e o capitalismo torna-se também um outro desvio conceitual, pois, a partir dos processos históricos do racismo e do escravismo, é a população negra que em sua maioria sofre com os maiores danos da opressão e exploração do capitalismo. Segundo Ianni (2005 p. 7-8):

A questão racial tem relação direta e profunda com a questão nacional, entendendo-se que esta envolve o desafio de uma integração cada vez mais fluente, aberta, dinâmica e transparente entre amplos setores da sociedade civil e o Estado. A rigor, a questão racial, na qual se destaca a situação do negro, pode ser decisiva para que a sociedade civil possa “educar” duramente o Estado.

Para esse autor, a questão do preconceito tem origem direta no processo de formação social do Brasil, os aspectos que determinam os modos de produção, ao período escravista e a transição que se deu para até então o modo de produção capitalista - a luta por uma sociedade sem classes daria as condições plenas para uma sociedade sem preconceitos, sem os estigmas, e lógico, sem o racismo. Para Ianni (2005, p. 14):

Na sociedade sem classes todos podem realizar-se como pessoas, indivíduos e coletividades. As diversidades não se transformam em desigualdades, distintas modalidades de alienação. Os distintos traços fenotípicos não se transformam em estigmas. Ao contrário, as diversidades de todos os tipos

participam da formação, conformação e transformação policrônica e polifônica da sociedade.

Como vimos, a posição do autor está com a chave virada para a questão da classe, sem perceber que o marcador cor também está intrinsicamente ligado ao problema do preconceito e do racismo. Por isso, a nossa intenção é fazer uma discussão onde possamos dialogar com essas duas categorias, sem que desassociemos uma da outra; seria pensar que do mesmo modo que o racismo no Brasil se opera em princípio pela cor da pele, ele não está descolado dos aspectos sociais e da classe, e sendo assim, essas duas categorias de maneira alguma deveriam ser pensadas separadamente, visto que ambas tem um grande poder em modificar o nosso quadro social. Nesse sentido, Fernandes (1989, p. 28): pontua que “[a questão do] Preconceito e a discriminação raciais estão presos a uma rede da exploração do homem pelo homem e que o bombardeiro da identidade racial é prelúdio ou o requisito da formação de uma população excedente destinada, em massa, ao trabalho sujo e mal pago”.

É a partir desses pressupostos que pautamos nosso trabalho, dialogando com a categoria raça e classe, sem perder nosso foco principal, ou seja, possibilitar um diálogo entre essas duas categorias, pois, como afirma Fernandes (2005), são dois ambientes ou categorias explosivos e revolucionários e, que, por isso, devem estar unidas.

Compreender as nuances que atravessam raça/classe e multiculturalismo, assim como compreender a natureza e função do Estado com as políticas públicas, sobretudo, com as Ações Afirmativas para estudantes negros/as no ensino superior, constitui o cerne da presente dissertação.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, por meio de uma breve análise histórica, versamos sobre a sociologia das relações raciais e as políticas de Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro. Trouxemos um recorte situacional dos estudos raciais no Brasil a partir da década de 30 e 40 com os estudos de Pierson, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. Em seguida, abordamos a importância e as contribuições do projeto Unesco, na chamada escola paulista e da escola baiana para os estudos das relações raciais no Brasil. Nesse sentido, realizamos também um balanço dos estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva sobre desigualdades raciais no Brasil, considerando a grande relevância desses pesquisadores no debate racial a partir dos anos 1970. Afim de que tenhamos um panorama das pesquisas realizadas na Bahia, trouxemos as contribuições dos estudos de Jeferson Bacelar, analisando a influência e o legado da escola baiana para os estudos das relações raciais na Bahia, assim como Delcele Marcarenhas e Dyane Brito para os estudos das Ações Afirmativas, sobretudo no que tange ao acesso e à permanência de estudantes negros no

ensino superior. Ainda no capítulo 1 pontuamos o conceito de políticas públicas e políticas de Ações Afirmativas na perspectiva do Estado, atrelando os dois conceitos numa perspectiva de raça e classe.

No segundo capítulo, abordamos e situamos o locus da pesquisa e a metodologia. Apresentamos a UFRB em sua estrutura geral, sua organização, sua origem, os fatores que determinaram a sua criação, a localização geográfica e, especificamente, seus pressupostos políticos e ideológicos de atuação, assim como trazemos informações referentes ao número de alunos, quantidade de centros, e, por conseguinte, o CFP nesses mesmos parâmetros. Ainda nesse capítulo discutimos os aspectos teóricos metodológicos sobre entrevistas narrativas e os sujeitos investigados.

O terceiro capítulo aborda a proposta das Ações Afirmativas na UFRB, tendo como eixo de discussão o contexto da produção de texto fundamentado em Ball (2011). Nesse capítulo analisamos as resoluções, estudos e pesquisas (projetos de pesquisas e projetos de extensão) já realizadas na UFRB/CFP sobre a temática, o total de alunos atendidos pela PROPAAE, as atividades e eventos desenvolvidos como instrumentos de Ações Afirmativas, bem como as Ações Afirmativas seguindo as narrativas dos gestores da UFRB.

Por fim, no quarto e último capítulo, tomando como base os conceitos de raça e classe e as Ações Afirmativas na UFRB-CFP, analisamos as narrativas dos estudantes UFRB-CFP, a fim de discutir como raça e classe se entrecruzam na trajetória de estudantes negros no momento de entrada no ensino superior.

## 1. SOCIOLOGIA DAS RELAÇÕES RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

*Ocorre que a noção sociológica de raça nos coloca diretamente diante de relações políticas, na medida em que as diferenças de atributos, traços, marcas ou outros elementos fenóticos e físicos, raciais ou não, são organizados e definidos pelas relações sociais de apropriação econômica e dominação política.*

Octávio Ianni<sup>8</sup>

Neste capítulo pontuamos alguns elementos que contribuem para pensarmos uma Sociologia das relações raciais no Brasil. Nesse sentido, abordamos os primeiros estudos datados da segunda metade do século XIX, ou seja, as teses racialistas adaptadas entre “nós” por Nina Rodrigues, assim como os estudos desenvolvidos nas décadas de 1930/1940 por Donald Pierson e Gilberto Freyre. Adentramos num período considerado importante para os estudos raciais no Brasil, ou seja, versamos sobre os impactos, a influência e as contribuições que o projeto Unesco e os estudos do convênio Columbia University/Estado da Bahia a partir da década de 1950 trouxeram às Ciências Sociais e para as pesquisas desenvolvidas na área das relações raciais. Nessa conjuntura, vale destacar também o surgimento de duas posições ou, em outros termos, duas “escolas”, a “escola” paulista e a “escola” baiana, que se constroem para análise e interpretações das desigualdades e das relações raciais no Brasil.

Numa perspectiva de analisar as categorias raça e classe, foi imprescindível abordar as contribuições e a importância dos estudos de Carlos Hosenbalg e Nelson Do Valle Silva, compreendendo que a abordagem desenvolvida por estes nos permite entender a relação de classe e seus desdobramentos nos estudos das relações raciais

Completando o capítulo, discorreremos sobre o conceito de Ações Afirmativas numa perspectiva do Estado e suas implicações na relação com as categorias raça e classe. Para isso, a abordagem de Estado será direcionada a partir de uma análise marxiana, observando os limites e os antagonismos existentes entre Ações Afirmativas, desigualdades raciais e sociais frente um Estado moderno capitalista. Nesse sentido, nos pautamos nas interpretações de autores como Marx, Lenin e Althusser.

---

<sup>8</sup> IANNI, Octávio. IANNI, O. Raças e Classes no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

## 1.1 Uma sociologia das relações raciais no Brasil

Versar sobre os estudos das relações raciais no Brasil obrigatoriamente nos faz recuar um pouco na história, mais especificamente para a segunda metade do século XIX, pois é nesse momento, por volta de 1870, que as ideias e escritos de Nina Rodrigues passam a influenciar as discussões sobre relações raciais no Brasil, assim como permite constituir uma Antropologia brasileira e uma Medicina Legal, tal qual podemos verificar no trabalho de Corrêa (2013). Outro momento fundamental que marca o percurso das relações raciais no Brasil é a década de 1930, ou seja, trata-se de um período de mudanças econômicas e de desenvolvimento industrial, assim como a mudança de entendimento sobre a “mestiçagem”, importante naquele contexto por conta da formação da nação (CHAUÍ, 2000). A esse período se seguem os anos 1950 e as influências teóricas advindas dos estudos do Projeto UNESCO.

Interessa-nos aqui inicialmente, a produção sobre os estudos das relações raciais no Brasil a partir dos anos 1930, principalmente, por nos ajudar a compreender o projeto de nação proposto do Estado Novo aos anos 1950, tão bem analisado por Chauí (2000).

Apesar das inúmeras críticas que se fazem ao trabalho de Gilberto Freyre, podemos considerar que ele é um dos responsáveis por trazer às ciências sociais o tema da identidade nacional e, de desfazer em certo sentido a “vergonha e a repulsa do brasileiros aos negros livres e ao espetáculo da mestiçagem nacional” (GUIMARÃES, 1999, p. 83). Essa era a “solução” para que evitássemos uma possível repulsa e tensão entre brancos, negros e pardos, como diz Guimarães (1999, p. 83) “foi o modo brasileiro, inovador, de contornar um provável ódio entre as raças: a mestiçagem e o sincretismo”.

Entretanto, vale a ressalva: antes mesmo do pernambucano Gilberto Freyre, os estudos do maranhense Raimundo Nina Rodrigues ganhavam dimensões entre as ciências no Brasil. Bem mais próximo da ideia racialista de inferioridade e superioridade das “raças”, Nina Rodrigues tratava que o maior problema da nação estaria na miscigenação, considerada por ele como uma degenerescência<sup>9</sup> da raça humana.

Ao tempo em que “superamos” o momento em que as ciências biológicas determinavam o conceito de raça, o Brasil passa a interpretar o “mito da democracia racial”, sobretudo, a partir dos estudos produzidos pela “escola paulista” e a “escola baiana”, tanto no projeto UNESCO quanto no convênio Columbia University/Estado da Bahia, “mentores” de uma larga e extensa produção no âmbito das relações raciais.

---

<sup>9</sup> Para compreender as teorias de superioridade, inferioridade e degenerescência da raça, RODRIGUES, Raimundo Nina. As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil. 1894.

O período que vai marcar de fato as pesquisas das relações raciais no Brasil são os estudos de Donald Pierson. Defensor da tese que o preconceito e a discriminação no Brasil não passava pela categoria raça, e sim pela classe, Pierson negava a possibilidade de preconceito racial no Brasil. No limite de sua interpretação havia um preconceito de classe, porém, só quando essa classe sentia seus privilégios ameaçados. Para Pierson, não era possível ter preconceito racial no Brasil, visto que “não existem grupos raciais no Brasil” (GUIMARÃES, 1999, p. 79). No seu entendimento, as relações se davam de forma harmoniosa, seja no trabalho, na vida social ou na religião; não havia conflitos e, as competições no mercado de trabalho eram livres. Em toda sua trajetória defendeu que no Brasil existia uma sociedade multirracial de classes e, portanto, não haveria espaço para discriminação e preconceito de raça. Partindo desse contexto e das influências de Pierson e Freyre para a construção de um imaginário racial brasileiro, o mundo volta seus olhos para o Brasil.

Após de uma experiência negativa com a segunda guerra mundial e os ideais nazistas de racismo “rondando” o mundo, a UNESCO propõe várias medidas para contrapor esses ideais, e nessas medidas inclui-se a proposta de pesquisas para “decifrar” como se dava a relação pacífica entre negros e brancos no Brasil. Como diz Maio (2000, p. 116), “o objetivo inicial desses estudos era o de oferecer ao mundo lições de civilização à brasileira em matéria de cooperação entre raças”. No entanto, a pesquisa que presumia a possibilidade de formular para o mundo uma “receita”, para o problemas da “raça”, ao contrário, foi constatado um outro resultado. Diferente daquele Brasil “pintado” como o berço da democracia racial, as pesquisas financiadas pela UNESCO se defrontam com outra realidade, ou seja, um país marcado pelo preconceito e pelas desigualdades raciais. Dá-se início, então, a uma nova era nas Ciências Sociais: a partir daí avançamos nos estudos das relações raciais com diferentes interpretações desse processo e, nesse contexto, surgem a escola paulista e a escola baiana.

Divergências à parte, seja no modo, na operacionalização dos conceitos ou nas interpretações de como foi visto o “problema do negro no Brasil”, ambas as escolas convergiram para uma questão: o Brasil é um lugar onde as desigualdades sociais presumem de um preconceito racial e existe um limite na relação entre negros e brancos, ora por classe, ora por cor.

Pensando a Bahia como um dos espaços bastante estudados, sobretudo por Donald Pierson em meados dos anos 1930, podemos dizer que a produção dos estudos raciais na Bahia partem de um processo de ressignificação da cultura e da identidade vivenciada no Estado, nesse caso, a participação da “escola baiana” foi o que impulsionou a produção e a

positivação da africanidade baiana. Houve, nesse momento, a partir da influência da “escola baiana” um processo de reafricanização dos costumes africanos e também uma perspectiva falseada de democracia racial.

É importante pontuarmos que o surgimento de uma vanguarda intelectual na Bahia apresenta-se como possibilidade de superação dos conceitos de Nina Rodrigues e de Gilberto Freyre, ambos, guardados o tempo histórico e as in/reinterpretações das teorias raciais, apresentam posições conservadoras e equivocadas do povo negro, embora o segundo formalizasse uma teoria menos racialista e de pretensa tentativa de equacionar uma possível tensão entre negros e brancos.

Partindo dos estudos de Bacelar (2001), destacamos a importância de situar um pouco da cronologia e história que determinam os estudos das relações raciais na Bahia, o processo de produção e da reafricanização dos costumes africanos. Utilizo-me por empréstimo do termo “reafricanização” por entender que esse movimento determina a participação e a influência da “escola baiana” no que tange aos estudos das relações raciais no Brasil.

É por volta do Século XVI e XVII que começa um importante processo de africanização, isso em decorrência da chegada de africanos escravizados, sobretudo, os de grupos linguísticos bantos, respectivamente oriundos de Angola e do antigo Reino do Congo. Esses grupos tiveram participação especial em difundir a língua banto, que, por sinal, é identificada em diversos falares populares na Bahia. Foram os bantos que deram início também à irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho, como também introduziram a capoeira e o samba na Bahia e mantiveram as suas religiões, o candomblé congo e angola. Além dos bantos, Salvador também recebe, por volta do século XIX, os Jêjes e os nagôs. Vale lembrar que esses dois grupos de africanos passam a desenvolver papel determinante para a divulgação das culturas africanas, conforme aponta Bacelar (2001). Este mesmo pesquisador destaca (idem, p.126) que nesse momento:

Salvador tornou-se um lugar central entre as culturas africanas, tornou-se literalmente uma cidade africanizada, pautada em florescimento cultural Jêje-nagô, com grande ênfase na preservação de formas institucionais religiosas e animadas por uma recente memória.

Apesar do momento se caracterizar por uma crescente dos costumes africanos e ainda sendo poucos o número de negros africanos, existia por parte da classe dominante uma necessidade/desejo de extirpar toda e qualquer imagem/referência que remetesse à cultura africana (BACELAR, 2001), porém, mesmo diante dessa ofensa racista, os africanos passaram a criar seus mecanismos de defesa e resistência, uma vez que também foram

confundidos como passivos, ordeiros e submissos, conforme apontava Nina Rodrigues e Silva Campos.

Antes mesmo que o projeto UNESCO e os intelectuais baianos configurem-se como um marco na história dos estudos raciais no Brasil a partir dos anos 50, Bacelar (2001) destaca que, em 1930, quando se inicia um processo de valorização da cultura africana na Bahia, já havia aqui elementos em vida e fecundo, por aqui já tínhamos o candomblé, o carnaval, a medicina popular, a questão das indumentárias, nos sambas, na capoeira e no matriarcado, esse cabedal de elementos já eram suficientes para uma introdução e estímulo à produção dos estudos raciais na Bahia.

Dois momentos precisam ser destacados como importantes no que entendemos como o princípio dos estudos das relações raciais no Brasil. O primeiro, refere-se à difusão e adaptação das teorias racialistas da Europa por Nina Rodrigues; o segundo, quando Gilberto Freyre supera o racismo biológico e aponta para o “mito das três raças”, ideologicamente partindo de uma suposta democracia racial. Após esse período, surge na Bahia uma nova vanguarda de intelectuais. Liderada por Artur Ramos, Jorge Amado e Edson Carneiro, este último responsável por muitas ações voltadas à positividade da cultura afro-brasileira e africana. Como diz Bacelar (2001, p. 129), esse momento reitera “a valorização das manifestações de origem africana – a capoeira, o samba, a culinária, a indumentária e especialmente o candomblé”. A entrada e a manifestação desses intelectuais, expandiu e internacionalizou a cultura africana, atraindo assim outros intelectuais, como Roger Bastide, Pierre Verger e Juana Elbein.

Dentro desse contexto, Edson Carneiro tem participação em diversos eventos, dentre eles, a tentativa de uma nova abordagem do candomblé na imprensa, a criação da União das Seitas Afro-Brasileiras, em 1937, e que posteriormente, em 1942, tornou-se Federação Baiana do Culto Afro-Brasileiro e o segundo Congresso Afro-brasileiro. A Bahia, como solo “fértil” para o estudo das relações raciais, passa a desenvolver vários projetos. Nesse sentido, foi criado, em 1959, sob iniciativa de George Agostinho, o CEAO (Centro de Estudos Afro-Orientais). Segundo Bacelar (2001, p.132): o CEAO “tinha como objetivos ser um órgão de estudos, ensino, pesquisa e intercâmbio, dedicado às culturas da África e da Ásia e à presença dessas duas culturas no Brasil”. Nasce um espaço numa propositiva bastante audaciosa do ponto de vista acadêmico e da produção popular. O CEAO tinha funções bem elaboradas e de grande importância, promovia cursos de língua Yorubá, realizava intercâmbio de estudantes africanos com brasileiros, era de fato um espaço de ensino, pesquisa e extensão; este espaço torna-se o lugar universitário dos estudos africanos. Como afirma Bacelar (2001, p.135):

“tornou-se o *locus* universitário do povo negro, em especial do povo-de-santo”. Para Bacelar a partir do CEAO constitui-se a base para o processo de reafricanização da Bahia, ou seja, o grande polo de divulgação da cultura Afro-Brasileira, “o *locus* universitário do povo negro, em especial do povo-de-santo”, com cursos de iorubá e kikongo, cursos sobre a história e cultura dos afro-brasileiros e dos povos africanos e de onde nasce a ideia do Museu afro-brasileiro.

É importante pontuar o papel exercido por diversos intelectuais baianos, sobretudo, quando em intercâmbio entre Brasil e África. Nesse cenário, podemos destacar Yeda Pessoa de Castro e o professor Guilherme Souza, que tiveram na Nigéria por dois anos e, por conseguinte, Mestre Didi, Juana Elbein e Júlio Braga que também tiveram missão em África. A história e os nomes de intelectuais e pesquisadores baianos que se deslocaram para África não se resumem aos aqui citados, como afirma Bacelar (2001, p. 132), em 1966 “uma expressiva delegação baiana compareceu ao I Festival de Arte Negra em Dacar”; intelectuais como Wadir Freitas Oliveira e Estácio Lima estavam presentes. A escola baiana não se valia apenas do intelectualismo de praxis acadêmica, mas também de “intelectuais nativos da gente-de-santo, como era o caso de Mestre Didi”.

O legado da “escola baiana” trouxe ganhos significativos para manutenção e propagação da cultura afro-brasileira, sobretudo quando, em 1976, inicia-se o projeto de criação do Museu Afro-brasileiro, só inaugurado em 1982. Ainda dentro desse contexto, em 1974 dá-se início à Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil e, em 1978, a criação do MNU (Movimento Negro Unificado).

Em tese, a partir de 1930 começamos a avançar no processo de reafricanização por parte de alguns intelectuais, porém, é somente a partir da década de 1950, com os estudos do projeto UNESCO e, posteriormente em 1960, a partir da criação do CEAO, que começa um movimento de produção intelectual promovido pela escola baiana. Como afirma Bacelar (2001,p.139): “A escola baiana proporcionou, em toda sua história neste século, a legitimação simbólica de uma nova definição da realidade, pautada na africanidade, contrapondo-se à definição vigente, branca e europeizante”. No entanto, cabe-nos ressaltar que, sem a participação do povo-de-santo, dos movimentos negros e de uma diversidade cultural que se fazia na Bahia, dificilmente teríamos avançado ao nível de produção cultural, simbólica e científica.

É preciso pontuar que esse adendo à produção baiana e, respectivamente os intelectuais que compuseram a base de estudos sobre as relações raciais na Bahia, é bastante sintético se considerarmos alguns nomes mais conhecidos a partir da experiência do projeto UNESCO e

de uma dita institucionalização das Ciências Sociais, como afirmava Guerreiro Ramos. Destacamos que dentro de um paralelismo entre os intelectuais baianos que antecederam o projeto UNESCO e os que surgiram logo após alguns nomes estão dentro desse grupo que aqui tratamos de “escola baiana”.

Neste caso, entendemos que pontuar o papel e as contribuições de alguns desses pesquisadores é necessário para compreendermos a magnitude da produção científica sobre relações raciais no Brasil. A começar, podemos dizer que Donald Pierson inaugura o início desse processo. Os estudos de comunidade desenvolvidos por Pierson entre 1935 e 1937 buscavam na Bahia um cenário de interpretações e compreensão de um suposto local de convivência harmônica entre brancos e pretos. Pierson desenvolve todo seu trabalho ainda sob a lógica freyreana, ou seja, estava apegado à ideia de democracia racial brasileira. Podemos dizer que Pierson traz grandes contribuições aos estudos raciais na medida em que consegue pontuar que a “cor” está além de uma pigmentação; na cor, para ele, é possível estabelecer relação com fenótipos físicos:

Tal como se emprega no Brasil, [...] ‘cor’ significa mais que simples cor, isto é, mais do que pigmentação, [significa] inclusive, em primeiro lugar, [a presença] de um certo número de outras características físicas: tipo do cabelo (talvez o mais importante) assim como traços físicos fisionômicos. (PIERSON, 1971, p.38)

Para Pierson, a possibilidade de racismo no Brasil era bastante remota, ou seja, em sua opinião e movido por pesquisas realizadas em Salvador e no Recôncavo baiano, havia uma relação tranquila entre negros e brancos, visto que o Brasil foi bem sucedido em desfazer as castas da escravidão e em estabelecer uma sociedade multirracial de classes (GUIMARÃES, 1999, p.79). No entendimento de Pierson, o preconceito se dava apenas pela classe e não pelo crivo da cor. Classe em sua concepção trazia uma conotação diferente de casta. Na classe (grupo aberto) havia a possibilidade de mobilidade social, enquanto na casta (grupo fechado) isso era impossível. Dada essa concepção, o Brasil teve êxito na transição de uma sociedade de casta para um sociedade multirracial de classes. Segundo Guimarães (1999, p.79), Pierson entende que “a correlação entre cor e comunidade seria expúria, provocada pela pertença da classe, ela mesma pensada em termos de comunidade”. Essa posição de Pierson provoca uma teia de problemáticas, sobretudo, por legitimar o Brasil como um *locus* de paraíso multirracial.

Seguindo uma mesma posição de Pierson no início de seus estudos, Thales de Azevedo desenvolve na Bahia entre 1951 e 1952, financiado pela UNESCO, o segundo estudo de relações raciais na Bahia. Azevedo traz contribuições interessantes para o estudo das relações

raciais no Brasil, a dizer, pela sua primeira obra, *As elites de cor*. Segundo Guimarães (1999, p.79), esse estudo “pode ser situado, sem problemas, ao lado de Pierson, visto que mantém a posição do Brasil ser uma sociedade multirracial de classes”. É importante pontuar que Azevedo se desloca e inova em relação às posições de Pierson no que tange aos limites de uma sociedade de classes, pondo em questão o preconceito somente pela classe. Thales de Azevedo assume um novo conceito: para ele, “o status de nascimento e a cor limitam a distância social que se pode percorrer no processo de mobilidade vertical, quaisquer se sejam os demais elementos condicionantes” (AZEVEDO, 1966 apud GUIMARÃES, 1999, p.79). Para Azevedo, dois elementos são determinantes para a sociedade brasileira, o status atribuído e o status adquirido. O primeiro, atrelado à família e à cor, talvez os principais; o segundo, visto pela ótica da posição social, da riqueza e da ocupação. Em seus estudos, Azevedo aborda qual a possibilidade de ascensão das pessoas de cor, sinalizando também para as diferenças de possibilidades de ascensão dos homens e das mulheres negras. Fica evidente que até então esse pesquisador aposta no *status* atribuído e nos *status* adquirido como o obstáculo ou a possibilidade de ascensão da sociedade baiana. No entanto, conforme aponta Guimarães (1996 apud MAIO; SANTOS, 1996, p.152), ele romperá com essa limitação teórica. Para ele, a ideia de status não corresponde à realidade do Brasil, que passa por uma transição de sociedade colonial arcaica para um modelo capitalista e moderno, ou seja, saímos de um sistema que definia as relações a partir dos *status* para um sistema de classes. Porém, na visão do autor, essas duas categorias continuavam presentes hierarquicamente:

Efetivamente o conceito sociológico que melhor explica a estratificação da nossa sociedade colonial é aquele de status, que para Tonnies consiste em estamentos nos quais os indivíduos se classificam por atribuição de posições, independente de suas aptidões pessoais, como clero, nobreza, povo, os estados do ancien régime. O conceito de status contrasta com o de classes, que são não-hereditárias e têm como referência as aptidões e realizações individuais especialmente de ordem econômica, educacional, além de pressupor permeabilidade dos estratos e, pois, mobilidade social vertical. (AZEVEDO, 1966, p.31)

Assim, ele inova quando classifica a sociedade brasileira em dois segmentos sociais hierárquicos, sendo o aspecto econômico o determinante de classe, e a cor e a origem familiar a representação do *status* e prestígio. Essa perspectiva de analisar estrutura social brasileira correspondia a compreender que “na caracterização de Azevedo, “brancos” eram não apenas os ricos, mas também a classe média mestiça (morena e mulata) e letrada, [...] “pretos” eram os pobres e iletrados, ainda quando de cor branca ou clara.” (GUIMARÃES, 1996 apud MAIO; SANTOS, 1996, p.152). Nessa ordem, o sistema estamental em que Azevedo

acreditava ser o vigente no Brasil, determinava as limitações e interações entre “brancos-ricos” e “pretos-pobres”. Apenas por um *status* adquirido, digo, através da educação, do mercado, e dos “bons” modos, era possível transpor a barreira estamental. No entanto, como aponta (GUIMARÃES, 1996 apud MAIO; SANTOS, 1996, p.152), “perdiam” por assim dizer, a sua “cor” original ou fenotípica para “embranquecer” ou “empretecer”, conforme o caso. É verdade que os estudos de Thales de Azevedo nos remete a outras posições, sobretudo a reafirmar que no Brasil, apesar das diferentes posições, as desigualdades sociais perpassam também pelo crivo da cor, considerando que em sua análise sobre classes e *status*, a cor se faz presente nos grupos, o que implica afirmar que esses grupos estão atrelados a uma ótica racial e familiar. Em termos práticos, seria dizer que “os grupos de cor brasileiros representam, antes de tudo, a segmentação da sociedade brasileira em dois blocos contíguos mas estranhas entre si: elite e povo, ricos e pobres, cidadãos e excluídos, brancos e negros.” (GUIMARÃES, 1996 apud MAIO; SANTOS, 1996, p.152). De outra forma, é dizer que a estrutura estamental garante dentro de uma hierarquia social em que se organizava o Brasil a prática do racismo e do preconceito de cor.

Reafirmando e ampliando as posições de Pierson, Marvin Harris destaca que no Brasil não existe raças, o que se tem são classes, aliás, para Harris, a classe era política e socialmente a categoria mais importante. Para ele, “a ausência de regras claras de pertença grupal impediram, daí em diante, o desenvolvimento de grupos raciais” (GUIMARÃES, 1999, p.80). Harris vai aprofundar e reafirmar sua tese na medida em que elabora suas posições para defender seu pensamento. Primeiro, seu entendimento passa pela lógica de que a discriminação existente no Brasil não é de raça e sim de classe. Justifica dizendo que parte dessa discriminação é oriunda de um processo de colonização portuguesa e, a outra forma deriva de nosso passado escravista que determinou as “posições” dos grupos de cor na relação com o trabalho. Nas posições de Harris, o que tínhamos enquanto preconceito estava restrito apenas aos elementos de dominação, seja na ordem econômica, política e cultural. Em outros termos:

O grupo dominante reproduz sua dominação através de uma ordem racial bipolarizada, onde uma parte considerável dos grupos sociais e étnicos subalternos são excluídos em seus privilégios raciais, (enquanto brancos), e outra parte considerável é excluída juntamente com todos os seus mestiços (enquanto negros e não brancos. (MAIO; SANTOS, 1996, p.151)

Portanto, os estudos de Harris acabam por legitimar em certa medida as teses de Pierson, ou seja, segue-se legitimando que no Brasil o preconceito de cor, apesar de ser uma realidade, e numa proporção bem pequena, é menor e a prevalência está na discriminação de

classe. O elemento cor, aqui pensado nas características físicas, apesar de aparecer em seus estudos e ser considerado importante, não é a parte que determina estratificação social do Brasil, e, nesse caso, a classe é o elemento prioritário.

Com posições opostas ao que foi produzido por Pierson, Azevedo e Harris, caminham por outra vertente. Dito de outro modo, enquanto na Bahia os estudos apontavam para uma quase inexistência de preconceito racial, por outro lado, os estudos realizados em São Paulo e Rio de Janeiro, apontam para um diagnóstico oposto, ou seja, encontra-se a partir dos estudos realizados pelo projeto UNESCO uma forte tensão entre negros e brancos. Há de se dizer que essas interpretações variam sob a égide de que os aspectos geográficos e regionais influenciam nas diferentes posições, haja visto a grande presença de africanos no norte e possivelmente o nível de tensão menor; em contrapartida, o sul do país, sobretudo colonizado por europeus, a possibilidade de um contraste e tensão entre as raças seria maior. Como pontua Guimarães (1999, p.77), “também corrente nos meios intelectuais, haveria discordâncias ideológicas e política entre a ‘ escola paulista’ e os demais estudiosos, principalmente baianos e nordestinos, acerca do caráter de sociedade brasileira”. Em nossa compreensão, entendemos que os estudos da “escola paulista” emergem, sobretudo, de uma análise crítica da obra de Donald Pierson, uma vez que seus estudos realçavam um Brasil onde não existia preconceito racial, o que na concepção de intelectuais com Florestan Fernandes, Roger Bastide, Oracy Nogueira, Virginia Bicudo, Guerreiro Ramos e, numa geração mais contemporânea, Otávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, não traduziria a realidade brasileira.

Nesse contexto, Florestan Fernandes foi quem mais se destacou frente às críticas aos estudos de Pierson. Movido por uma nova abordagem das relações raciais no Brasil, Fernandes desenvolve seu pensamento a partir da integração entre raça e classe. Admite o preconceito racial no Brasil, pontua os elementos materiais e dialéticos como correia de transmissão desse processo e propõe um integração do negro ao modelo desenvolvimentista de produção, ou seja, a uma sociedade de classes. Como destaca Guimarães (1999, p.77):

Fernandes foi bastante bem sucedido em estabelecer academicamente uma agenda de pesquisa que levava em consideração, tanto as reivindicações dos intelectuais negros, quanto dos intelectuais nacionalistas; tanto a aspiração por igualdade social, quanto o desejo de desenvolvimento.

As posições de Fernandes estavam baseadas numa sociedade formada a partir de estruturas sociais, ou seja, seus estudos partiam de uma análise histórica das relações raciais, para daí então equacionar como se davam essa relações no período de transição

desenvolvimentista do país. Em outros termos, Fernandes buscava compreender, em face dos aspectos raça e classe, como se desenvolvia a relação entre negros e brancos, visto que, para ele, a transição para o sistema capitalista não foi capaz de integrar o negro na sociedade de classes, ou, tomando por empréstimo o termo do autor, “uma integração tardia”. Os estudos de Fernandes pontuam como ocorre a interação entre negros e brancos em circunstância de concorrência no mercado de trabalho, acrescentando também que o problema de mobilidade social do negro estava atrelado ao problema da cor e da classe. Para Fernandes, era preciso uma unidade entre as categorias raça e classe, sobretudo, para uma enfrentamento que colocasse em questão o preconceito racial brasileiro e a manutenção de privilégios da classe dominante.

Numa perspectiva diferente de Fernandes, Oracy Nogueira (2006) contribui para pensarmos que no Brasil o preconceito é de marca e não de origem (aqui pensando como tipos ideais), diferenciando assim da experiência norte-americana. Para Nogueira, a categoria classe não é a mais importante, ademais, ele prefere trabalhar na perspectiva de grupo de *status*. Nesse caso, esse grupo tinha seu status marcado pela cor e não pela classe. Um dos seus trabalhos mais conhecidos e que trazem à tona a distinção entre o racismo brasileiro e o racismo americano, *Preconceito de Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem*, é justamente o qual elege a “cor” como elemento determinante para o preconceito no Brasil. Como afirma Guimarães (1999, p.119), “trata-se da primeira análise comparativa – rigorosa e extremamente atual – das diferenças qualitativas entre o racismo à brasileira e o racismo à norte-americano”.

Mulher e negra, Virginia Leone Bicudo, logo após concluir seu mestrado e passar a lecionar na ELSP, a convite de Florestan Fernandes e Roger Bastide, junta-se ao projeto UNESCO-Anhembi em São Paulo, para dar início aos diversos estudos sobre as relações raciais no Brasil. Um dos primeiros trabalhos de Bicudo aborda a importância das associações negras, cujo objetivo era de combater as mais diversas formas que impossibilitam a ascensão do povo negro, a exemplo da Frente Negra Brasileira. Com posições divergentes à de Fernandes, Bicudo não acredita que somente a ascensão social dos negros ou simplesmente a integração dos negros à sociedade de classes, seja considerada uma alternativa ao fim do preconceito. Dito de outro modo, Bicudo alerta para o fato de que a transição de uma emancipação social, leia-se, para ascensão social, é que o negro tome consciência de raça. Como diz Gomes (2013, p.105): “ao ascender e não ser assimilado pela classe média branca, o negro percebe o viés da cor em nossa sociedade”. Virginia Bicudo não estava restrita somente aos estudos das relações raciais, a psicanalista Virginia Bicudo teve uma trajetória de

muitos estudos, sobretudo, pontuamos que a questão de gênero/classe também orientava suas pesquisas. Como aponta Gomes (2013, p.25), “ a trajetória de Bicudo revela processos como o da profissionalização feminina pelo magistério, pela formação como educadora sanitária e o ingresso de mulheres no ensino superior, trajetórias de ascensão social de famílias negras e mestiças”.

Podemos dizer que Virginia Bicudo inaugura no Brasil uma das primeiras experiências de mulher negra nas Ciências Sociais. Em suas obras destacamos dois trabalhos que teorizam especificamente sobre as relações raciais no Brasil: “Estudos de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo”, trabalho que deu origem à sua dissertação de mestrado, em 1945. Num segundo momento, ela discute acerca das “Atitudes dos alunos do grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas”, este, já como “resultado de sua participação na equipe do projeto UNESCO-Anhembi, coordenado por Florestan Fernandes e Roger Bastide” (GOMES, 2013, p.64).

Para Bicudo, as “atitudes” eram reveladoras dos processos sociais e, a partir delas, era possível compreender a dinâmica social e das relações raciais. Especificamente, Bicudo aborda em seus estudos sobre o preconceito em espaços formais de ensino. Como diz Gomes (2013, p.65): “pela primeira vez vemos um esforço para pesquisar o preconceito racial tendo instituições de ensino como *locus* privilegiado de investigação”. Em síntese, as contribuições de Virginia Bicudo perpassam pelas “atitudes”. Não por acaso, seus dois principais, ou talvez, os dois únicos trabalhos que abordam a questão racial versam sobre “atitudes”.

As investigações de Bicudo tratam de identificar as “atitudes” de aceitação e rejeição de estudantes negros por parte de seus colegas brancos em escolas primárias (GOMES, 2013, p.137). O seu *locus* de pesquisa, as instituições de ensino, propicia-lhe grandes resultados, haja vista as implicações na construção identitária e psicológica do negro no que tange à dinâmica da interação com o branco.

Virginia Bicudo postula suas ideias em torno do preconceito de cor e não de raça, e deixa bem evidente que tal debate tem como foco a criança - em sentido contínuo inclui-se a família e o papel da escola como responsáveis da propagação do racismo. Como diz Gomes (2013, p.146) “em Virgínia o foco é a criança, logo, a família e a escola. São nesses lugares onde o preconceito se espalha, porque não nos esqueçamos, ele é aprendido e ensinado”. Por isso, sua atenção às “atitudes”; eram nelas que Bicudo pontuava como se efetiva a dinâmica das relações racias em espaços formais de ensino.

Dentro da perspectiva da “escola paulista”, temos uma geração mais recente, trata-se de Otávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso. Durante o projeto UNESCO, Ianni foi um dos

principais colaboradores dos estudos de Fernandes e Bastide. Muito próximo de Florestan Fernandes, seu orientador do Mestrado, foi bastante influenciado pelas concepções de raça e classe na perspectiva da teoria marxista.

Para os estudos realizados por Ianni, era impossível haver uma dissociação entre racismo e exclusão social, ambos estavam relacionados e, por isso, era preciso, na concepção de Ianni, superar o modo de produção capitalista para superação do racismo. Em sua perspectiva, o preconceito tem que ser analisado numa perspectiva mundial, assim como o capitalismo é mundial, as manifestações também ocorrem de forma globalizada. Para Ianni, aqui no Brasil, particularmente, a escravatura foi que determinou uma poderosa cultura do racismo (2004, p.11).

Em sua concepção sobre cotas raciais, Ianni não chegou a formular um posicionamento “fixo”, mas analisa o problema em duas frentes: primeiro associava a desigualdade social como um problema estrutural, social, e, por isso, o negro não tinha condições para acessar a universidade. Portanto, era preciso alterar as estruturas econômicas, ir na raiz do problema. Como ele mesmo afirma:

esses negros não tiveram condições de estudar a ponto de não serem classificados nos exames de seleção. Portanto, já vêm de uma condição social com limitação. E, em vez de enfrentarmos o problema na raiz – melhorando as condições sociais de brancos e negros de diferentes níveis sociais – se estabelece a cota. Não se mexe na ordem social que é uma fábrica de preconceitos, mas somente num nível restrito, que é o nível do acesso a certos espaços ( IANNI, 2004, p.17).

Apesar da posição compreendida num viés classista, o autor não se furta de admitir que as cotas são uma conquista do movimento negro, entendendo-as como necessárias. A sua problemática está em compreender que, apesar de ser uma conquista, as cotas pode se apresentar como uma concessão da classe dominante, o que na percepção dele pode ser pensado que:

numa primeira avaliação, o estabelecimento de cotas aparece como uma conquista positiva; mas, simultaneamente, é a reiteração de uma sociedade injusta, fundada no preconceito. Ela é tão evidentemente fundada no preconceito que é preciso estabelecer espaços bem determinados e limitados para que eles tenham a possibilidade de participação (IANNI, 2004, p.16).

Desse modo, Ianni não assume posições proselitistas, nem tampouco nega a necessidade e urgência das cotas raciais. Para ele, era preciso avançar na discussão da ordem social e econômica. Os estudos de Ianni são de grande valia para as questões das relações raciais no Brasil, uma vez que suas obras, particularmente a partir de *A metamorfose do escravo*, de 1962, trazem elementos que apontam para uma denúncia do preconceito racial a

partir cor e atrelando esse problema ao de preconceito de classe, ou seja, existe uma estrutura de dominação social que tem por interesse próprio a manutenção do racismo para garantia de uma manutenção burguesa. Em sua perspectiva, “a sociedade é tão injusta, desigual e competitiva que se produz o preconceito como uma técnica política de poder. No limite, o preconceito racial é uma técnica da dominação” (IANNI, 2004, p.17).

Em síntese, podemos afirmar que essa diversidade de pensamentos e os inúmeros estudos sobre as relações raciais no Brasil teve como marco divisor o Projeto UNESCO. Como já foi dito, o projeto UNESCO foi uma tentativa de apresentar ao mundo uma perspectiva de relações raciais pacíficas, isso porque vivíamos sob a égide do mito da democracia racial. Assim, temerosos com uma possível propagação do racismo, sobretudo, após uma experiência trágica com a segunda guerra mundial e os ideias de racismo produzido pelo nazismo, era preciso desenvolver estudos e uma ampla campanha contra esses ideias. O Brasil nesse caso era cenário perfeito para poder expressar experiências positivas de cooperação entre as raças. Como aponta Maio (2000, p.116):

a UNESCO ainda sob o impacto do Holocausto, esforça-se em combater a ideologia racista que serviu de suporte para a montagem e operação da máquina infernal nazista. Para tanto, a agência internacional resolveu coordenar uma pesquisa comparativa sobre as relações raciais em diferentes regiões brasileiras. Neste caso, como foi dito, era o Brasil o lugar ou a civilização que vivia em harmonia entre as raças.

No entanto, o que poderia trazer respostas a uma possível saída positiva, a uma interpretação da sociedade brasileira, os estudos realizados pela UNESCO no Brasil obtiveram outros resultados, ou seja, foi colocada em questão a crença numa democracia racial. A partir desse momento dá-se início a uma série de novos estudos em várias regiões do Brasil. Não obstante, o projeto UNESCO também marca um período que institucionaliza as Ciências Sociais no Brasil, construindo uma relação intrínseca entre a pesquisa social e os estudos das relações raciais no Brasil.

Para Ianni (1996), o projeto UNESCO agiu como colaborador e não o pioneiro nesses estudos, haja visto, já tínhamos aqui desde 1930 estudos dirigidos a compreender e interpretar as relações raciais. Conforme aponta Ianni (1996, p.71) “as iniciativas da UNESCO e outras instituições estrangeiras colaboraram no desenvolvimento das investigações sobre o assunto. Nota-se que dizemos ‘colaboraram’ e não ‘iniciaram’”. Para este autor, a iniciativa da UNESCO *a priori*, passava pela preocupação humanitária, visto a trágica política de extermínio nazista sob a égide racialista. Assim, era preciso um plano de intervenção mundial de combate ao racismo.

Com o reconhecimento internacional de alguns pesquisadores como Donald Pierson e

Frazier, o projeto UNESCO tinha como plataforma inicial a Bahia. Isso se dava ao fato dos autores aqui citados terem diluídos na comunidade internacional um retrato de Brasil como paraíso racial. No entanto, com a intervenção e influência de outros pesquisadores estrangeiros, a UNESCO foi convencida de ampliar a pesquisa para outros estados, em virtude das diferenças regionais e, sobretudo, considerando que tais diferenças passassem pelo crivo das diferentes migrações e pelo processo de desenvolvimento industrial de cada região. Frente a isso, deu-se a comprovação de que haviam diferenças por exemplo, em relação ao preconceito racial na Bahia e em São Paulo. Como afirma Maio (2000, p.117), a pesquisa da UNESCO “indicou a existência no Sudeste do país, de uma realidade bastante distinta da baiana, onde as tensões raciais seriam mais perceptíveis”.

É importante pontuar que os estudos da UNESCO só vieram corroborar e reafirmar o que outros pesquisadores na década de 30 e 40 já tinham constatado. Maio (2000, p.118) vai dizer que “não se deve entender a condução da pesquisa e seu destino final como “frustração” e, sim, como uma resposta e confirmação plenas.

Alguns autores aqui já citados tiveram participação ativa no projeto UNESCO, dentre eles, Florestan Fernandes, que, a convite de Roger Bastide, este já com vários trabalhos na área das relações raciais, desenvolve um grande trabalho para compreensão dos estudos raciais no Brasil, sobretudo, no Sul do país. Para Florestan, havia no Brasil um obstáculo determinante para a não mobilidade ou ascensão social da população negra. Segundo Maio (2000, p.119) “Florestan enveredou-se pela análise histórico-sociológica, para desvendar a difícil transição do arcaico para o moderno no Brasil, realçando os limites da integração e da mobilidade social da população de cor”.

É mister que o projeto UNESCO transitava em outras frentes e não somente no tema das relações raciais. O Brasil passava por um momento de redemocratização, havia um processo de modernização da indústria e, sobretudo, alterações em nosso modo estrutural de sociedade, por tanto, para além dos estudos raciais, o projeto UNESCO serviu também para análise desses processos. Gerador de diversos debates, várias posições acerca das relações raciais e, por conseguinte, o preconceito racial no Brasil, o projeto UNESCO viabilizou no âmbito institucional das Ciências Sociais no Brasil duas posições. A primeira foi a retomada dos estudos a partir da obra de Gilberto Freyre e a respectiva mudança do conceito de nação com status para o de democracia racial. A segunda posição trata da elevação do pensamento de Florestan Fernandes para a análise da sociedade brasileira e das relações raciais a partir de uma estrutura social, ou seja, perpassando por uma interpretação histórico-sociológica do Brasil e com isso desmontando o ideal utópico de democracia racial.

Salientamos que outros autores como Guerreiro Ramos, Costa Pinto, Abdias do Nascimento (com a experiência do Teatro experimental do Negro), Silvio Romero, Artur Ramos, Josildethe Consorte, Lélia Gonzalez, Clóvis Moura, Ana Célia Silva, dentre outros, merecem nossa reverência em virtude da importância de suas contribuições para o desenvolvimento dos estudos das relações raciais no Brasil.

Destacamos a seguir as contribuições de Carlos Hasenbalg e Nelson Do Valle Silva, destacando a importância e contribuições desses autores para os estudos das relações raciais no Brasil. A partir dos trabalhos de Hasenbalg e Valle Silva abre-se no Brasil um período de pensar o preconceito racial em outros espaços e, para além disso, perceber quais obstáculos determinam a não mobilidade social da população negra. Vale lembrar que Hasenbalg deslocou o termo ascensão social usado por outros sociólogos por mobilidade social. Para os autores, a questão da mobilidade passava *a priori* pela educação e mercado de trabalho. Destes dois polos era possível rastrear as disparidades entre negros e brancos, o que para Hasenbalg era chamado de desigualdades raciais.

Os estudos Hasenbalg e Valle Silva perpassam pela relação intrínseca entre discriminação racial e desigualdade social, em outros termos, abordam o paralelismo entre racismo e desigualdades raciais atrelado a uma cadeia de competição “livre” dentro do capitalismo, ou seja, como se um determina-se o outro em sua maioria. Conforme aponta Figueiredo (2015,p.13), Carlos Hasenbalg agumentava que:

o racismo e a discriminação racial resultavam da competição só existente no capitalismo, no sentido de que só a partir da concorrência em que tal sistema viceja é que veríamos surgir a discriminação racial e o racismo sob sua forma moderna.

Como vimos, os estudos de Hasenbalg e Valle Silva estão focados em dialogar com os aspectos que vão produzir a manutenção do racismo e da discriminação racial. Esses estudos são um dos primeiros a serem realizados no Brasil, iniciando em 1979, com a publicação do livro *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, de Hasenbalg, fruto de sua tese de doutorado.

Para Hasenbalg e Valle Silva, as desigualdades sociais no Brasil são produzidas, em ampla maioria, de discriminações raciais bem elaboradas, com as quais a população negra se defronta em diversas instâncias da vida social, sobretudo, no acesso ao trabalho, que depois irá se desdobrar em outras modalidades de (in)mobilidade social, haja visto o acesso à educação, as disparidades salariais e os mecanismos de ação no que tange à (não) promoção em empregos. Conforme aponta Figueiredo (2015, p.13), as contribuições desse autor estão

situadas “nos estudos das desigualdades raciais no Brasil; denunciar o racismo existente na configuração do mercado de trabalho e no acesso à educação; [...] bem como propor a substituição do conceito de ascensão social para o de mobilidade social ascendente”. Sendo assim, a partir dessas três propositivas, abordamos as contribuições de Hasenbalg e Valle Silva para os estudos das relações raciais no Brasil.

As desigualdades sociais no Brasil e os desníveis entre negros e brancos estavam *a priori* numa má distribuição geográfica. Em outros termos, a população negra está localizada em regiões menos desenvolvidas, o Norte e o Nordeste do Brasil, enquanto a população branca em sua maioria encontrava-se nas regiões Sul de Sudeste, conseqüentemente mais desenvolvidas economicamente. Nesse sentido:

Além do fator geográfico e das práticas discriminatórias, uma cultura racista está permeada de estereótipos e representações negativas de grupos minoritários (negros, mestiços, nordestinos, bolivianos etc.). Esses estereótipos culturais tendem a se autoconfirmar e acabam limitando as aspirações e as motivações, neste caso, das pessoas não-brancas ( HASENBALG,1979, p.200)

A partir do estudos de Hasenbalg, a ideia de mobilidade social começa a ser pensada conjuntamente com a educação; isso se deu em face da concepção de que a educação era um dos motes que contribuía para a mobilidade social da população negra, “assim, a questão educacional parece estar se constituindo no nó górdio das desigualdades raciais no nosso país (HASENBALG; SILVA, 1999, p.229), visto que, segundo a lógica de ascensão social, apenas três hipóteses eram possíveis em outro momento, quais sejam: “o apadrinhamento dos negros por famílias brancas; o casamento inter-racial; e o embranquecimento social” (FIGUEIREDO, 2015, p.14).

Ao contrário de muito que foi produzido anteriormente no âmbito dos estudos das relações raciais no Brasil, os estudos de Hasenbalg e Valle Silva, em síntese, propõe uma nova abordagem para as relações raciais, buscando explicar os fenômenos do racismo, da discriminação e o desmonte do mito da democracia racial. Os autores superam a fase de afirmar o preconceito racial no Brasil e buscam responder qual a relação entre racismo e discriminação racial com o capitalismo, ou seja, como que esses aspectos são preponderantes para as desigualdade raciais. A isso somam-se as investigações nos aspectos educacionais, vista por eles como essencial para compreender o processo de acesso, permanência e conclusão, pois a partir da desigualdade educacional entre brancos e não-brancos, podemos mensurar as conseqüências e os desdobramentos para as ocupações dos grupos não-brancos.

Sendo assim, as ocupações dos não-brancos em tese estão situados nos trabalhos mais pesados, no subemprego, nos postos de menor salários. Conforme o autor destaca:

as barreiras raciais existem no recrutamento para os empregos como nas promoções dentro dos empregos. Esse conjunto de fatores resulta em uma concentração desproporcional de pretos e pardos nas ocupações manuais urbanas, particularmente nas menos qualificadas e pior remuneradas. (HALSENBALG, 1996, p.240).

Soma-se a essas questões a ideia de discriminação ocupacional e discriminação salarial abordada por Halsenbalg. Assim, o autor avança em suas análises e reafirma que as desigualdades recaem, então, no esteio de uma rede de preconceito e discriminações raciais, ou seja, o racismo e a discriminação racial, ainda que por muitos sociólogos questionado, era, para Hasenbalg, a melhor explicação para o diagnóstico de disparidades entre salários de negros e brancos, constituindo, assim, a base de explicação mais coerente para as desigualdades raciais no Brasil.

Dessa forma, empiricamente constatado que as desigualdades sociais estão assentadas nas desigualdades raciais, resta ao governo desenvolver políticas públicas que visem minimizar e sanar gradativamente as desigualdades sócio-raciais, seja no trabalho ou na educação. Para isso, seriam necessárias:

Três linhas principais de ação para enfrentar o problema: o primeiro caminho é o legal, e consiste em evitar que a nova legislação que criminaliza o racismo se constitua em letra morta e dispositivo iníquo, como aconteceu com a Lei Afonso Arinos...[...] O segundo caminho está indicado pela política de Ação afirmativa...O terceiro caminho de políticas não racialmente específicas...Política social democrática e redistributiva, destinada a igualar as chances de vida para todos ( HASENBALG; SILVA,1992, p.16).

Para Halsenbalg e Silva, as Ações Afirmativas têm funções fundamentais para incorporação da população negra em espaços outrora negados. Por isso, em face ao debate sobre cotas raciais, Halsenbalg foi enfático ao afirmar em entrevista para Guimarães (2006, p.15): “estranho seria se quem pesquisasse e denunciou o racismo no Brasil durante mais de 20 anos não apoiasse o sistema de cotas e programa como o ProUni.”. Desse modo, a inversão de oportunidade, o que respalda as Ações Afirmativas, pode acelerar de forma mais igualitária e favorecer o aparecimento de outros atores sociais. Mesmo sem ir a fundo no tema das Ações Afirmativas, Halsenbalg não exitou em se posicionar, pois conhecedor do que significa ser negro e pobre no Brasil, sobretudo, a discrepância no que tange à educação, seria no mínimo incoerente não apoiar as cotas naquele momento. Temos a plena convicção de que os estudos de Halsenbalg sobre desigualdades raciais no Brasil corroboraram para fundamentar a

necessidade e a urgência das Ações Afirmativas para negros e negras e, ademais, tem influenciado outros tantos pesquisadores para dar continuidade aos estudos sobre a temática.

Desse modo, estudos sobre Ações Afirmativas têm sido recorrente em políticas públicas e nas agendas do movimento negro no Brasil nos últimos anos. Ainda que de forma muito incipiente, as Ações Afirmativas fazem parte de um ciclo de estudos bastante diverso, sobretudo, quando se trata dessas políticas voltadas a população negra, especificamente, as ações dirigidas ao campo da educação.

Diversos autores já têm se debruçado sobre os estudos das Ações Afirmativas no ensino superior, abordando, sobretudo, o acesso à permanência e a pós-permanência. No Estado da Bahia, pesquisadoras como Delcele Mascarenhas, Paula Cristina Barreto e Dyane Brito Reis, assim como a Rede Ação Afirmativa (CEAO/UFBA) tem desenvolvido pesquisas abordando essas questões. Os trabalhos têm observado as dificuldades encontradas por estudantes cotistas, os estigmas construídos em relação às cotas, os limites que envolvem as interações interraciais e as políticas que possam garantir o acesso e a permanência dos estudantes negros. A permanência, nesse caso, é abordada por Santos (2009) em duas frentes: a permanência simbólica e a permanência material. A autora desmembra o conceito de permanência para discutir também as estratégias individuais e grupais de permanência e, nesse sentido, o conceito de permanência, para a autora, está imbricado com o conceito das Ações Afirmativas.

O trabalho de Delcele Mascarenhas, além de abordar propriamente o tema das Ações Afirmativas, analisando a importância e os impactos para a população negra, busca dialogar com a denúncia incansável sobre a invisibilidade dos negros no sistema de ensino e as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira, sobretudo, no campo da educação, especificamente, nas universidades públicas; transita pela temática das cotas, pelo conceito de cor, status e desempenho no ensino superior.

## **1.2 Conceituando política afirmativa na perspectiva do Estado**

Em uma sociedade marcada por diferenças étnicas e desigualdades sócio-raciais, tem sido bastante comum e recorrente o termo “políticas públicas”, sobretudo as políticas de “Ações Afirmativas”. Mesmo que consideremos as políticas de Ações Afirmativas um tema ainda incipiente nas pesquisas e nos estudos das relações raciais, salientamos que não se trata de uma temática tão recente e, nem tampouco de exclusividade do Brasil ou dos países de terceiro mundo. As Ações Afirmativas estão presentes em praticamente todo território

mundial (Estados Unidos, Austrália, Alemanha, Canadá, Índia), a bem que se diga, “o primeiro país a implementar Ações Afirmativas foi a Índia, ainda enquanto colônia inglesa” (CLAPP, 2011, p.41), porém, no caso indiano, as políticas de Ações Afirmativas só foram consolidadas e retificadas na constituição de 1947 com a conquista da independência (FERES, 2006).

No Brasil, o debate sobre Ações Afirmativas tem sido um pouco mais recente, haja visto, se pensarmos essas políticas enquanto “ações” que possam garantir direitos a grupos de minorias políticas e que tenham como objetivos combater desigualdades sociais e raciais. As primeiras experiências no Brasil são datadas de 1990, como a Lei 9504/97, que instituiu a cota partidária para mulheres e a Lei 8213/91, que regulamentou a entrada de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

A experiência do Brasil com Ações Afirmativas, resulta, sobretudo, do “reconhecimento” do Estado para uma necessidade de reparação histórica e social, especificamente, para a população negra. Nesse sentido, foi no conflito e nas mobilizações organizadas por sindicatos, partidos, associações e, sobretudo, a participação dos movimentos negros que impulsionou e influenciou as Ações Afirmativas no Brasil.

No Brasil, a política afirmativa que mais gerou polêmica, certamente, foi a lei de cotas para estudantes negros e negras no ensino superior. Na época, a repercussão ganhou os holofotes da mídia e provocou histeria nos setores mais conservadores da sociedade brasileira. O debate tinha como eixo principal a necessidade de reparação social e, sobretudo, racial, justificada sob a égide das contradições sociais e raciais entre negros e brancos no País. Tratava-se de um momento onde o Estado “assumia” que historicamente desenvolveu políticas segregacionistas e racistas, havendo assim, uma necessidade de reparação com a população negra deste país. Tratava-se de uma tentativa de inversão da ordem racial de acesso, promovendo uma inclusão, que na concepção de Halsenbalg, em entrevista concedida a Guimarães (2006, p.257):

o efeito esperado das políticas de cotas raciais nas universidades públicas e de vagas para alunos de famílias carentes nas universidades privadas, incluindo pretos e pardos, por meio do ProUni, é o aumento da presença de não-brancos em posições sociais de destaque.

A polêmica criada em torno das cotas só nos revelou e ainda revela o caráter racista da sociedade brasileira, ainda que justificada sob a necessidade de reparação histórica, não é aceitável ao brasileiro “ceder” um espaço que outrora sempre foi de privilégio e gozo de uma burguesia branca. A todo momento é reverberado pelas elites brancas que vivemos num país

com plena igualdade para todos e todas e, nesse caso, as cotas seriam um atestado de racialização do país, o que, para alguns sociólogos, seria a implementação de um racismo às avessas.

Nesse sentido, fica evidenciado que o Brasil até então vive sob o falso “mito da democracia racial”. Ainda sob influência de Gilberto Freyre, falar em racismo ou discutir cotas raciais no Brasil seria um antagonismo ao “nosso” projeto de nação, visto que, pensar numa discussão com recorte racial ofende a moral brasileira, moral esta que diz “ter vergonha de ter preconceito”. No entanto, apesar de velado em algumas situações, o racismo à brasileira aparece quando resolvemos falar de cotas raciais, quando incluímos o elemento cor/raça no debate. Em outros termos, significa dizer que ao falarmos de cotas sociais nos colocamos numa situação mais cômoda e aceitável, porém, agregar o elemento raça/cor no debate das cotas compromete profundamente os privilégios de espaço de poder de uma elite branca e, por isso, tamanha repercussão e polêmica se deu ao tema. Como afirma Clapp (2011, p.52), “quando se trata do tema da política de ação afirmativa, a principal referência – e a mais polêmica – é a política de cotas para o Ensino superior, em especial com o recorte racial”.

Sendo assim, para os brasileiros é muito mais confortável discutir as desigualdades de classe do que as desigualdades de raça, pois, admitir a necessidade de uma política de recorte racial é comprometer no mínimo duas questões. A primeira, ameaça os privilégios da população branca; a segunda, desconstrói o mito de uma sociedade sem desigualdades raciais, portanto, anula a ideia de democracia racial.

Conceitualmente falando, as Ações Afirmativas emanam a partir da necessidade de atender as demandas sociais, sobretudo, às que estão atreladas em sua maioria às reivindicações de grupos de minorias representativas, tais como, negros, LGBT, índios e pessoas com necessidades especiais, pautando-se, sobretudo, no princípio da educação, do respeito às diferenças, da ideia universalista de igualdade, equidade e inclusão social, ou seja:

a política afirmativa é, geralmente, reconhecida como um instrumento político voltado para a inclusão de grupos subordinados ou subalternizados, muito embora seu campo de intervenção seja muito maior. Mais que um meio de inclusão, a ação afirmativa também atua em outras frentes. (CLAPP, 2011, p.31)

Nesse sentido, as Ações Afirmativas buscam atuar também em outras perspectivas, tendo como base a garantia da igualdade de oportunidades, reconhecendo as diferenças, valorizando as diversidades, influenciando diretamente no aspecto cultural e político e,

modificando de forma pedagógica conceitos e estigmas que historicamente foram construídos em relação à população negra e demais grupos. Como diz Clapp (2011, p.39),

Os principais objetivos da ação afirmativa são promover maior igualdade de oportunidades, frear a discriminação por meio de uma ação prática, atuar no campo da consciência da sociedade, consolidar espaços mais diversos e ampliar a representação de grupos em situação de desigualdade.

É bem verdade que todas as ações de cunho afirmativo, em geral, atendem populações em condições de desigualdades, sobretudo, que representam uma minoria política. No caso da população negra, a política de cotas, por certo, tem sido uma das mais coerentes, se não, a mais acertada, pois, além de proporcionar uma mudança de âmbito cultural, intervém diretamente no combate ao racismo e ao preconceito, promovendo o acesso à universidade a grupos que outrora estavam subalternizados e invisibilizados nos espaços educacionais.

### **1.2.1. A “Marcha Zumbi dos Palmares” e a influência da III Conferência de Durban**

No plano do debate político, especificamente, sobre as Ações afirmativas, desvemos destacar que em 1995 a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida” ficou marcada como divisor histórico para a inclusão da temática na agenda política do Brasil e nas políticas de Estado. Pensada e organizada para enfrentar e exigir respostas do Estado frente às desigualdades raciais e a discriminação, a “Marcha” provocou uma reação de governo. Como aponta Santos (2010,p.49),“de maneira contundente, as vozes presentes na Marcha renovaram denúncias ao racismo e da discriminação racial, pressionando o governo brasileiro a tomar providências em tempo hábil”.

Na época, o então presidente Fernando Henrique Cardoso recebeu de dirigentes da “marcha” um documento onde continham ações que viabilizasse o combate ao racismo e a discriminações, entre elas algumas Ações Afirmativas foram exigidas, sobretudo no âmbito do ensino público e do acesso a estudantes negros a universidades. Conforme aponta o próprio documento da “Marcha” destacamos alguns:

\* Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.

\* Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.

\* Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.

\* Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. (EXECUTIVA DA MARCHA ZUMBI, 1996, p.24 e 25)

É importante pontuarmos que outras exigências constavam nesse documento. No entanto, destacamos apenas os que se colocavam direcionados à educação e os que mais se aproximaram com a nossa temática, sobretudo quando assume o caráter de exigência às Ações Afirmativas para o ensino superior. Nesse sentido, na opinião de Santos (2010, p.49) “ a “Marcha Zumbi dos Palmares” se converteu em um divisor de águas no combate ao racismo”, não só por sua mobilização de ruas e de formação aos movimentos sociais e negros, mas por incluir na agenda política do Estado a necessidade de atender as reparações históricas em favor da população negra. Entretanto, a luta das ruas e o tensionamento na política brasileira sobre as desigualdades raciais não se traduziram em ações práticas. Em outros termos, o então presidente FHC (1995 a 2002) não foi capaz e eficiente para garantir a inclusão de estudantes negros ao ensino superior. Como aponta Santos (2010, p.51) “ nenhum projeto de lei de ações afirmativas para estudantes negros ingressarem no ensino público superior brasileiro foi apresentado, pela administração desse presidente, ao Congresso Nacional brasileiro”.

Com raras ações, a gestão de FHC em 1996 implantou o GTI (Grupo de Trabalho Interministerial) no qual tinha como tarefa desenvolver, fomentar e executar políticas públicas que estivessem ligadas à população negra. Porém, esse GTI não foi suficiente para avançar na temática racial, muito limitado e sem recursos, figurava apenas no campo simbólico. Ainda em 1996, foi criada o GTEDEO ( Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação). Vale lembrar que a criação desse GT se deu por ora a uma grande pressão novamente da “ Marcha Zumbi dos Palmares” e, pelas sucessivas denúncias ao não cumprimento da Convenção 111 da OIT<sup>10</sup> (Organização Social do Trabalho). Ainda conforme aponta Santos (2010, p.54), “algumas raras exceções, a exemplo do seminário internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*” foram as ações desenvolvidas no governo FHC, porém, neste seminário, o

---

<sup>10</sup> Essa Convenção caracteriza pelo combate a discriminação no emprego e na profissão em 1958. Em seu art. 1º conta que “para os fins da presente convenção o termo “discriminação” compreende: a) Toda distinção, exclusão ou preferência fundada na raça, cor, sexo, religião, opinião pública, ascendência nacional ou origem social, que tenha por meio destruir ou alterar a igualdade de oportunidade ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão.

Estado já apontava para um prénuncio da intensificação do debate para criação de políticas públicas para combater o racismo e as desigualdades, sobretudo, sinalizava para ampliar o debate das Ações Afirmativas. Haja visto, esse período fica marcado por um fato que marca bastante a relação do Estado brasileiro com a questão racial; o então presidente FHC admite publicamente que o Brasil é um país de largas desigualdades raciais e que aqui se discrimina pela raça, em outros termos, o Estado brasileiro assume-se oficialmente enquanto nação racista. Seria na prática as dezenas de anos que “os movimentos negros lutaram duramente para arrancar, da voz oficial brasileira, a confissão de que esta sociedade também é racista. (MUNANGA,2003, p.48).

Em tese, podemos dizer que mesmo que FHC tenha uma carreira acadêmica ligada aos estudos da questão racial brasileira, com bastante influência de Florestan Fernandes e Octávio Ianni, ainda que tenha em seu currículo relevantes estudos e pesquisas interpretando as relações raciais no Brasil, ainda assim sua gestão não conseguiu em termos práticos atender a população negra, ou seja, foi “garantida” a exclusão do negro ao ensino superior, ao mercado de trabalho e a tecnologia de ponta; foi mantido o grande abismo social entre negros e brancos, inclusive-se o gênero também.

Portanto, como afirma Santos (2010, p.61), “ apesar de o ex-presidente FHC afirmar que tinha uma “convicção antiga” contra as injustiças raciais, ele não avançou na proposição de ações voltadas para a promoção da igualdade racial na esfera da educação superior pública ou em qualquer outra área. Típico de um governo neoliberal e com alianças aprofundadas com a burguesia nacional e internacional, sobretudo na subserviência do Banco Mundial e FMI, os anos 90, especificamente a gestão de FHC (1994 e 2002) foram anos de inércia no que tange as Ações Afirmativas na inclusão de estudantes negros e pobres no ensino superior público.

Além da “Marcha Zumbi do Palmares” ter marcado um período de “ascensão” do debate em torno das políticas públicas e exigência de Ações Afirmativas para estudantes negros, podemos também afirmar que a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”, realizada em Durban, África em 2001, foi inquestionavelmente um grande acontecimento para modificar a agenda das políticas públicas do Brasil, principalmente nos aspectos das Ações Afirmativas - não que tenha garantido a implementação, mas no sentido de avançarmos no campo teórico e das proposições. Nesse sentido, dois momentos são destacáveis por nós, o primeiro nos remete ao pré-Durban, onde o próprio Estado, em resposta aos movimentos sociais e negros, se compromete a aderir diversas medidas e exigências que outrora tinham sido feitas ao governo, especificamente, aquelas que de cunho afirmativo. Conforme aponto o próprio relatório do

Ministério da Justiça, algumas ações/propostas são elaboradas em detrimento das demandas da população negra:

A adoção de medidas reparatória às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para superação da desigualdade. Tais como medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva prescritas na Constituição de 1988, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimento de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes dos quilombos, - adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas. (BRASIL, 2001, p.28-30)

Com observamos, o Estado, em tom oficial, defendeu a adoção de Ações Afirmativas com objetivos de garantir o acesso de estudantes negros ao ensino superior. Esse relatório, elaborado para a III Conferência de Durban, sinalizava o contexto em que o Brasil estava, ou seja, expressava-se em forma de documento oficial, não todas, mas em certa medida, as pressões que vinham das ruas, as vozes dos movimentos negros e sociais e dos enfrentamentos nas arenas de disputa ideológica.

No pós-Durban, temas específicos entram na agenda social e política do Brasil. Nesse caso, as cotas para estudantes afrodescendentes e a criação do Estatuto da Igualdade Racial figuram como uma das mais importantes pautas debatidas em 2002. Podemos considerar que no processo pós-Durban tivemos grandes avanços, essencialmente no tocante à participação e influência dos movimentos sociais e negros para implementação de Ações Afirmativas. Ademais, a Conferência de Durban expunha em seus parágrafos 107 e 108 a necessidade e a “importância do Estados em adotarem ações afirmativas, enquanto medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório daqueles que foram vítimas da discriminação racial, da xenofobia, e de outras formas de intolerância correlatas” (PIOSEVAN, 2008, p.892). Nesse sentido, devemos considerar que no pós-Durban, o Brasil inaugura uma nova fase das políticas públicas e das Ações Afirmativas. Ainda que nada de efetivo no campo prático e da inclusão aconteça, consideramos ter aberto vários precedentes para ampliar e aprofundar a exigências e o tensionamento acerca das Ações Afirmativas e medidas de combate ao racismo e a discriminação. Como endossa Piosevan (2008, p.892),

Na experiência brasileira vislumbra-se a força catalizadora da Conferência de Durban no tocante às ações afirmativas, envolvendo não apenas os trabalhos preparativos pré-Durban, como essencialmente a agenda nacional pós-Durban, que propiciou significativos avanços no debate público sobre o tema.

Nesse cenário de “ascensão” do debate público e, com o Estado assumindo compromissos de implemetações de políticas públicas e Ações Afirmativas, uma das primeiras medidas, ainda em 2002, foi a criação do Programa nacional de Ações Afirmativas. Neste caso, não havia uma política somente de recorte racial, incluía-se a ela o gênero e portadores de deficiência, no entanto, nada concreto em relação a inclusão de estudantes negros e pobres nas universidades públicas brasileiras. Como aponta Piosevan (2008, p.892), “este programa contemplou medidas de incentivo à inclusão de mulheres, afrodescendentes e portadores de deficiência, como critério de pontuação em licitações que beneficiassem fornecedores que comprovem desenvolver políticas compatíveis com o programa”.

No mesmo ano, e ainda sob a influência do pós-Durban, é instituído o programa de Diversidade na Universidade. Neste programa, os objetivos estavam também muito aquém do que desejava os movimentos negros, majoritariamente por não garantir a plena inclusão de estudantes negros/as nas universidades públicas. No entanto, cabe-nos destacar que, é a partir desse contexto, do período pré e pós-Durban, em especial a “Marcha Zumbi dos Palmares” e, com toda mobilização dos movimentos negros e sociais, que em 2003 começamos a avançar no sentido da implementação das “cotas” para estudantes afrodescendentes em universidades públicas como uma das propostas de Ações Afirmativas.

Nesse caso, podemos destacar o pioneirismo da UERJ, UENF, UNB e UNEB, que diante de muita pressão e, enfrentando grandes setores da elite conservadora do Brasil, iniciam um processo de inclusão de estudantes negros e pobres em universidades públicas.

Ainda que as Ações Afirmativas no âmbito da educação tenham ganhado força e modificado o cenário no ensino superior, não foram suficientes para frear o racismo, barrar a discriminação e diminuir as desigualdades raciais, pois o abismo racial e social entre negros e brancos continua como marca da sociedade brasileira. Em outras palavras, estamos dizendo que não é suficiente apenas implementar políticas de reconhecimento e de inclusão no ensino superior; é preciso combinar com outras ações, que vão além do respeito às diferenças e a valorização da cultura, é preciso também implementar ações redistributivas, de alterações na ordem econômica e de ruptura com as estruturas do capital.

Sendo assim, desassociar a luta pelo reconhecimento da luta pela redistribuição, nos parece um equívoco, talvez, um desvio dos movimentos sociais a uma adaptação ao capitalismo. Trata-se de uma concessão ao capital, ou seja, sem ambições de romper a lógica da exploração e sem pretensões de destruir a ordem econômica, apenas busca o reconhecimento - uma luta somente no campo da opressão. A isto, e à proposta freseana, a luta contra opressão/ exploração caminha em conjunto. Em outros termos, injustiças

econômicas e culturais caminham lado a lado, seja do ponto de vista do reconhecimento quanto da redistribuição. Para Fraser (2001, p.251):

Na prática, ambas estão interligadas, imbricadas dialeticamente, reforçando-se mutuamente (...) Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano (...) o resultado é, frequentemente, um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômico.

Sendo assim, entendemos que políticas de reconhecimento e políticas de redistribuição devam ser pensadas de maneira conjunta, e pensá-las de forma antagônica e separada ou anulando uma sobre a outra, configura-se para nós como um retrocesso às lutas e as reivindicações dos grupos mais explorados e oprimidos. Nesse sentido, a unidade das duas frentes de ação nos parece ser o caminho mais válido, “pois, só por meio da reintegração do reconhecimento e da redistribuição, pode-se chegar a um quadro adequado às demandas de nosso tempo” (FRASER, 2001, p.246).

Como observamos, a questão racial está latente em nossa história, no entanto, não podemos girar o debate em torno de apenas uma categoria. É preciso compreender que atrelado a classe existe o plano da identidade e dos aspectos culturais, como também por trás da raça existem elementos de classe; nessa relação, todos estão correlacionados à ordem econômica, uma enviesando a outra e vice-versa. Daí entendemos que é necessário caminhar e tencionar em duas frentes, ou seja:

As políticas redistributivas, dirigidas para a redução das carências econômicas, e as políticas de reconhecimento, voltadas para a valorização de identidades desrespeitadas. As políticas redistributivas estariam, então, mais voltadas para a garantia de igualdade econômica e se concretizariam, principalmente, através da redistribuição de renda, enquanto as políticas de reconhecimento estariam voltadas para a redução das desigualdades sociais, baseadas em aspectos identitários e culturais( CLAPP, 2012, p.27).

Entendemos que esse debate não se esgota por aqui, sabemos que o terreno das políticas públicas e das Ações Afirmativas ainda é um terreno novo e em disputa no Brasil, sobretudo, as disputas nas arenas ideológica e econômica, por isso, compreendemos que análises mais apuradas tendo como base pesquisas empíricas, assim como um tempo maior de gradação de implementação dessas políticas, podem nos apontar outros conceitos e outras compreensões. No entanto, entendemos por demais, que, sob a égide da “raça” e os aspectos históricos, culturais, e, sobretudo, no processo de formação escravista, existe um campo de interpretação que nos permite unir as Ações Afirmativas a uma perspectiva de raça e classe. Muito embora essa relação pareça conflituosa, já percebemos que, para além do elemento

classe, existe uma relação de raça nas estruturas sociais do país, como também os aspectos das desigualdades raciais recaem sobre o elemento cor.

### **1.3 A relação entre Estado e políticas de ações afirmativas**

Quando nos propomos dissertar ou refletir sobre conceitos que versam sobre Políticas e políticas de Ações Afirmativas, *a priori*, devemos pensar na origem do termo “política”, refletir também sua etimologia e, também a respeito de sua origem a partir de uma construção histórica/social. Segundo Bobbio (1999, p.954), “O termo política é derivado do adjetivo originado de pólis (politikós), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social”. Num sentido mais etimológico, partindo do entendimento grego, o termo “política” está associado a grupos que integram a Pólis, isto é, um aglomerado urbano; trata-se da natureza de governar, de promover as condições de relacionamento entre o Estado e a sociedade, de negociar, o que presume habilidades em resolver conflitos e gerenciar interesses.

Em torno da gênese do termo *Política* podemos pensar nas Políticas Públicas, porém, a fim de que possamos compreender como estas se combinam e se relacionam com a sociedade, é necessário que façamos uma reflexão sobre a concepção de Estado, sua origem e as transformações pelas quais já passou, enfim, desenvolver uma compreensão analítica, discutir seus limites, sua relação com a classe, seu status de poder, seus estágios de desenvolvimento e sua função governamental diante das Políticas Públicas, observando, assim, alguns ciclos que determinam as Ações Afirmativas no âmbito educacional. Podemos entender a política também como a forma de gerir, de governar Estados e Nações. Trata-se da natureza de governar, de promover as condições de relacionamento entre o Estado e a Sociedade, de negociar, presumindo habilidades em resolver conflitos e gerenciar interesses. A Política está ligada também à ideia de poder, de dominação, de colocar sobre o outro a sua vontade, de exercer sobre um grupo, a partir, ou não, de interesses coletivos ou individuais, a sua própria posição ideológica. Queremos antecipar que nossa pretensão não é, e nem será, discutir com rigor e profundidade o termo “política”, ademais, apenas fizemos uma breve análise de sua origem e de sua concepção clássica. No intuito de adentrar numa análise das concepções de Estado e sua relação com as “Ações Afirmativas”, observando, sobretudo, uma teia de contradições entre o Estado capitalista e as políticas afirmativas. Nesse sentido, buscaremos adiante, compreender as funções do Estado frente às demandas em que as “Ações Afirmativas” tendem a responder, sobretudo, pensá-las em qual momento ou conjectura as políticas públicas educacionais, sobretudo, as Ações Afirmativas estão inseridas no contexto

do ensino superior.

Partindo da premissa de que o termo Política tende em convergir com o conceito de governar, de operacionalizar formas em promover benéficos, de prover os que necessitam, ou seja, numa perspectiva aristotélica. Pensando o bem comum e nos interesses coletivos, admitimos que a concepção clássica de política, está inter-relacionada com a ideia de Estado e, portanto, é fundamental que façamos aqui uma análise sobre mais ampliada da concepção de Estado.

Dessa maneira, afim de que tenhamos um bom entendimento sobre políticas públicas, sobretudo, entender como que estas se combinam e se relacionam com a sociedade, será necessário que façamos uma reflexão sobre a concepção de Estado, sua origem, as transformações pelo qual já passou, enfim, desenvolver uma compreensão analítica de Estado, analisar seus limites, sua relação com a Sociedade, no qual, sem esta análise podemos incorrer em equívocos no que tange à compreensão das políticas públicas, seus desdobramentos e suas aplicabilidades. É preciso pensar o Estado em sua atuação, no seu grau de intervenção, em sua dimensão política, do mesmo modo. Todavia, é preciso compreender o Governo em seus limites, seu espaço de atuação, seu *modus operandi* e execução das políticas estatais.

Nesse sentido, dialogamos com as concepções neoliberal e marxista, neste caso, numa perspectiva mais genérica do termo, o Estado pode ser visto, ou melhor, pode ser entendido como um agregado de instituições fixas, geralmente a serviço da sociedade, prestando serviços, em geral a serviço de uma nação e com a incumbência de manutenção da ordem, costuma-se dizer, operacionalizando em defesa do patrimônio público e em torno de uma lógica de dominação da classe dominante. Conforme Hofling (2001, p.31), o Estado é tido como, “um conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército, e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do Governo”. A partir dessa proposição, podemos ampliar ainda mais, ou seja, pensado na perspectiva de que a escola e a igreja também assumem esse bloco, juntamente com as demais instituições citadas, uma vez que, ambas servem de aparelho ideológico do Estado. Para Althusser (1985, p.58):

Em outras palavras, a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o ‘know-how’ mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua ‘prática’. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos ‘profissionais da ideologia’ (Marx) devem de uma forma ou de outra estar ‘imbuídos’ desta ideologia para desempenhar ‘conscientosamente’ suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja

de exploradores (capitalistas), seja de auxiliares na exploração (os quadros), seja de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus ‘funcionários).

Althusser parte da premissa marxista, analisando o Estado em seu caráter de infraestrutura e superestrutura. Nesse caso, a escola está presente na infra-estrutura, servindo como aparelho ideológico, reproduzindo a ideologia dominante e cumprindo a função de manutenção ideológica da ordem burguesa. Para Marx, o Estado está representado na forma de superestrutura e que se estabelece em dois níveis: o jurídico/político (o direito e o Estado) e o ideológico (ALTHUSSER, 1985).

Pensando o Estado a partir dessa concepção, temos como característica central que o Estado é uma representação dos setores dominantes, ou seja, da própria classe dominante. A partir das estruturas, (jurídico/político e ideológico), essa configuração de Estado torna-se um instrumento de repressão/opressão, garantindo ao capitalismo burguês a garantia de dominação/exploração frente à classe operária. Essa forma de Estado (moderno), como já mencionamos, atua de maneira repressiva, representado pelos órgãos permanentes, (exercito, polícia, tribunais, legislativo, etc.) e que atuam para e com a classe dominante.

É preciso também, diferenciarmos o Estado em suas representações enquanto seus aparelhos de repressão e ideológicos, sobretudo, por entender que o aparelho de repressão estatal está intrinsecamente subordinado aos aparelhos ideológicos do próprio Estado, conforme diz Althusser, “é que sem as bases (infra-estrutura), não há como o cume (superestrutura) sustentar-se” (ALTHUSSER, 1985, p. 60.) Evidenciando que um está a serviço do outro, muito embora seja a superestrutura que se configura como detentora do poder sobre o Estado e a ideologia. Ou seja, o Estado está subdimensionado em dois níveis: o primeiro da superestrutura (exército, polícia, tribunais, presídios, etc) estes, agindo como aparelhos de repressão e, o segundo, representado na forma de infra-estrutura (igrejas, escolas, famílias, etc.) atuando como aparelhos ideológicos, nesse caso exercendo a ideologia classe dominante, burguesa e embranquecida, que em tese, é gestada pelos setores que detém os meios de produção(burguesia) e a economia. Assim, um caminha em detrimento do outro, não havendo possibilidade do Estado garantir seus interesses sem que haja o plano ideológico em curso, de maneira que, não há como a ideologia dominante exercer seu papel, sem que haja a participação das forças de repressão para garantir essa ideologia. Para Althusser, a ideologia que se configura a partir dos aparelhos ideológicos do Estado, está, estreitamente sob a forma da ideologia da classe dominante.

Todos os aparelhos ideológicos de Estado concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é das relações de

exploração capitalistas. Cada um deles concorre para esse resultado de uma maneira que lhe é própria, isto é, submetendo (sujeitando) os indivíduos a uma ideologia (ALTHUSSER, 1985, p. 74).

Podemos também expressar uma distinção entre o aparelho de repressão e o ideológico do Estado em suas especificidades, ou seja, os aparelhos de repressão do Estado atuam através da violência e na força, no entanto, os aparelhos ideológicos atuam na ideologia, que em alguns casos também pode ser violenta.

Embora nos esforcemos nesse trabalho em definir Estado, Política e Governo, essa não é nossa principal tarefa, o foco está em articular as concepções de Estado e Governo, tangenciando para análises das políticas públicas afirmativas, que, por sua vez, são pensadas a partir da ideologia do Estado e gerida pelo Governo. Portanto, não extrapolamos aqui todas as ideias a respeito do tema, nem damos conta de apresentar todas as perspectivas. Ademais, nossa tarefa é compreender o Estado e suas relações com as políticas, que se desmembram em políticas públicas, sobretudo no campo educacional com as Ações Afirmativas. Diferentemente de como alguns conceitos simplistas e reducionistas tratam as concepções de Estado, entendemos que o Estado não pode ser entendido apenas como uma máquina com engrenagens burocráticas, ou melhor, o Estado não pode ser sinônimo de burocracia, nem pensado como um conjunto de órgãos e funcionários que “robotizam” e engessa sua atuação.

Próximo de uma concepção marxista, o Estado nos leva a compreender que suas ações em regra, se constituem na dominação/poder de uma classe sobre a outra. Lenin reforça dizendo que o Estado representa “um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra”, e que usa desse papel para amortecer “a coalizão das classes” (LENIN, 1987, p. 10), nesse caso, o Estado moderno e suas ações estão voltadas para a produção e manutenção do capital cumulativo, para garantir os interesses da classe que domina sobre a classe dominada. Para Marx e Engels (2009, p.111):

O Estado adquiriu uma existência particular a par, e fora, da sociedade civil, e, atrelado aos interesses da classe dominante, “ele nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa quanto internamente, para a garantia mútua da sua particularidade e dos seus interesses.

Assim, pensando o Estado nascido das relações de produção, da necessidade de garantir os interesses de uma classe sobre a outra, sendo ele o da classe dominante, é impossível para o Estado contrapor-se a sua própria ordem ou modificá-las, pois, a sua existência esta atrelada e intimamente ligada ao antagonismo determinado pela propriedade privada, pois, “o Estado é, essencialmente, uma expressão e um instrumento de reprodução

dos interesses das classes dominantes, portanto, um instrumento de opressão de classe (TONET, 2010, p. 22).

Sendo assim, o Estado jamais irá voltar-se contra a ordem dominante, em detrimento de uma alteração na estrutura social, visto que sua função objetiva-se em garantir a reprodução da contradição das classes e no limite de sua ação, o Estado almeja uma “falsa” conciliação de classes.

Estamos pensando o Estado numa perspectiva que aborde como o conflito de classe é respondido; por um lado, um Estado que assuma a manutenção e hierarquização do Estado burguês e a garantia da propriedade privada, aliás, “propriedade” resultante da produção excedente, é um dos fatores elementares que determina o surgimento do Estado; por outro lado, as lutas de classe que o pressionam a responder quais políticas públicas ou sociais devem ser executadas, neste caso, vale lembrar, que para Lenin (1987), é nesse conflito (nas lutas de classe), com o objetivo de conter as contradições das classes e, nos interesses de classe que se forjou o Estado. Para Lenin (1987, p.55), “o Estado surge no lugar, na hora e no grau em que as condições de classe, não podem, objetivamente, conciliar-se. E vice-versa: a existência do Estado demonstra que as contradições de classe são inconciliáveis”.

Ao tentar responder as reivindicações da classe trabalhadora, o Estado busca uma maneira para a conciliação das classes, isto é, numa perspectiva neoliberal de Estado. Porém, de acordo com Lenin, (1987, p.09) “o Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados”. Concordando com Lenin e reforçando a tese de que o Estado emana também da contradição de classe, Engels (2002, p.193) diz:

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida.

Diante da condição inconciliável, o Estado recorre a outros meios no intuito de conter os conflitos entre as classes e garantir a ordem da ideologia dominante, “regularizando” os antagonismos sociais por meio de seus aparelhos e mecanismos. Primeiro, constitui uma “força pública”, que é composta pelo exército e pela polícia, onde atuam na repressão e na coerção frente os conflitos resultantes das contradições sociais. Segundo, implementa políticas públicas ou sociais, no intuito de responder em certa medida as reivindicações da classe trabalhadora, ou seja, configura-se nesse cenário um processo histórico de luta de

classes.

É importante pontuar que o antagonismo de classe presente na concepção de Estado moderno, ou capitalista, tanto a luta de classes, quanto as políticas públicas, são resultados das ações civis sobre o Estado. Não podemos deixar de pontuar que ao longo da história, a mobilização da classe trabalhadora, todos os enfrentamentos que aglutina o gênero, a raça, a cultura e nações e, todas as conquistas que até aqui tivemos, no que tange a diminuição das desigualdades sociais/raciais, são resultados desse processo antagônico em que se forja o próprio Estado.

Apesar do Estado continuar com seu caráter classe bem definido, ou seja, nascer e viver do antagonismo de classe, sob a égide das contradições sociais e, trabalhar em função disto, esse não podia e, nem era mais um “lugar” onde se localiza a gerência dos interesses burgueses, isto é, com a ineficácia dos seus aparelhos de repressão e ideológicos, o Estado acaba por assumir posições que tendem a conciliar, ou diminuir as tensões, e hoje, algumas reivindicações e demandas das classes subalternas tiveram que ser incorporadas ao Estado. Muitas dessas são reivindicações que partem dos movimentos sociais, em particular no Brasil. Foi o movimento negro que tomou a dianteira nesse processo, com grande influência para incorporações de políticas públicas e Ações Afirmativas implantadas no Brasil.

Nesse sentido, onde existe uma relação conflituosa e uma necessidade em conter as classes, não mais predominava uma estrutura sobre a outra, há uma dialética entre Estado e sociedade, “a estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, ou seja, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 2004, p.250). Desse modo, a superação das desigualdades raciais/sociais não estaria posta apenas no que tange aos aspectos econômicos, nem na tomada do Estado, muito embora sejam esses traços basilares para pensarmos uma revolução do proletariado e das classes subalternas. Porém, pensar a partir desse “bloco histórico” proposto por Gramsci seria pensar a ruptura com o capitalismo e a superação de seu modelo de sociedade, a partir também dos aspectos que não se restringiriam somente aos determinantes econômicos, mas à cultura, à política e aos valores ideológicos.

Portanto, podemos ver que assim tem se dado a dinâmica com as frentes e os movimentos sociais ao longo da história social do Brasil e, como parte dessas lutas, é que o Estado vem se adaptando, reconstruindo mecanismos de relações, tornando-se numa forma híbrida com a sociedade, (movimentos sociais, grupos, sindicatos, etc.) mesmo que para garantir a manutenção da burguesia seja necessário conceder algum benefício ou também reativar seus aparelhos de repressão e ideológicos. No próximo capítulo, apresentamos A

UFRB, espaço de realização da pesquisa empírica, assim como a metodologia empregada para a construção dos dados.

## 2 SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA E A METODOLOGIA

*Eu vejo a UFRB como uma possibilidade[...] como uma luz no fim do túnel pra pessoas negras como eu, pra pessoas da zona rural como eu. Quando a UFRB se coloca como uma universidade pública, popular e negra, entendo que se deve fazer isso diariamente, cotidianamente, se deve trazer essas pautas, levantar essas pautas dentro da universidade, diariamente. A gente não vê isso, não parece que é uma universidade negra, não parece que é uma universidade de preto.*

Heleno, 2016<sup>11</sup>

Neste capítulo abordamos aspectos estruturais e organizacionais da UFRB/ CFP, bem como um panorama social e político, trazendo informações referente a número de matrículas, cursos e centros, assim como o processo de expansão do ensino superior brasileiro, abordando de maneira sintética os impactos do REUNI e do ProUni no que tange à inclusão de estudantes negros no ensino superior. Em seguida, discutiremos os aspectos metodológicos que direcionaram este trabalho, bem como, a análise sobre pesquisa e pesquisa qualitativa, o conceito de entrevista narrativa e uma abordagem sobre a análise de conteúdo.

### 2.1 Apresentando o lócus da pesquisa: a UFRB como resultado da política de expansão e interiorização do ensino superior

A partir de 2003 presenciamos um processo de expansão/interiorização do ensino superior brasileiro que marca a gestão do Governo Lula no âmbito da educação, principalmente por implementações de projetos que tinham como objetivos a inclusão dos setores mais empobrecidos do país e uma nova política de inclusão da população negra, ou seja, todo debate por dentro do governo passava em torno da necessidade de reparação social e racial. Nesse percurso, alguns programas foram fundamentais para implementação e desenvolvimento dessas ações, haja visto o ProUni, REUNI e FIES. É importante pontuarmos que esses programas são compreendidos aqui como políticas públicas, em tese, visando a garantia do acesso e permanência no ensino superior, essencialmente por uma pressão exercida pelos movimentos sociais e, mais especificamente, o movimento negro, que exigiam uma política de democratização do ensino. No entanto, a partir de uma análise mais crítica e detalhada, iremos perceber que, para além do debate da “inclusão” e da “democratização”,

---

<sup>11</sup> Trecho de entrevista com colaborador Heleno.

existe uma nova dinâmica em curso, ou seja, ao tempo em que se propõe uma “expansão”, como sinônimo de “inclusão”, estreita-se também os laços com o mercado, amplia-se os aglomerados privados de educação, revelando-nos uma privatização sem precedentes da educação pública. Outra questão que podemos pontuar é que grande parte dos estudantes negros e pobres terem sido alocados via ProUni em faculdades particulares, cuja qualidade pode ser questionada, ou ainda, pensarmos que essa “inclusão” tem sido a garantia de lucro das IES privadas, uma vez que o ProUni garante o pagamento de bolsas integrais e parciais por parte do Estado.

Nesse sentido, duas questões são imprescindíveis para melhor compreensão desses programas. A primeira corresponde ao conceito que aplicamos sobre políticas públicas, sobretudo as Ações Afirmativas que são implementadas no campo das políticas educacionais. A segunda perpassa pela compreensão dessas políticas atreladas a concepção de Estado que aqui já tratamos. Sendo assim, compreendendo a ação do Estado, seu pragmatismo ideológico e o desenrolar das políticas públicas em educação, este trabalho estrá norteado por uma análise do (não) funcionamento e das (não) contribuições das políticas de Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro para estudantes negros e negras, especificamente na UFRB/CFP.

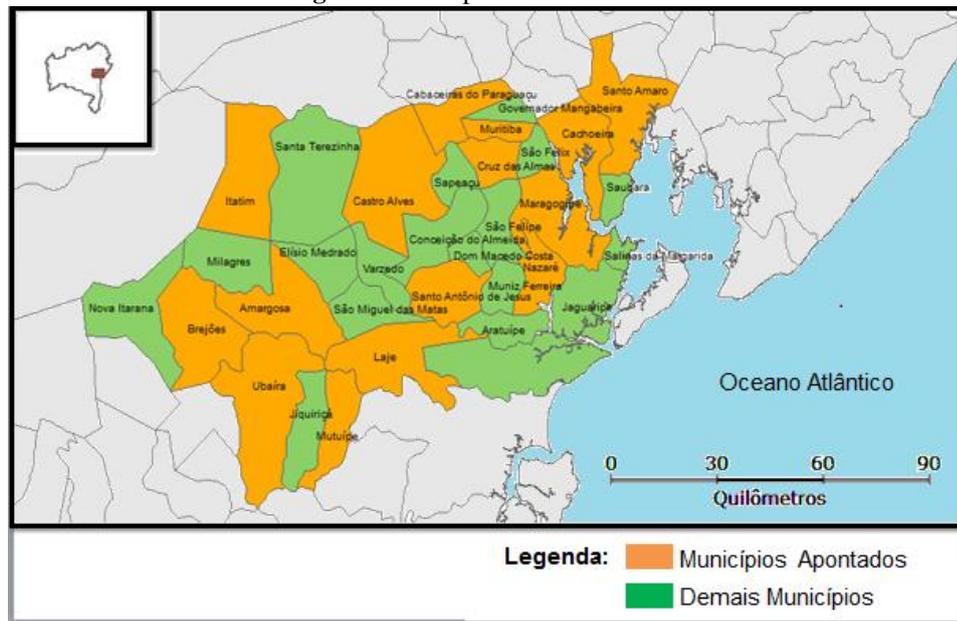
É preciso destacar alguns elementos que foram fundamentais em nossa motivação de estudo, ou seja, motivos que não passam somente pelo foco de uma pesquisa empírica ou de cunho burocrático, todavia correspondem a uma motivação política e acadêmica, em outros termos, o objetivo é poder contribuir para um campo de pesquisa que ainda tem sido muito incipiente na pesquisa brasileira, ou seja, trabalhar com “Ações Afirmativas” para negros e negras no ensino superior brasileiro requer a compreensão que ainda estamos num “ambiente” novo e com respostas ainda em curso.

A princípio, nossa motivação em ter a UFRB com *locus* de pesquisa perpassa essencialmente pela natureza de sua criação, ou seja, está ligada à proposta em que é implementada a UFRB: ser uma universidade negra e de caráter popular. A segunda motivação está atrelada à sua localização geográfica. Situada no Recôncavo baiano, região com um histórico político/cultural marcado por um grande legado africano. Pensar a UFRB nesse espaço é buscar compreender também a sua missão e sua capacidade de incluir a população negra e os setores mais carentes nesse espaço. Pesquisar a UFRB a partir desses dois cenários é de grande importância para que possamos compreender a funcionalidade ou não das políticas públicas de expansão/interiorização e ao mesmo tempo dialogar com as Ações Afirmativas, uma vez que estão atreladas a esse processo.

O Recôncavo baiano é formado por 33 municípios. É uma região que geograficamente

fica localizada em torno da Baía de todos os Santos, contemplando também uma parte da Região Metropolitana da capital baiana. A origem do termo recôncavo é oriunda de seu formato côncavo <sup>12</sup>. Localizado no interior do Estado e na parte posterior da formação côncava da Baía de todos os Santos, daí o termo “Re-côncavo”. Marcada pela colonização de portugueses e por inúmeras resitências ao escravismo, a região do Recôncavo se destacou também pela produção de cana e demais gêneros alimentícios. Abaixo na figura 2 o mapa do Recôncovo baiano.

**Figura 02 – Mapa do Recôncavo baiano**



Disponível em: <http://reconditico.blogspot.com.br/2012/07/considerando-as-diversas-classificacoes.html> Acessado em 13 de Janeiro de 2016

A UFRB surge num contexto em que as políticas de expansão/interiorização do ensino superior público já estavam em curso, no entanto, essa expansão é potencializada em investimentos com a criação do REUNI. É importante destacar que quando falamos em expansão, o ensino superior na Bahia teve seu melhor momento nos fins da década de 1970, onde, através de ações do Governo do Estado, foram criadas as Universidades do Estado da Bahia (UEBAs) a saber: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

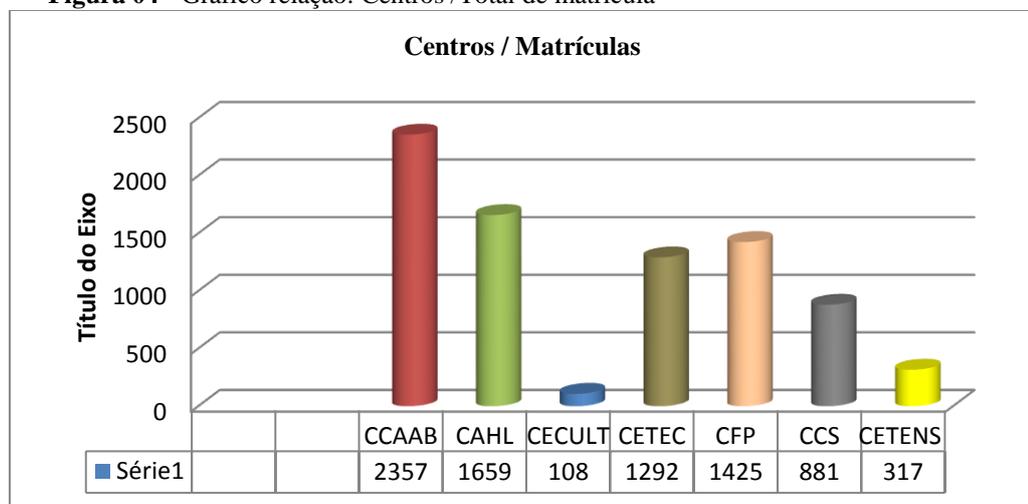
<sup>12</sup> Cavidade funda, enseada. / Gruta, antro, cavidade entre rochedos. / Bras. Nome de uma região da Bahia, que abrange os municípios da Baía de Todos os Santos. Acessado em 13/10/2015 em <http://macribial.blogspot.com.br/2010/11/reconcavo-baiano-saiba-o-que-e.html>



desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA.

A UFRB inicia seu projeto de criação fundada em alguns objetivos: ser uma universidade multicampi e ter como metas buscar atender a região do Recôncavo baiano em suas mais diversas especificidades. Conforme diz em seu projeto de criação, a “UFBA terá atribuições entre o saber científico e a complexa realidade do recôncavo” (UFBA, 2003, p.6). Após dez anos de atuação, a UFRB oferece um total de 44 cursos diversificados a partir de suas áreas de estudos e, contabilizando um total de 8.039 matrículas em 2015.1. Abaixo destacamos o número de matrículas por cada centro de ensino.

**Figura 04-** Gráfico relação: Centros /Total de matrícula



Fonte: UFRB – 2015 Data da consulta: 29/10/2015 – Elaboração do autor

Ao se propor articular o saber científico com a complexa realidade do recôncavo, a UFRB tem como preocupação principal a diversidade dessa região, muito mais por ser um espaço bastante importante do legado africano na Bahia e com duras realidades sócio-econômicas. Sendo assim, constituir uma universidade nesse espaço, é pensar uma universidade com características populares e como políticas que incluíssem a população negra nesse processo, que respeitasse e valorizasse o legado e a cultura africana e, também, que promovesse a inclusão dos dos setores mais excluídos.

Nesse sentido, e reafirmando a sua proposta, o projeto de criação da UFRB propõe que “a sua instalação nesse território deverá somar à instituição, necessariamente, contornos sócioespaciais, pela incorporação do contexto político, econômico, cultural e histórico do seu entorno nas funções que exerce” (UFBA, 2003, p.6). Desse modo, a Universidade buscará a partir de uma relação dinâmica entre o ensino, a pesquisa e a extensão, atrelada ao contexto sócio político e cultural do Recôncavo, políticas educacionais e acadêmicas que visibilizem o Recôncavo baiano em todo território nacional como fonte de produção acadêmica e cultural.

Pontuamos também que, no âmbito das Ações Afirmativas a UFRB em seu projeto de criação ,assume esse compromisso, em outros termos, consta em seu projeto de criação a adoção de políticas de inclusão e afirmativas como princípios norteadores de sua funcionalidade. (UFBA, 2003, p.7) e, como diz Nacif (2010, apud UFRB 2010, p.28):

a UFRB traz em sua essência uma expressão e proposição de saberes, conhecimentos, formação, pesquisa e extensão diretamente relacionada à transformação social, notadamente, no que concerne a inclusão e igualdade sócio-racial.

Deste modo, a UFRB traz como princípios norteadores a adoção de Ações Afirmativas com um recorte racial e social, numa perspectiva de que um não anule o outro e nem que haja uma hierarquia das categorias. Por isso, entendemos a necessidade de atrelar nesta pesquisa as Ações afirmativas numa perspectiva de raça e classe, objetivando sempre analisar como tem se dado as relações raciais e de classe no ambiente educacional, sobretudo, perceber a importância dessas “ações” no processo de acesso e permanência de estudantes negros e de baixa renda.

Ainda no que corresponde à proposta da UFRB colocando as Ações Afirmativas e a inclusão como princípios norteadores de sua existência, é preciso antes compreender em qual dimensão tem se aplicado essas políticas, sobretudo, quando pensamos nessas “ações” como um instrumento de inclusão, ou seja, que garanta além do acesso, a permanência e a pós-permanência.

O nosso *lócus* de estudo, o CFP/UFRB, fica localizado em Amargosa, cidade que conta com uma população estimada em 37.807 habitantes e com três distritos: Corta Mão, Diogenes Sampaio e Itachama. No que tange à educação local, o IDEB das escolas do município é de 4.1 conforme dados do INEP 2014. Ao todo são 40 escolas municipais e 4 colégios estaduais. Inicialmente, Amargosa não fazia parte do projeto da UFRB, porém, a partir de audiências públicas, influências políticas e com grande mobilização de setores da sociedade, a cidade foi contemplada com o Centro de Formação de Professores. Hoje, após 7 anos de existência, o CFP tem conseguido produzir uma nova dinâmica na cidade, promovendo espaços de cultura e debates, além, dos impactos sociais e econômicos.

**Figura 05** – Fachada do CFP/UFRB

Fonte: Disponível em: <http://www.taperatv.com.br/alunos-da-ufrb-de-amargosa-sao-vitimas-de-assaltos-constantes/> Acessado em: 13 de outubro de 2015.

Quando optamos pela UFRB/CFP dois fatores foram levados em consideração: o primeiro passa pela minha experiência com a educação básica e fundamental na rede pública de ensino. A relação constante com a população negra e de baixa renda nos faz refletir para onde irão após esse período e quais as possibilidades destes ingressarem no ensino superior, naturalmente por entender que a universidade é um espaço de “poder” e, conseqüentemente uma possibilidade de mobilidade social. Nesse sentido, e na esperança que alguns desses irão adentrar no ensino superior, nasce uma inquietação de compreender como tem se dado a relação das Ações Afirmativas com estes setores, especificamente quando se pensa no processo pós-ingresso. O segundo fator perpassa pela compreensão de que estamos lidando com um Centro de Formação de Professores, com as licenciaturas e, em tese, é nesse espaço, nos chamados “cursos de menor prestígio”, onde está o maior número de estudantes negros e pobres. Sendo assim, penso que estamos no terreno mais desafiador da universidade, ou seja, formar futuros professores. A partir desse contexto, surgem minhas inquietações, sendo a UFRB um modelo proposto de universidade popular e negra, situada numa região que historicamente sempre foi marginalizada e palco de um grande legado africano, como as Ações Afirmativas têm garantido a formação desses estudantes negros e egressos de escolas públicas? A partir disto, nosso problema propõe compreender através das narrativas de gestores e estudantes autodeclarados negros e negras e oriundos de escolas públicas, de que forma as Ações Afirmativas implantadas na UFRB-CFP têm contribuído para a garantia do acesso e permanência.

Assim, o desafio de pesquisar a UFRB/CFP a partir desses cenários é de grande importância para podermos compreender a funcionalidade ou não das políticas públicas de expansão/interiorização e ao mesmo tempo identificar o papel das Ações Afirmativas que estão atreladas a esse processo, sobretudo por tratar de um centro de Licenciaturas, que historicamente tem sido um “lugar” dos cursos de menos prestígio social e, portanto, é o locus que contempla um grande número de estudantes negros e das classes menos favorecidas.

Em quase 10 anos de atividade, o CFP conta com um Mestrado profissional e uma Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Campo e mais 8 cursos de licenciatura, contabilizando um total de 1.425 alunos matriculados. Conforme tabela 01 abaixo apresentamos a relação de cada curso e o número de estudantes matriculados.

**Tabela 01** – Relação Cursos / Matrículas no CFP

<b>CENTRO</b>	<b>CURSO</b>	<b>MATRÍCULA</b>
CFP	LIC. EDUCAÇÃO FÍSICA	184
CFP	LIC. EM FILOSOFIA	133
CFP	LIC. EM FÍSICA	95
CFP	LETRAS - LIBRAS E LÍNG. ESTRANGEIRA	180
CFP	LIC. EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	141
CFP	LIC. EM MATEMÁTICA	151
CFP	LIC. EM PEDAGOGIA	407
CFP	LIC. EM QUÍMICA	134
CFP	<b>TOTAL</b>	<b>1425</b>

Fonte : UFRB- 2015.1

Pensar a UFRB no contexto do recôncavo baiano nos conduz, *a priori*, versar uma breve análise histórico/social no que tange ao ensino superior brasileiro, ou seja, nos faz pensar o Brasil em seu projeto de fundação, o modo de produção escravista, as mudanças de sociedade feudal para uma economia em desenvolvimento e, ademais, o Brasil do século XX, onde em seu começo são datadas as primeiras universidades. Nos permite fazer uma análise crítica de uma concepção seletiva e segregacionista que moldou a universidade brasileira.

Nesse sentido, vale lembrar que desde a chegada da família real portuguesa, em meados de 1808, o Brasil possuía um número bem reduzido de instituições superiores, quantidade insuficiente para atender a todos, haja vista o seu perfil e o seu caráter que também era privatista. Como resultado desse contexto, durante muito tempo o direito a estudar se resumiu única e exclusivamente aos filhos da nobreza e da burguesia brasileira, condição que se perpetuou durante muito tempo, mesmo depois de nossas mudanças no modo de produção e, até mesmo com a instituição do “Estado democrático de direito” esse era o perfil de nossas universidades.

Não queremos insinuar que superamos esse modelo, muito pelo contrário, ainda persistem os métodos seletivos em várias universidades e, cursos ditos como de “prestígio”, a exemplo de medicina, direito e engenharias ainda são pouco frequentados por pretos e pobres, com raras exceções, depois da instituição das “cotas” já é possível vislumbrar algumas mudanças nesse sentido.

É inegável que ainda precisamos avançar muito e a chegada da UFRB no Recôncavo baiano não pode ser visto como o encerramento das pautas da educação superior, especialmente para a população negra e para os setores de baixa renda. Entendemos que lutar no campo das desigualdades raciais e sociais é uma tarefa interminável, aliás, é esse o motor que tem determinado a história da sociedade, e por isso compreendemos que é mais que necessário modificar a ordem dos fatores sociais e raciais que estruturam e estruturaram a formação e a fundação da nação. Nação que para Chauí (2000, p.6) não passa pelo crivo de formação nem de fundação e, sim por um mito fundador, se referindo à fundação como mito. Para essa autora:

O mito fundador oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos vêm se acrescentar ao significado primitivo).

Diferentemente de fundação e formação, a autora insiste na ideia de mito, justamente por tentar apresentar algumas nuances que determinaram e ainda continuam determinado nossa realidade racial e social, uma vez que parte desses mecanismos (mitos) foram institucionalizados em detrimento de uma subordinação e escravização do povo indígena e do povo negro.

Nessa perspectiva, fazendo uso do mito fundador analisado pela autora, algumas características vão ganhando corpo e se perpetuando ao longo da história, com vistas à ideia de um país com semelhanças ao paraíso teológico, uma terra abençoada, de povo pacífico e ordeiro, em completo cenário de natureza viva. Como diz Chauí (2000, p.63), “essa “visão do paraíso”, o *topos* do Oriente como jardim do Éden, essa *Insulla* de Brazil ou *Isola* de Brazil, são constitutivos da produção da imagem mítica fundadora do Brasil”

Para além disso, outros aspectos auxiliam na compreensão do mito fundador. A teologia, neste caso, se alia à filosofia e trás consigo o elemento político ao seu lado. A sua linha de raciocínio determina que uma nação em que não se tem “fé”, “lei” e “rei” logo está distante de Deus, portanto, precisa de Deus e “Deus” nesse contexto entra como o elemento

preponderante para determinar a subordinação dos colonizados. Nessas condições, os colonizados estão naturalmente subordinados e sob o poder do conquistador (CHAUÍ, 2000, p.66). A ideia de poder aqui é a quem vem de Deus, dada por Deus. Como os índios são vistos como um povo sem fé, sem leis e sem rei, logo é necessário fundar uma nação, e para tal, é necessário justificar a partir de uma hierarquização racial, sendo os índios, para esse pensamento, um povo inferior justamente por não contemplar os itens que determinam uma nação. Nesse sentido, coloca-se

Deus como legislador supremo e afirma haver uma ordem jurídica natural criada por Ele, ordenando hierarquicamente os seres segundo sua perfeição e seu grau de poder, e determinando as obrigações de mando e obediência entre esses graus, em que o superior naturalmente comanda e subordina o inferior, o qual também naturalmente lhe deve obediência. (CHAUÍ, 2000, p.64)

Para Chauí (2000, p.58), “o mito fundador é construído sob a perspectiva do que o filósofo judeu-holandês Baruch Espinosa designa com o conceito de poder *teológico-político*”. É a partir dessa concepção que vai se construindo o mito fundador do Brasil, transversando entre a religião e a política, um dando suporte ao outro. Assim, as ideias de Brasil Paraíso, nação ordeira, pacata e pacífica, assumem o imaginário social brasileiro. Subverter essa ordem significa transgredir contra Deus, neste caso, contra a nobreza portuguesa. Desta forma vai se construindo o Brasil, marcado por instrumentos de repressão e opressão e formando-se uma nação configuranda por segregações raciais e sociais.

O reflexo dessa segregação até hoje nos afeta em suas mais diversas formas, seja no aspecto racial, sendo que durante muito tempo as populações negra e indígena foram privadas de seus direitos, ou nos aspectos sociais, uma vez que é a população negra que tem ocupado a base da pirâmide social. Assim, quando colocamos o processo de expansão/interiorização no plano discursivo deste trabalho, é por entendermos também que junto a esse processo as Ações Afirmativas se potencializam numa perspectiva de raça e classe, uma vez que a UFRB tem desde a sua criação uma Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis justamente para poder intervir num processo que possa garantir não só o acesso, mas também a permanência dessas populações que historicamente foram excluídas de seus direitos.

É Evidente que existem outras “forças” que impedem o pleno desenvolvimento de uma democracia educacional, a bem de que, quando pensamos em expansão/interiorização do ensino superior, estamos sinalizando para uma educação que garanta equidade das classes, da raça e das diversidades. Nesse sentido, quando pontuarmos relevantes críticas ao processo de expansão/interiorização, estamos apontando para necessidade de pensarmos na qualidade do

ensino, a valorização do professor e, em condições de trabalho que permitam o bom desenvolvimento para o processo de ensino e aprendizagem. Nos prender somente aos aspectos físicos e ao aumento no número de matrículas nos parece uma posição simplista e míope, bem como é pensar numa democratização da educação às avessas e a serviço do capital. Em outros termos, queremos dizer que, ou avançamos numa expansão pautada a partir de uma lógica de ruptura com a educação mercantilista, ou iremos ter somente avanços pontuais, ou seja, algumas reformas com objetivo de somar ao mercado e de reparar alguns problemas específicos, mas que não se propõe mudanças radicais, como aponta Mészáros, (2005, p.25):

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças. [...] As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado meio de reprodução.

Partindo desse argumento, podemos dizer que expandir e promover a inclusão, ou a chamada democratização do ensino, sem que façamos mudanças radicais na ordem econômica e estrutural, pode significar apenas uma correção, um reparo de demandas específicas, mas que na prática tem garantido o *Status Quo* do capitalismo. No caso das Ações Afirmativas, atuando por dentro da lógica da inclusão, pode ter significado de “remendo”<sup>13</sup>- mesmo que necessário- ao próprio sistema.

Nesse sentido, seguindo a lógica das reformas, típico de governos neoliberais, cada vez mais aumenta-se os aglomerados da educação privada e, paralelamente temos experimentado diversas crises na educação pública, cortes de orçamentos, fragmentação da autonomia universitária, o estreitamento da relação público *versus* privado (chamada de PPPs) e a população negra sendo direcionada via ProUni e Fies em cursos em instituições privadas e de qualidade questionável. Conforme a figura 06 abaixo, referente à evolução das IES, é possível mensurar a disparidade entre as IES privadas e públicas. Os dados estão representados a partir do ano 2002 a 2007. Vale lembrar que nesse período inicia-se o ProUni, especificamente em 2005. Note-se que, entre 2005 (ano do ProUni) e 2007, tivemos a criação

---

<sup>13</sup> O termo “remendo” não trata-se de conotação negativa, ou pejorativa, faz menção a “reformular”. No limite do termo, especifica que as Ações Afirmativas não propõe mudança de ordem econômica, nem de ruptura com o capital, ou seja, pode se avançar nas modificações de ordem social com as respectivas políticas de inclusão.

9 universidades federais, em contrapartida, no setor privado houve um aumento de 98 instituições.

**Figura 06** - Tabela - Evolução no número de IES públicas e privadas – Período 2002 -2007

Ano	Total	%Δ	Pública				Privada	%Δ		
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ			Municipal	%Δ
2002	1.637	-	73	-	65	-	57	-	1.442	-
2003	1.859	13,6	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5

Fonte: Disponível em: <http://inep.gov.br/download/superior/censo/2007/resumo>. Acessado em 20 de setembro de 2015.

Nesse sentido, o crescimento do ensino superior privado neste período chega a ser dez vezes maior que o ensino superior público. Em outros termos, temos um panorama que nos revela uma forma de privatização do ensino superior normatizada pelo próprio Estado. Portanto, por mais que a criação do ProUni tente representar uma “democratização” do ensino superior, justificado no discurso da “inclusão”, na prática, o que temos presenciado é garantia e a manutenção do capital na relação com o ensino.

Criticar essa face neoliberal e burguesa do Prouni não é fazer oposição à “inclusão” de estudantes pobres e negros no ensino superior. Ao contrário, é apontar o caráter privatista desse programa e provocar um debate sobre os caminhos e descaminhos que o ensino superior tem tomado, afetando principalmente os trabalhadores de baixa renda e a população negra, que, em sua maioria, é alocada em universidades e faculdades particulares de qualidade questionável.

A partir da figura 07 representada logo abaixo, apresentamos dados que dão sequência no que diz respeito à evolução no número de matrículas nas IES públicas e privadas. Nessa tabela trabalhamos com o período de 2009 a 2012, intervalo de tempo que é marcado pela continuidade do ProUni, mas agora também com a implemetanção do REUNI já em curso e a intensificação do FIES para o financiamento de estudos.

Observa-se que neste período o crescimento de IES públicas federais têm um aumento de somente 9 novas instituições. Por outro lado, mesmo tendo uma queda em relação ao período 2002-2007, as IES privadas ainda tiveram um crescente de 43 instituições. Ou seja, as políticas que são tomadas como políticas de democratização do ensino e expansão, em tese estão cada vez mais alimentando o mercado do ensino superior privado. Nesse sentido, para

além de observar esses dados, é imprescindível compreender a dinâmica em que tem se construído a relação do mercado com a educação e, o espaço que o setor privado tem tido na relação com o ensino superior.

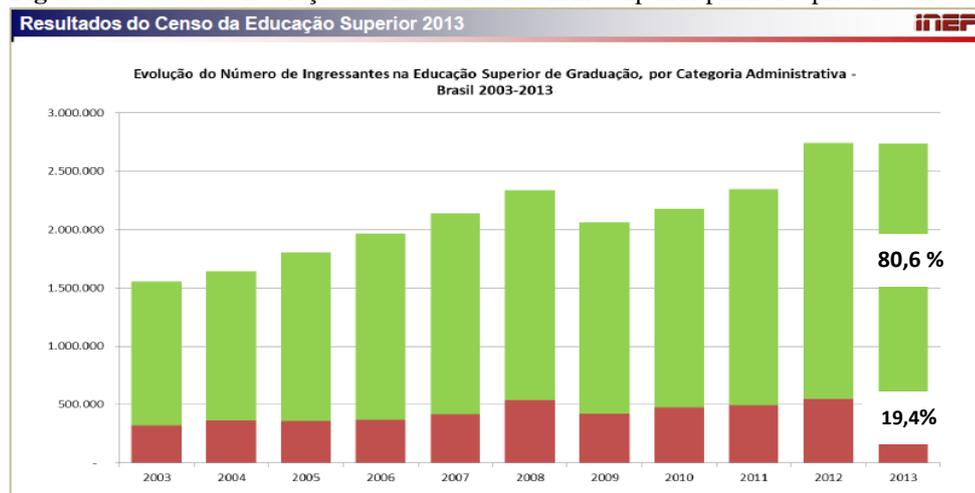
**Figura 07** -Tabela Evolução no número de IES públicas e privadas – Período 2009 -2012

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112

Fonte: Disponível em: <http://download.inep.gov.br/superior/censo/2012>. Acessado em: 13 de setembro de 2015.

Em números precisos, e fechando o período 2002 a 2013, o gráfico abaixo, representado pela figura 08, tem a corroborar no sentido de nos apresentar de maneira sintética os modos em que tem se dado a expansão no ensino superior brasileiro e sua relação promíscua com a iniciativa privada, demonstrando o modo privatista do ensino superior que está em curso. Destacando que, só em 2013, o setor privado se beneficiou com mais de 80% das matrículas de graduação.

**Figura 08** – Gráfico Evolução de matrículas no ensino superior público e privado – 2003 - 2013



Fonte: MEC/Inep. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/superior/censo/2012>. Acessado em: 13 de setembro de 2015

Se por um lado temos um crescente aumento no número de matrículas no ensino superior, na outra face esse aumento tem se dado numa maior proporção nas instituições

privadas, ou seja, o Estado tem assumido frente a esse processo um caráter privatista da educação. Nesse sentido, a expansão que vivenciamos assume cada vez mais uma relação promíscua com o mercado e com interferências de organismos internacionais como Banco Mundial, FMI, UNESCO. Como diz Neto et. Al. (2011, p.35)

As políticas de expansão para o ensino superior seguem, na atualidade, uma tendência global. Elas se originam e são sistematizadas por meios e documentos e declarações oriundos dos organismos internacionais. Implementadas com aquiescência dos governos nacionais, tais políticas contribuíram, significativamente, para a formação de um novo sistema de educação superior. Nessa nova conformação, as universidades vêm perdendo espaço enquanto forma de organização para oferta do ensino superior e vão surgindo outros formatos de instituições que diferem em funções e objetivos, permitindo a expansão dos sistemas em instituições voltadas essencialmente para o ensino, viabilizando um modelo de educação superior marcado pela flexibilização, pela diversificação institucional e pela preponderância do privado sobre o público.

Mediante esse processo, cabe-nos fazer alguns questionamentos: até onde iremos seguindo esse modelo? A quem interessa uma educação dentro dos moldes do mercado? Em que lugar do ensino superior se encontra a população negra e os setores de baixa renda? Compreender a lógica de programas geridos por um Estado capitalista e identificar as contradições de raça/classe é imprescindível para o entendimento das desigualdades raciais<sup>14</sup>e, conseqüentemente, responder as nossas inquietações em curso. No entanto, não é nossa intenção nos delongar sobre essas questões, porém alguma delas estão sendo refletidas no percurso deste o trabalho.

## **2.2 A pesquisa qualitativa: características e procedimentos para a construção dos dados**

Quando nos propomos em seguir algum caminho, ou seja, o momento em que decidimos por algum lugar, em princípio, temos que saber qual o melhor trajeto. Durante o percurso, os alhos podem se tornar perigosos e o caminho mais habitual pode se caracterizar numa viagem enfadonha, portanto, a maneira e o caminho por onde iremos trilhar é uma decisão bastante delicada, cheias de nuances e com muitas armadilhas.

Em outros termos, a escolha do método e das técnicas são imprescindíveis para o bom desenvolvimento de uma pesquisa, ou seja, durante um trajeto no campo científico não nos basta apenas as suposições ou as hipóteses, é preciso, sobretudo, estar bem calçado nos aspectos teóricos, em particular, em articulação com as categorias de análises que se propõe estudar, pois essa complexidade na escolha dos métodos se dá pela natureza difícil de avaliar

---

<sup>14</sup> Para melhor compreensão, ver BARROS, Ronaldo. Ações Afirmativas: uma experiência na UFRB, 2013. No que tange as desigualdades raciais no Brasil, conferir os trabalhos de Carlos Hasenbalg.

e interpretar a partir da questão proposta.

Entendemos que durante uma pesquisa nos deparamos com as subjetividades das verdades, com a insegurança do caminho e que na dialética das relações sociais nos relacionamos com um dinamismo cheio de metamorfoses, ideologias e diversas “verdades”. Conforme aponta Minayo,

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceito e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Nesse sentido, mesmo que saibamos da relatividade das verdades e o campo das subjetividades no discurso, sabemos também que não existe discurso neutro, pois, como diz Minayo (2013, p.13), um “aspecto distintivo das Ciências Sociais é o fato de que ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica. Na verdade, não existe uma ciência neutra”. Assim, percorrer um trajeto metodológico de pesquisa requer que façamos escolhas que podem ou não contribuir com o processo. Sendo assim, o que nos motivou seguir nesse percurso não foi o ponto de chegada, mas o que podemos construir de conhecimento ao longo do trajeto. Desta forma, o texto seguirá por apresentar os caminhos e as bases teórico-metodológicas percorridos para o desenvolvimento da pesquisa. Por isso, a presente pesquisa, cuja abordagem epistemológica é o emprego do materialismo histórico-dialético, exige o papel de recuperar, expor e principalmente analisar, a partir de uma conjuntura no campo educacional, a crítica e o desenvolvimento das políticas de Ações Afirmativas através de uma sistematização de métodos. Para tanto, não nos basta identificar ou apreciar fatos e dados, mas “descortinar os horizontes escondidos por trás das aparências” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.145). Nesse sentido, fizemos o exercício de ir e vir, ou seja, trabalhamos numa perspectiva histórica, entre o passado e o presente, entre a dialética das relações sociais e raciais.

É nesse descortinar que o conhecimento vai se constituindo, ou seja, ao construir o conhecimento científico acerca do objeto, simultaneamente nos conhecemos também, ou seja, “consideramos que a própria realidade é dialética, e o pensamento científico, uma das modalidades de aprendê-la” (GOHN, 2005, p.255). Assim, foi necessário compreender a realidade como um todo, reconhecendo sua capacidade de recriação e de se reiventar segundo as mudanças e a necessidade. Conforme aponta Kosik (1976,p.42) compreender “ [...] um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese”.

Quando nos dispomos a estudar as Ações Afirmativas no ensino superior, especificamente, sua importância e contribuição para o processo de acesso e permanência de estudantes negros, é bem verdade que estamos trabalhando com um fenômeno social, ou seja, estamos dialogando com as implicações delas em um lugar e um público específico. Assim, devemos considerar de antemão que tal fenômeno pode estar em constante mudança, pois as realidades sociais são “móveis”, passando por alterações. Portanto, não devemos considerar este trabalho como algo pronto ou estático, ou seja, a compreensão da realidade, por mais adequado que seja o método está sujeita a variações.

Em outros termos, Marx diz que “são várias as abstrações que temos que realizar para entender o real, para chegarmos ao chamado concreto histórico pleno de significados” (MARX, 1971, p.74). Deste modo, este trabalho se orientou em duas proposições: Primeiro, partimos de reflexões a partir de pesquisas já realizadas, ou seja, existe um ponto de partida para análise de nosso objeto e de interpretação de nosso problema. Segundo, as análises desenvolvidas foram imprescindíveis para determinar uma afinamento das interpretações gerais e para uma compreensão da totalidade. Em uma perspectiva dos resultados, Gohn (2005, p.258) aborda que “à medida que a pesquisa se completa, abstrai o que é essencial e o que é aparente; à medida que se aprofunda, capta os nexos interno da problemática, ou seja, apanha as aparências e as trabalha”. Em termos metodológicos, o desenrolar da pesquisa se deu essencialmente a partir da abordagem qualitativa, utilizando a análise documental e a entrevista narrativa como procedimento e instrumento, respectivamente para obtenção dos dados investigados. Entendemos que o método é parte fundamental em uma pesquisa, como diz Gohn (2005, p.263), o método é algo necessário, pois sem ele não se faz pesquisa – embora se tenham produzido discursos e textos “contra o método”, é ele que dá as diretrizes gerais”. Assim, quando optamos por alguma abordagem teórica, neste caso, a pesquisa qualitativa, é importante pontuarmos quais os aspectos que determinam algumas especificidades do método proposto. Em uma compreensão sintética e bastante preliminar do termo, Gil (2008, p.133) destaca que

a análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação.

Ampliando o conceito e tendo os colaboradores como nossos principais porta-vozes da pesquisa, Gaskell (2003, p.81) diz que “a pesquisa qualitativa é muitas vezes vista como uma maneira de dar poder ou dar voz as pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo

comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado”. Isso não significa que estamos autorizando ou permitindo o outro a falar, contudo, muito pelo contrário, a ideia de dar voz perpassa pelo compartilhar e distribuir esse conhecimento que pode estar restrito ou marginalizado. Nessa perspectiva, entendemos que a pesquisa qualitativa está mais próxima da realidade social, do indivíduo como ele é e na dialética das relações.

Na pesquisa qualitativa estamos mais propensos a descortinar dimensões ou situações da realidade. Como afirma Alami (2010, p.19), as pesquisas qualitativas “revelam dinâmicas, ambivalências e diversidades, permanências e dinâmicas, detalhes e sinais tênues”. Assim, a pesquisa em curso seguirá por buscar não só a interpretação e análise de dados, como também buscará em seu percurso identificar a nuances que ocorrem entre o dito e o não dito, entre os números e a realidade, ou seja, estará mais atenta aos fenômenos que às estatísticas. Segundo Minayo (2013, p.22), “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada em primeira instância pelos próprios pesquisados”. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa nos permite sair da posição estática e nos relacionarmos com a dialética do real e com o campo das subjetividades. Nos propomos a dialogar com a diversidade das ideias e não com a homogeneidade.

Outro aspecto peculiar da pesquisa qualitativa é sua característica flexível, sua não determinação “pronta” ao objeto, sua capacidade de dialogar com as variações sociais, em outros termos, “o objeto evolui, a amostra pode alterar-se ao longo do percurso [...], assim, é quase impossível definir uma amostra para análises qualitativas, dada a diversidade de objetos e métodos” (GUERRA 2006, p.43). Nesse sentido, o método em que optamos trabalhar não tem como característica enumerar ou avaliar o indivíduo, mesmo reconhecendo e valorizando a diversidade de cada uma opinião, de cada entrevista concedida, de cada modo de agir e pensar o mundo, entretanto “seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (GOMES, 2013 apud MINAYO, 2013, p.79).

Assim, quando decidimos pela análise qualitativa, estamos nos comprometendo tanto com uma análise homogênea, a partir das peculiaridades e a importância de cada dado e opinião coletada, como também, com a interpretação do todo, ou seja, a representação social de um conjunto de opiniões. Em outros termos,

Tais abordagens, no entanto, possuem elementos comuns à exemplo do reconhecimento da complexidade das realidades humanas; o contato direto com os agentes selecionados para estudo, em fim, busca evidenciar a dinamicidade da realidade vivida pelas pessoas através dos seus respectivos grupos (MINAYO, 2005).

A partir dessa concepção justificamos que a nossa opção pela pesquisa qualitativa perpassa pelo entendimento que quando abordamos questões referente a raça e classe, sobretudo, as implicações e (não) contribuições das Ações Afirmativas para estudantes negros, entendemos, sobretudo, que estamos trabalhando para além de um grupo, de uma coletividade, mas também, para ela, estamos lidando também com o sujeito, este, o que vive o dia a dia da instituição e das dificuldades encontradas. Ou seja,

O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. Esta é a segunda dimensão, ou dimensão vertical de nosso esquema(...).As representações são relações sujeito-objeto particulares, ligadas a um meio social. O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 57).

Sendo assim, a pesquisa se delineou a partir de aspectos em que se valorizou a diversidade das representações sociais e a interpretação das experiências individuais de cada colaborador, ou seja, nos pautamos a partir de uma análise que prioriza a necessidade de compreender como cada estudante negro/a se relaciona com o seu cotidiano, as suas dificuldades, suas limitações e, especialmente, as suas estratégias ao que tange a garantia da permanência.

Nesse sentido, buscamos acolher todas as representações, cada uma em sua especificidade, pensar no espaço, na conjuntura político/social e, nas relações que são construídas com o objeto pesquisado. Através das experiências individuais buscamos uma interpretação coletiva dos fenômenos, ou seja, “[...] construindo-se a fala do social com o material empírico proveniente de falas dos indivíduos, buscando nas idéias centrais e nas expressões-chave, coincidentes ou semelhantes de discursos efetivamente existentes, um discurso compartilhado”. (LEFÈVRE, 2003, p. 29). Sendo assim, trata-se de na fala do indivíduo contruir uma representação social, um pensamento ou uma interpretação de um todo estruturado por cadeias de pensamentos, opiniões, diversidades, individualidades e singularidades.

Em síntese, a abordagem qualitativa nos permite uma abordagem mais alargada da realidade social e individual. Permite também uma compreensão do todo a partir de aspectos singulares e de posições coletivas. Para tanto, recorreremos à técnica da entrevista narrativa,

sobretudo, por entender que existe uma articulação combinada entre o método e a técnica. Em outros termos “permite capturar as tensões do campo, de maneira que as ressonâncias e dissonâncias de sentidos que emergem pelas falas, sejam problematizadas a partir do encadeamento de falas que constitui a trama em que relatos biográficos e fatos vivenciados se entrelaçam” (MUYLAERT et al., 2014, p. 193). No que tange ao conceito das narrativas, abordaremos no subcapítulo abaixo.

### **2.3 Entrevista narrativa e os sujeitos investigados**

No momento em que optamos por uma pesquisa qualitativa, entendemos também a necessidade de articular o método com as técnicas. Neste caso, consideramos salutar que as entrevistas/narrativas corroborem para um método que se propõe, *a priori*, trabalhar com fatos sociais, as experiências individuais e coletivas e, sobretudo, com histórias de vida dentro de um contexto sócio-histórico, ou seja, aprofundar a técnica da narrativa como possibilidade de identificar e refletir sobre aspectos característicos, a partir dos quais produzem histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo ou, conforme aponta Kramer (2007, p.13), “graças a existência da linguagem a narrativa pode se enraizar no outro”. Sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo.

Nesse sentido, a técnica de narrativas não só nos fornecerá histórias individuais, mas também, uma ideia de coletivo. Sendo assim, entendemos que é uma técnica de coleta de dados que pode nos propiciar a oportunidade de adentrar em ambientes pouco acessíveis do indivíduo e de uma concepção social coletiva, isto é, acessar informações em que não estariam postas numa situação de pesquisa com instrumentos estruturados.

Bastante utilizada ultimamente nas Ciências Sociais, a narrativa tem sua origem na poética de Aristóteles- está relacionada com a crescente consciência do papel que o contar história desempenha na conformação de fenômenos sociais ( JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 90). Entendemos que nesse percurso não é suficiente só captar as experiências individuais e coletivas, é preciso compreender as nuances, o contexto sócio-político-cultural que produzem as experiências narradas.

Cada narrativa nos revelou uma singularidade, nos trouxe um novo olhar; fatos e “causos” de uma experiência acadêmica foram narrados. A narrativa nos permite essa troca, esse ouvir o outro em suas experiências, pois não existe uma experiência humana e social que não seja transmitida e manifestada através de uma narrativa. Entendemos que a partir dessa

técnica conseguimos uma teia muito rica de particularidades e fatos, em particular, quando nos remetemos às experiências que cada autor social carrega em seu dia-a-dia. Como afirma Schutze (1994, p.87), “a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos”. Portanto, estamos certos que a articulação entre o método e a técnica (as narrativas podem ser compreendidas como ambos) em nossas entrevistas foram imprescindíveis para que pudéssemos captar detalhes e experiências que se somam também a uma interpretação do coletivo. Para tanto, as entrevistas foram organizadas a partir dos seguintes critérios:

- a) Um estudante entrevistado (a) de cada curso do CFP-UFRB
- b) O entrevistado (a) precisava ser cotista, preferencialmente matriculado a partir do 3º semestre, pois entendemos que a partir desse período as experiências na universidade e a vivência acadêmica podem contribuir melhor no que tange às informações;
- c) O entrevistado (a) precisava se auto declarar como negro/a.
- d) Como regra optamos em entrevistar 4 mulheres e 4 homens.
- e) Como representação institucional, elegemos 3 representantes ligados à PROPPAE.

Assim, temos um total de 8 estudantes entrevistados, sendo que 50% de homens e 50% mulheres e 3 entrevistados representando a universidade. Começamos a construção dos dados com a realização de uma entrevista piloto e, a partir daí, utilizamos da técnica de bola de neve, ou seja, a cada entrevista terminada, o entrevistado indicava mais um. A fim de fazermos um contraponto entre o discurso dos estudantes e o discurso da instituição, optamos também em entrevistar sujeitos centrais sobre o debate de Ações Afirmativas na instituição: um representante da PROPAAE no CFP, um da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis e outro da Coordenação de Políticas Afirmativas da UFRB (COPAF).

Na entrevista narrativa inicialmente o informante é encorajado a contar livremente sua história, organizando sua linha de pensamento sem interrupção ou perguntas pelo entrevistador (questão inicial). Quando o narrador dá sinais de que finalizará, o entrevistador faz perguntas que suscitem narrativas mais detalhadas sobre a história contada. Na sequência, procede a perguntas mais descritivas que possibilitem detalhar a vivência do informante, assim como questões que permitam a criação de teorias sobre o objeto investigado. Abaixo temos o roteiro que orientou a realização das entrevistas narrativas com os estudantes.

Local da pesquisa: UFRB – CFP – Centro de Formação de Professores.

**Para abrir o diálogo:** Conte-me um pouco de sua trajetória escolar até o acesso à Universidade da forma que se sentir melhor.

**Bloco- Trajetória pessoal, experiência escolar e as ações afirmativas**

1. Conte-me sobre a situação escolar de sua família: qual a escolarização dos seus pais? Alguém na família tem curso superior?
2. Você já sofreu alguma prática racista e/ou preconceituosa na escola? Se sim, conte como foi.
3. Como a questão racial era tratada em sua escola? E em sua família?
4. Você se lembra do momento em que se percebeu negro/a?
5. Fale um pouco sobre a escolha do curso e porque resolveu prestar vestibular para a UFRB.
6. Você se lembra como foi seu primeiro dia de aula na UFRB? Qual foi o significado desse momento em sua vida? E para sua família, o que significou sua entrada na universidade?
7. O que você está achando do curso?
8. Por que e quando você decidiu prestar o vestibular pelo sistema de cotas?
9. Qual a sua opinião sobre a política de ações afirmativas na universidade?
10. O que você acha da política de ações afirmativas para negros na universidade? Qual é a contribuição dessa política para a democratização do acesso ao ensino superior?
11. Qual sua maior dificuldade na universidade? E o seu aprendizado nas diferentes disciplinas do curso, como avalia? Quais suas dificuldades do ponto de vista do aprendizado dos conteúdos?
12. Como você vê a questão do acesso e da permanência de estudantes negros na universidade?
13. Você já sofreu alguma discriminação na universidade pelo fato de ser cotista?
14. Você é beneficiário de alguma política afirmativa para garantir a permanência na Universidade? Se sim, qual? Teve dificuldades para o acesso a essas políticas? Considera que a Universidade atende as demandas dos alunos que precisam de assistência estudantil?
15. Conhece alguém que foi vítima de discriminação por ser estudante cotista na UFRB? Como você vê a questão das cotas entre os alunos da UFRB? E entre os diferentes centros, tem conhecimento de como se efetiva essa discussão?
16. Você participa de algum grupo dentro do CFP/UFRB? Se sim, qual? Qual a importância desse grupo em sua formação no interior da universidade?
17. Você acompanha o debate e as discussões sobre racismo no Brasil? E sobre as ações afirmativas? Qual sua opinião sobre a abordagem da temática na mídia e no interior da UFRB, particularmente no CFP?
18. Você considera que a UFRB é uma Universidade popular e para pobres e negros tal qual se propõe em seu projeto de criação?
19. Quais são seus planos para quando terminar o curso?
20. Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Já o roteiro construído e empregado para os servidores da PROPAAE é o apresentado a seguir:

Elaboração de perguntas para **entrevistas narrativas - GESTORES/AS**

Local da pesquisa: UFRB – CFP – Centro de Formação de Professores.

**Para abrir o diálogo:** Conte-me um pouco de sua trajetória escolar, até o acesso a Universidade da forma que se sentir melhor (**escola que estudou, cidade, lembranças, professores, dificuldades, cursinho, etc**)

**Bloco-Trajétória pessoal, experiência escolar e as ações afirmativas**

1. Conte-me um pouco sobre sua trajetória acadêmica e sua relação com políticas afirmativas.
2. Você já sofreu alguma prática racista e/ou preconceituosa na academia? Se sim, conte como foi.
3. Como entende que a questão é tratada na UFRB do ponto de vista político e curricular?
4. Considera a UFRB uma universidade negra e popular? Porque?
5. Sobre os cursos de Saúde ou os cursos chamados elitistas, qual sua avaliação sobre as temáticas raciais e como vê o acesso de negros e negras a estes?
6. Qual a sua opinião sobre a política de ações afirmativas na universidade?
7. O que você acha da política de ações afirmativas para negros na universidade? Qual é a contribuição dessa política para a democratização do acesso ao ensino superior?
8. Qual seria hoje a maior dificuldade dos estudantes terem acesso às políticas afirmativas? Existem dificuldades? A universidade consegue contemplar a demanda? Quais as maiores dificuldades para que as políticas cheguem a todos e todas que necessitam?
9. Como você vê a questão do acesso e da permanência de estudantes negros na universidade?
10. Conhece alguém que foi vítima de discriminação por ser estudante cotista na UFRB? Como você vê a questão das cotas entre os alunos da UFRB? Entre os diferentes centros, tem conhecimento de como se efetiva essa discussão?
11. Você acompanha o debate e as discussões sobre racismo no Brasil? E sobre as ações afirmativas? Qual sua opinião sobre a abordagem da temática na mídia e no interior da UFRB.
12. Você considera que a UFRB é uma Universidade popular e para pobres e negros tal qual se propõem seu projeto de criação?
13. Qual o maior desafio da UFRB para se constituir enquanto uma universidade popular e para negros e negras?
14. Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Instrumento utilizado como técnica para construir os dados, a narrativa está baseada nas contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2002). A partir dessa técnica, o nosso colaborador entrevistado tem a oportunidade de relatar ou discorrer de maneira livre e natural sobre acontecimentos que considera marcantes em sua vida e do contexto/espço de educação que viveu desde a infância até a chegada na universidade e sua vivência nela. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), na entrevista narrativa os entrevistados devem se sentir encorajados a falar livremente. Para isso, há uma questão orientadora geral, ou seja, uma questão inicial, que aborde algo de sua vivência, de seu dia-a-dia, que o motive a falar naturalmente, sua trajetória de vida por exemplo. Outras questões foram elaboradas para o caso da narrativa ser curta ou para o aprofundamento de determinado aspecto abordado pelo informante. Nessa perspectiva, além de perguntas abertas, a entrevista narrativa sugere perguntas que contemplem de modo geral a pesquisa, assim como interferências do tipo: “Conte-me mais”, “Que aconteceu então?” ou “Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?”. Dessa forma, as narrativas podem propiciar ao colaborador entrevistado a condição de contar um pouco mais sobre suas histórias, suas experiências pessoais, acadêmicas e sociais. Nessa perspectiva, os autores acima citados (2002, p. 91) destacam que:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal.

Entendemos que esse tipo de entrevista mostrou-se a mais apropriada para a construção dos dados de nossa pesquisa, pois compreender a vivência dos estudantes negros/as na universidade foi fundamental para entender seu percurso de escolarização e o papel que as ações afirmativas cumprem ou podem cumprir no ensino superior.

Somente pelo contar histórias e pela naturalidade em que se desenvolveram as entrevistas foi possível alcançar lugares em que numa outra forma de entrevista não conseguiríamos. Como diz Dutra (2002, p.371), “nas narrativas o autor não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado”. Por fundamento, as narrativas se caracterizam como formas orais e/ou escritas de contar histórias relacionadas à vida pessoal ou a do outro, não necessariamente de sua vivência, mas a partir dela. Ainda sobre a definição do conceito, para Benjamin (1994, p.205), filósofo alemão, narrativa é:

uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela

mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Do mesmo modo e seguindo essa tendência teórica, Connelly e Clandinin (1986 *apud* GALVÃO, 2005, p.337) afirmam que:

os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a re-construção de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias.

Assim, as entrevistas seguiram um curso de tentar dialogar com a realidade, com as minúcias da vida e do dia-a-dia do sujeito. Buscamos, por meio das narrativas, um diálogo que transitasse entre o real e o que está posto, entre o que se diz e o que é dito pelo sujeito. Em outros termos, Jovchelovitch e Bauer (2002, p.110) afirmam que “a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”. Ou seja, na narrativa nos debruçamos entre a estatísticas e a real, entre o experimento da vida pessoal e a realidade social e acadêmica de cada sujeito entrevistado. Trata-se de tentar compreender o todo de uma dinâmica social a partir de experiências individuais que estão imbricadas a um coletivo de influências políticas, econômicas e culturais, ou seja,

tendo em vista que os processos macros são formados por ações individuais, a partir da técnica de narrativa pode-se evidenciar aspectos desconhecidos ou nebulosos da realidade social a partir de discursos individuais [...] sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo. (MUYLAERT et al., 2014, p. 194).

Dessa forma, salientamos que as narrativas são compreendidas aqui como a possibilidade de compreensão do outro, de um sentimento vivido, de uma experiência ímpar, mas que reflete no todo. Foi no ir e vir, numa dialética contante de contar sua história, falar de suas vivências no dia-a-dia, suas estratégias de sobrevivência e, sobretudo, suas práticas acadêmicas no ensino superior.

Fundamentados na proposta de Jovchelovitch e Bauer (2002), organizamos nossas entrevistas conforme demonstrado a seguir:

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
----------------------------------	--------------------------

Preparação	Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais (opcional)
Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração; Esperar para sinais de finalização ( “coda”).
Fases de perguntas	Somente: “Que acontece então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”; Ir de perguntas exmanentes para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “porquê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: JOVCHELOVITCH E BAUER (2002, p.97)

O primeiro passo numa entrevista narrativa é a preparação, ou seja, nesse momento preliminar, é preciso ter bem definido seu objeto de estudo, ter clareza sobre as dificuldades e uma boa relação com o locus de pesquisa. Inicialmente buscamos uma aproximação a partir de investigações sobre histórico, pesquisas, acontecimentos, e tudo que remete ao nosso campo de estudo.

A partir dessa “base” preliminar, avançamos para uma montagem de perguntas, que Jovchelovitch e Bauer (2002) chamam de questões exmanentes. São questões que criamos a partir de nosso foco de interesse, do que é relevante e importante para o pesquisador. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p.97), nesse primeiro momento, da preparação, “o pesquisador necessita criar familiaridade com o campo de estudo. Isso pode implicar em ter de se fazer investigações preliminares, ler documentos, e tomar nota dos boatos e relatos informais de algum acontecimento específico.” Desse modo, a preparação se deu, assim, realizando uma vasta investigação sobre o ambiente, o contexto político, histórias relacionadas ao nosso objeto de estudo e, sobretudo, acontecimentos que forjam a práxis do dia a dia das Ações Afirmativas no CFP.

Após esse momento inicial, seguimos para a fase da iniciação. Esta é talvez a mais importante, pois é nessa fase que arrolamos os “acordos”, as explicações e informações inerentes ao campo pesquisado. Conforme apontamos na fase de preparação, seguimos agora com uma “pergunta piloto”, um tópico inicial, esse pensado e elaborado na preparação. É importante que esse tópico seja algo de interesse e de domínio do entrevistado, como também do entrevistador. Para tanto, entendemos que iniciar com um tópico de trajetória pessoal e escolar, até a chegada na universidade tenha sido a melhor opção. Nesse caso, o entrevistado falou de si mesmo, de sua experiência, sem precisar pensar muito, mas falando

de forma natural a sua trajetória de vida. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p.98), “o tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes”. É preciso que o tópico inicial seja profuso, cruzando trajetória de vida, com trajetória escolar e acadêmica, nos permitindo uma riqueza de informações, particularidades e histórias que se relacionam entre diversas categorias de nossa pesquisa, haja visto a relação presente de raça e classe e uma guinada ao contexto social e hodierno. Na concepção de Jovchelovitch e Bauer (2002, p.98), “o tópico inicial deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.” Deste modo, foi possível garantir nuances e histórias bastante profícuas ao nosso objeto de pesquisa. No segundo momento, o ápice da narrativa, ou seja, a “narração central”, foi preciso desenvolver algumas técnicas e cautela. Não é permitido nesse momento muitas interrupções, nem perguntas ou questionamentos. O que há de se fazer são raras intervenções quando permitido ou necessário. Jovchelovitch e Bauer (2002) denominam esse momento de “coda”, significando que o entrevistado se detém e dá sinais de que a história acabou. Neste caso, interferimos, usamos (“hmm”, “sim”, “sei”) Jovchelovitch e Bauer (2002). Ou em uma fase final da narração, significa dizer que o momento em que o entrevistado aparenta ter concluído sua narrativa, podemos intervir também com perguntas do tipo, “é tudo que você gostaria de me contar?”, ou “haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?” Jovchelovitch e Bauer (2002).

Na terceira fase, período em que a narração chega ao seu término, damos início à etapa de “inquirição”. Em outros termos, Jovchelovitch e Bauer (2002) irão chamar de momento do questionamento. Para os autores, a “fase do questionamento não deve começar até que o entrevistador comprove com clareza o fim da narrativa central.” Ou seja, é preciso ter a certeza de que se esgotou a narração e a partir desse “lugar” parte-se para extrair aquilo que não foi dito e algumas questões que passaram, é preciso trazer a narrativa para mais perto da pesquisa, para por fim, seguir à fase conclusiva. A última fase, a “fala conclusiva”, é o momento em que já não gravamos mais a narrativa. Portanto, são comuns que diversos tópicos surjam de forma natural, ou seja, a descontração em um momento informal pode levar o narrador a trazer significativas e profícuas contribuições. Como apontam Jovchelovitch e Bauer (2002, p.100), “falar em uma situação descontraída, depois do ‘show’, muitas vezes traz muita luz sobre as informações mais formais dadas durante a narração”. É nesse momento que temos que estar atentos para produzir as minúcias de uma narração, ou seja, é a oportunidade de interpretar a partir da linguagem informal do narrador o que está sendo dito

para além de uma fala pré-estabelecida. Conforme expomos acima, seguimos um modelo que nos permitiu bons desdobramentos em relação ao entrevistado e nosso campo de pesquisa. Percebemos que cada entrevistado fez uso de suas narrativas para também se posicionar acerca da temática investigada. Há em qualquer diálogo uma opção pelo discurso da não neutralidade da fala. Ou como apontam Jovchelovitch e Bauer (2002, p.110), “ a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refer-se aí que é real para o contador de história”. Portanto, em cada narrativa estava exposto também uma posição política propensa em relação ao objeto central da entrevista. Nesse sentido, o entrevistado inclina-se também para elaborar sua narração, em termos gerais, baseada num contexto social e político, sobretudo amarrando seus argumentos como forma de “auto defesa” aos seus ideais e particularidades.

Tendo realizado todas as entrevistas, passamos para o momento da transcrição. Segundo a proposta de Schutze ( 1977 apud JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.106), para analisar uma narrativa é preciso primeiro “uma transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal”. Portanto, ainda que seja um momento “cansativo” e de “exatidão”, sobretudo, pelo grande número de entrevistas, esse momento é diferenciado, aliás, é na transcrição que interpretamos os dados paralinguísticos. Como dizem Jovchelovitch e Bauer (2002, p.106), “ a transcrição, [...] é útil para se ter uma boa apresentação do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto”. Por isso, tomarmos a tarefa de transcrever é fundamental, pois no texto encontramos as nuances da narração.

Seguindo a proposta de Schutze, trabalhamos as entrevistas também numa perspectiva de comparação entre os narradores. Ou seja, esse momento compreendeu o agrupamento e a comparação entre as trajetória individuais, o que na fase final das análises nos levará a uma compreensão do todo, pois, além de uma narrativa individual, está implicado também em cada narração uma cadeia de aspectos que envolvem diversos contextos e histórias, cada um deles em seu tempo e espaço. Sendo assim, e por sua natureza criativa e espontânea, as narrativas nos permitem compreender alguns signos e significados e, no limite da interpretação, entender a experiência narrada. Conforme expomos neste capítulo, tivemos possibilidade de explorar campos ‘encobertos’, detalhes que apareceram na fala, no espontâneo e no contar de cada história, de cada experiência, de cada vida, nos revelando essências e acontecimentos ou, em outras circunstâncias, expressões individuais que refletem um coletivo de memórias e uma dinâmica produtora de políticas.

Abaixo apresentamos nossos colaboradores, trazendo um pouco de suas trajetórias de

vida e acadêmica, sobretudo, localizando-os de que lugar estão narrando suas histórias e suas experiências.

Tabela 02 – Colaboradores das narrativas

<b>Estudante</b>	<b>Curso</b>	<b>Semestre letivo</b>	<b>Cotista</b>
Sebastian	Educação Física	7º.	Sim
Clarice	Pedagogia	6º	Sim
Maria	Letras Libras	7º	Sim
Heleno	Matemática	7º	Não
Afonso	Filosofia	6º	Sim
Cristiane	Química	5º	Sim
Luíza	Educação do Campo	4º	Sim
Rodrigo	Pedagogia	4º	Sim
			xxxxxxx <sup>15</sup>

Fonte: Elaboração do autor

Salientamos que os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios. Ademais, todo conteúdo terá autorização de cada colaborador. Em seguida, um pouco de suas trajetórias de vida e acadêmica.

Nosso primeiro colaborador, Sebastian, nasceu em Ipiaú- Bahia, tem 26 anos, filho de pai e mãe negros, tem sua origem em família pobre e de zona rural. Antes de vir para a cidade (zona urbana), seu pai era trabalhador rural e sua mãe empregada doméstica: “meus pais eram recém chegados da zona rural, meu pai era trabalhador rural, minha mãe empregada doméstica”. Conforme ele narra, sempre foi estudante de escola pública e morador de bairro periférico, “minha trajetória escolar foi toda na escola pública”. A partir desse contexto, supera a falta de oportunidade, se sobressai frente a um sistema de desigualdade e exclusão e ingressa no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP em 2011, onde logo se envolve com as questões raciais e sociais. Como ele destaca em sua narração, a questão racial em sua juventude é bastante marcada, sobretudo, no período secundarista. Assim ele narra:

estudei na escola Pastor Paulo, que é uma escola da zona periférica da cidade, depois fui estudar na escola Rio Novo, que era uma escola já dividida, uma parte era particular e a outra parte era pública, e ai acho que foi nessa escola que eu tive o primeiro embate sócio racial, foi nessa escola. Hoje eu percebo como era forte aquela relação racial naquela escola.

<sup>15</sup> Na oportunidade e durante toda pesquisa não houve a possibilidade de contar com um colaborador/a do curso de Física. Saliento que alguns nomes foram indicados, porém alguns nomes alegaram não ter tempo, outros se recusaram a participar da pesquisa. Portanto, acrescentei à pesquisa mais uma entrevista com um colaborador do curso de pedagogia, considerando ser o curso com maior número de matriculados.

Nesse sentido, a partir de seu ingresso na Universidade, dedica parte de sua vida ao movimento estudantil, à causa negra e, sobretudo, ao debate sobre questões raciais e o genocídio da população negra.

Nossa próxima colaboradora foi Clarice, tem 22 anos e é nascida em Simões Filhos, Bahia, embora tenha vivido parte de sua infância na zona rural de Coração de Maria, na Bahia e aos 10 anos foi morar na Cidade. Conforme ela aponta, “uma parte, dos primeiros anos de vida até os 9 anos de idade, eu morava no interior, na zona Rural em Coração de Maria, depois a gente foi morar no centro”. De origem social pobre e com bastante dificuldade em prosseguir nos estudos, ingressa no curso de Pedagogia da UFRB/CFP pelas cotas e inicia sua carreira acadêmica envolvendo-se em temáticas raciais e de gênero. Como ela destaca em sua entrevista, o ingresso da universidade modifica sua realidade: “foi a partir do segundo semestre, aí eu passei a me perceber enquanto negra, eu não era mais parda nem morena, muito menos mulata, abandonei esses termos”. Atualmente é militante do movimento estudantil e participa de grupos de pesquisas e estudos que debatem a temática racial.

Heleno foi o nosso terceiro entrevistado. 26 anos, negro, natural de Ubaíra, Bahia, mas redigente na zona rural de Jiquiricá, Bahia, cursou as séries iniciais na zona rural, até ir para a cidade estudar o ensino fundamental. Filho de pais pobres e agricultores, sempre estudou em escola pública. Estudante de Licenciatura em Matemática, na época não optou por cotas, “na verdade eu participei como ampla concorrência em 2010, eu decidi por ampla concorrência, porque eu não me identificava enquanto negro, pra mim eu não era negro, porque, pra mim, ser negro era uma coisa ruim, [...] passar por cotas era uma coisa inferior”. Após seu ingresso na universidade reconstrói suas posições e sua identidade, passando a reconhecer a importância do debate racial e o significado das cotas, como ele aponta: “tudo que eu faço, eu faço por cotas. No REDA eu me escrevi com cotas, tudo que eu faço, faço pra cotas, agora, hoje em dia, tudo eu faço por cotas”. Apesar de não mencionar diretamente sua participação em algum movimento negro ou social, Heleno tem sua graduação marcada por um grande ativismo no movimento estudantil.

A quarta entrevista foi com Maria, mulher negra, natural de Santo Antônio de Jesus, Bahia, egressa de família pobre, sempre trabalhou para ajudar nas despesas da casa e cursou todos os seus estudos em escola pública. Estudante do curso de Licenciatura em Letras Libras, cotista, desde que ingressou na universidade sempre atuante no movimento estudantil e nos debates sobre gênero, raça e sexualidades.

Para Maria, as cotas ainda não eram algo politizado, não havia um grau de compreensão do valor e importância política, assim ela diz: “eu vou tentar colocar por cotas, porque vai

haver uma maior possibilidade, eu vou concorrer de igual, sabe? Havia esse primeiro pensamento, assim”. A partir de seu ingresso na universidade, reformula seu discurso e reconhece o valor das cotas raciais, entendendo a necessidade das cotas: “falar de cota racial, também tô falando de cota social [...], acho que essas duas coisas não são dissociáveis, mas se eu tivesse que escolher uma delas, eu escolheria a racial, porque ainda há essa segregação. É apartheid disfarçado todo dia”. Atualmente, além de dar prosseguimento aos seus estudos, também se dedica à militância sobre gênero, sexualidades e o debate da raça.

Em seguida, entrevistamos Afonso, 32 anos, negro, homossexual, egresso de uma família pobre e de pais negros, morador da zona urbana de Amargosa, Bahia, sempre estudou em escola pública e ingressou na UFRB/CFP para cursar Licenciatura em Filosofia. Para ele, a experiência com as condições desfavoráveis e com a escola pública não foi positiva: “estudei minha vida inteira em escola pública, e não foi um processo tão fácil, como eu acredito que não tenha sido pra maioria das pessoas de origem como a minha”.

Superar as adversidades e a falta de oportunidade atrelada com a necessidade de trabalhar para se manter talvez tenha sido um dos grandes desafios de sua vida. Como ele mesmo afirma: “levei um tempo sem estudar. Aí, fui pra Salvador pra trabalhar..essa velha ideia de uma família grande, todo mundo menos favorecido[...], aí, eu levei alguns anos lá e esse período eu não estudava, né?”.

Retornando à Amargosa, as condições não eram diferentes, o trabalho era uma necessidade, assim como os estudos e, portanto, a dinâmica de vida se deu entre trabalho e estudos: “eu trabalhava 40 horas e, à noite, eu ia pro cursinho”. Hoje, estudante de Filosofia, sua vida continua entre o trabalho e os estudos, atuante na cultura e, sobretudo, bem posicionado em relação ao debate de raça e gênero.

A sexta colaboradora chama-se Cristiane, mulher, negra, trans, 23 anos, nascida em Santo Amaro-Bahia, filha de pais pobres, sempre estudou em escola pública. Em 2013 ingressa no curso de Licenciatura em Química na UFRB/CFP, e passa a morar também em Amargosa.

Vivendo seu processo de transição na academia, Cristiane envolve-se com os debates LGBT e de gênero. Hoje, uma das suas metas é ser professora, conforme ela diz: “Quero dar aula. Quero trabalhar na educação, porque vai ser espaço de militância pra mim, também.[...] Eu vou ter alunas e alunos trans e serei uma professora trans e vou mostrar pra pessoas que nós podemos ocupar espaços”.

A nossa penúltima entrevistada foi Luíza, mulher negra, de origem pobre e do campo, moradora de Mutuípe- Bahia, formada em Serviço Social, professora e filha de professora,

sempre estudou em escola pública. Parte de seus estudos inicia-se na zona rural, como também seu engajamento com a questão agrária. A grande convivência com o campo lhe influencia para a militância da educação do campo.

Atuante também com a temática do gênero, Luíza é militante do PT, ligada ao movimento sindical e bastante engajada com a questão da terra. Hoje, estudando de Licenciatura em Educação do Campo na UFRB/CFP, pensa em continuar trabalhando com mulheres agricultoras, como ela diz: “Pretendo continuar atuando no que eu faço, eu faço assessoria do grupo de mulheres agricultora familiar”. Para ela, o papel da mulher é vital no sindicalismo, no MST e na agroecologia.

Nosso último entrevistado, Rodrigo, negro, natural de Salvador-Bahia, sempre estudante de escola pública, filho de pais pobres, trabalhou desde os 14 anos e dividia o estudo com o trabalho. Na esperança de modificar e “melhorar” sua vida, resolve tentar o ENEM e é aprovado no curso de Pedagogia na UFRB/CFP. Morador de Amargosa, atualmente Rodrigo é engajado no movimento estudantil e, sobretudo, ligado à questão dos estudos raciais, onde participa ativamente em grupos de estudos e movimento sociais e negro.

No capítulo a seguir, abordaremos a proposta de Ações Afirmativas da UFRB, analisando essas “ações” no âmbito documental/institucional, ou seja, analisamos quantos projetos de pesquisa e extensão foram e estão sendo desenvolvidos no CFP, bem como as atividades que se relacionam às ações afirmativas e às modalidades e número de auxílios e bolsas para estudantes negros e negras.

### 3. A PROPOSTA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRB

A UFRB assumiu o compromisso de garantir o acesso, a permanência e a pós permanência de estudantes oriundos de escolas públicas que se declaram pretos ou pardos, índio ou descendentes, índios aldeados e remanescentes de quilombos, através da política institucional de ações afirmativas.

Nacif, 2010<sup>16</sup>

Neste capítulo discutimos a proposta das Ações Afirmativas na UFRB, analisando resoluções, estudos e pesquisas já realizadas na UFRB/CFP sobre a temática, bem como apresentamos os dados relacionados ao total de alunos atendidos pela PROPAAE. Nesse sentido, destacamos as atividades e eventos desenvolvidos como parte de implementação de Ações Afirmativas, assim como uma análise a partir das narrativas realizadas com os gestores responsáveis pelas políticas.

#### 3.1 A proposta de ações afirmativas expressa nos documentos

Nascendo de um projeto cuja bases estão fundadas em inclusão e Ações Afirmativas, sobretudo pelo pioneirismo em instituir a primeira Pró-reitoria de Ações Afirmativas no Brasil, a UFRB vem se destacando por desempenhar um papel de “inclusão” e valorização da cultura do recôncavo baiano. Como afirmamos acima, as Ações Afirmativas constituem um dos pilares, em outras palavras, a espinha dorsal dessa universidade, se assim considerarmos que seu público concentra-se em maior parte por estudantes negros/as e de baixa renda.

Nesse sentido, realizamos um balanço e uma análise dos documentos de criação da UFRB, as resoluções que implementaram ou que regem as Ações Afirmativas e a estrutura da PROPAAE. Acreditamos que o marco inicial para se pensar numa Pró-reitoria de Ações Afirmativas em uma universidade com perfil popular e negra encontra-se nas concepções norteadoras de criação da UFRB. Conforme consta em seu documento de criação:

A nova Universidade terá atribuições de articular entre o saber científico e a complexa realidade do Recôncavo. A sua instalação nesse território deverá à instituição, necessariamente, contornos socioespaciais pela incorporação do contexto econômico, político, cultural e histórico do seu entorno, nas funções que exerce (UFBA, 2003, p.27).

---

<sup>16</sup> Em 03 de julho de 2006, assumiu a reitoria *pro tempore* da UFRB. Em julho de 2007, foi empossado oficialmente como primeiro reitor para um mandato de 04 anos e, em maio de 2011, foi reeleito para novo mandato.

Conforme observado, o documento expõe uma série de questões que entrelaçam com a questão cultural, racial e social. Quando expressa a necessidade de articular o saber científico com a complexa realidade do Recôncavo, em outros termos, significa dizer que o Recôncavo baiano tem peculiaridades específicas, uma história de resistência e de um legado africano muito presente, sobretudo, uma região que historicamente sempre vivenciou duras realidades econômicas. Portanto, articular a academia com essa realidade “complexa”, significa pensar numa universidade com perfil de inclusão, sobretudo, que viabilize efetivamente oportunidades a essa população. De outro modo, estamos dizendo que:

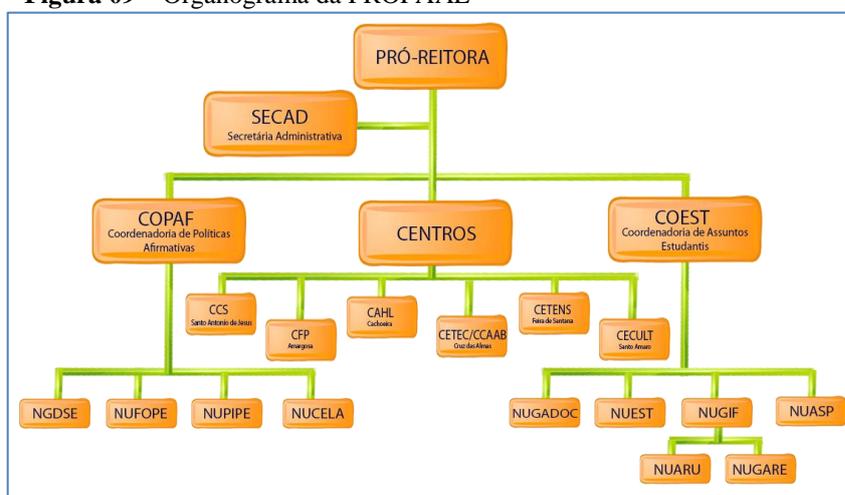
a UFRB ocupará uma posição fundamental nessa dinâmica, empreendendo processo de inovação tecnológica, de produção e difusão da ciência e da cultura, além de ocupar lugar estratégico e redefinidor da matriz de desenvolvimento socioeconômico e cultural da região em foco (UFBA, 2013, p.28).

É nessa relação entre legado histórico, cultural e econômico que se começa a esboçar a necessidade de uma Universidade pautada em políticas afirmativas, pois não se tratava de uma região com alto grau de desenvolvimento econômico. Muito pelo contrário, essa região sempre foi castigada pela inoperância e omissão tanto da unidade Federativa, quanto dos governos estaduais e municipais, portanto, havia uma necessidade de atrelar a riqueza cultural deste e a grande diversidade dessa região com o ensino, sobretudo, um ensino que prezasse pela garantia da permanência, por uma valorização das culturas, pelo respeito às diferenças e, especificamente, pela garantia de incluir a população negra e de baixa renda nesses espaços, ou seja, “é necessário que haja produção do saber *in loco*, de modo a não se perder a matéria-prima tão rica que a região oferece” (UFBA, 2003, p.52).

A partir desse contexto, a UFRB desenvolve sua linha de princípios. Conforme observamos no seu documento de criação, no item 5.2 (PRINCÍPIOS PARA UM MODELO INSTITUCIONAL PARA UFRB), alguns elementos são pensados como base de sustentação a esses princípios, nesse caso, podemos destacar a adoção de Ações Afirmativas e inclusão social. Assim, nesse documento fica garantido e acordado que nascerá uma Universidade com perfil popular e com “ações” afirmativas, ou seja, com um viés de raça e classe. Sendo assim, a PROPAAE é quem vai expressar essa política de raça e classe, uma vez que já nasce com esse perfil e tem como objetivos garantir a democratização do acesso, as plenas condições de permanência e de pós-permanência do estudante. Devemos pontuar que essa permanência e pós-permanência não pode ser confundida apenas com auxílios, é preciso também articular o debate numa propositiva de positivação das identidades, de

reconhecimento e valorização das diferenças, de proteção ao discente, de formação docente e discente e políticas que combatam o racismo, a homofobia, o sexismo, enfim, é preciso construir políticas onde cada sujeito (a) possa estar com condições básicas de estudar, sobretudo para avançar em ações que garantam cotas em nível de pós-graduação e concursos públicos. Cabe à PROPAAE, enquanto “porta-voz” dos setores minoritários, tensionar e promover o debate, aliás, as Ações Afirmativas passam pelo âmbito econômico, sim, mas também pela perspectiva pedagógica. A fim de que tenhamos dimensão da estrutura organizacional da PROPAAE, abaixo um organograma.

**Figura 09** – Organograma da PROPAAE



Fonte : Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/propaae/propaae>. Acessado em: 13 de outubro de 2015.

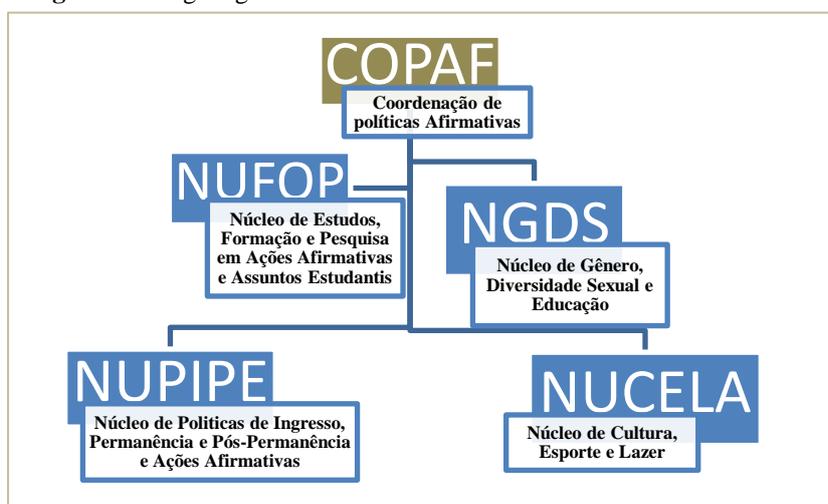
Não é nossa pretensão desenvolver uma análise detalhada de todos os setores que estruturam a PROPAAE; no entanto, devemos dar destaque à importância da COPAF, pois este tem a missão de desenvolver e pensar as “ações” no âmbito institucional. Assim, presumimos que parte do que é realizado no que tange às Ações Afirmativas na UFRB passa por esse setor, ou seja, em termos mais precisos, as atribuições da COPAF são<sup>17</sup>:

- Proceder os encaminhamentos das demandas relativas às Políticas Afirmativas;
- Realizar a coordenação dos núcleos atinentes à CPA;
- Realizar o acompanhamento, avaliação e registro da política institucional de ações afirmativas;
- Cooperar com a execução das políticas de assistência estudantil ao encargo da CAE.

<sup>17</sup> Em: <<http://www.ufrb.edu.br/propaae/propaae/coordenadorias>> acessado em: 28 março 2016.

No mesmo sentido, é importante pontuar o papel desempenhado pelos núcleos que fazem parte da COPAF, visto que são a partir dos núcleos que se realiza a política proposta pela coordenação, ou seja, são os núcleos que estão em contato direto com as demandas inerentes às políticas afirmativas; por isso, cabe à COPAF as atribuições de “proceder”, “realizar”, “acompanhar” e “avaliar”. Conforme organograma abaixo, observamos como se dispõe a COPAF e seus respectivos núcleos, os quais são responsáveis por desenvolver e executar todas as políticas afirmativas na UFRB.

**Figura 10-** Organograma COPAF



Fonte: Elaboração do autor

No que tange ao atendimento, a PROPAAE atua em duas frentes; a política de acesso e os auxílios que visam garantir a permanência do estudante. É importante ressaltar que essas políticas estão cunhadas num recorte de raça e classe. No que tange ao acesso, o programa Universidade para Todos (UPT) é ferramenta estratégica de preparação para o ENEM e outros vestibulares. No âmbito da permanência, as “ações” estão pautadas nos auxílios e bolsas, estes vinculados a projetos de ensino, pesquisa e extensão. Ainda no tocante aos auxílios e bolsas, a PROPAAE dispõe de: a) auxílio moradia/residência; b) pecuniário à moradia; c) auxílio à alimentação; d) auxílio pecuniário à alimentação; e) auxílio deslocamento; f) auxílio creche. Outros auxílios, que necessariamente não estão vinculados a projetos são os auxílios emergenciais: a) alimentação/Restaurante universitário; b) material didático; c) auxílio à saúde; d) auxílio emergencial; e) auxílio participação em eventos.

Outras atividades consideradas como pós-permanência e desenvolvimento regional constam em seus documentos como “ações” desenvolvidas pela PROPAAE, a exemplo do

Forum Pró-igualdade racial, o Revisitante o 13 de maio e o Conexão Saberes.

É importante salientar que nesse percurso, alguns projetos de iniciativa do corpo docente também foram postos como “ações” desenvolvidas pela e com a universidade/PROPAAE.

Em relação aos demais auxílios, bolsas e outras atividades concernentes às Ações Afirmativas, na sequência deste capítulo realizamos um balanço mais detalhado, destacando, por exemplo: número de alunos assistidos pela PROPAAE; projetos de pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos na UFRB/CFP e número de alunos auto declarados negros e cotistas no CFP.

### 3.2 As ações realizadas para a discussão implementação das ações afirmativas

É importante que saibamos como que no campo prático ou numa perspectiva pedagógica, são elaboradas e desenvolvidas “ações” que podem ser entendidas e compreendidas também como parte da política de ações afirmativas. Considerando que as atividades, projetos e pesquisas que buscam “positivar”, “fortalecer”, “divulgar” e “valorizar” a cultura africana e a identidade afro-brasileira podem ser interpretadas também como um conjunto das Ações Afirmativas, realizamos um balanço documental no CFP/UFRB em torno dos projetos de pesquisa e extensão que estão vinculados às temáticas das relações étnicas, negritude e, conseqüentemente as Ações Afirmativas.

**Quadro 01-** Projetos de Pesquisas CFP/UFRB

ANO/CADASTRO	NOME DO PROJETO
2014	A literatura de autoria afro-feminina em Moçambique e na Bahia-Brasil.
2014	Territórios em disputa: desafios do processo de regularização dos territórios pesqueiros no litoral baiano. Um olhar sobre a comunidade de Ilha de Maré.
2014	A leitura afrofeminina em trânsito: África Portuguesa e Bahia – Brasil.
2011	Núcleo de estudos, pesquisa e extensão em gênero, diversidade e sexualidade.
2011	Ateliê de mapas da diversidade
2011	Afirmação acesso e permanência de jovens de comunidades rurais negras no ensino superior
2011	Galdina Silva da Paixão (Mãe Baratinha)- (1950-2004)-A Zeladora dos orixás
2011	Diversidade Cultural, relativismo e racionalidade
2011	Gênero e Sexualidade na Educação Física escolar: nota sobre o Vale do Jequiriçá-Ba.
2010	Linguagens, literatura e diversidades: memórias literárias e culturais do Vale do Jequiriçá-ba.
2010	As concepções de corpo, cultura e educação no Ilê Aiyê.
2010	Educação e Ações Afirmativas: Um olhar sobre a permanência de estudantes negros na UFRB.

2010	Proposta relações e gênero, mulheres e feminismo. Mulheres em revista: escritoras baianas nas páginas dos periódicos.
2008	Os movimentos sociais como espaços educativos no Brasil: lutas contra preconceito racial, de orientação sexual e de gênero
2014	In/exclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física
2015	A coda silábica no português falado pela comunidade Quilombola de Três Lagoas: análise sociolinguística
2011	Capoeira: limites e possibilidades como instrumentos pedagógico para cidadania no processo de formação da pessoa com deficiência.
2010	Auto biografias, currículo e formação: permanência e pós-permanência de estudantes universitários de origem popular

Fonte: UFRB/CFP 2015- Elaboração do autor

O objetivo dessa análise é entender como a UFRB, em particular o CFP, tem atuado acadêmica e institucionalmente diante do desafio das Ações Afirmativas. O quadro número 01 traz um balanço geral dos projetos de pesquisas já realizados no CFP/UFRB.

É importante destacar que cada pesquisa aqui apresentada está intrinsecamente relacionada com as categorias raça, gênero e classe. Sendo assim, destacamos três pesquisas no quadro 01, afim de salientarmos que estas tem maior aproximação com nosso objeto de estudo, ou seja, Ações Afirmativas, como dialogam com a questão do acesso e permanência de estudantes negros/as.

Conforme o quadro 02, apresentamos os projetos de extensão já desenvolvidos e em fase de desenvolvimento no CFP/UFRB. É importante salientarmos que alguns desses projetos já foram concluídos conforme prazos estabelecidos do próprio projeto.

**Quadro02** – Projetos de Extensão CFP/UFRB

ANO/CADASTRO	NOME DO PROJETO
2014	Catálogo digital: Áfricas, africanidades e Relações étnico-raciais- olhares contemporâneos na Bahia
2014	I Seminário interno do projeto "futsal feminino em Amargosa/Ba: rompendo fronteiras de gênero"
2014	PIBID diversidade 2013 UFRB
2014	N´Africa: valores civilizatórios africanos no Brasil
2014	IX Conferência negritude e educação (CONE 2014) - feminismos negros
2014	Balaio de gato - Possibilidades de uma educação inclusiva a partir da cultura corporal
2012	Orquestra de berimbaus do Vale do Jequiçá
2011	Diversidade na Universidade
2011	Congresso Mundial Universitário de Cultura: inclusão, diversidade e africanidades na singularidade Baiana
2010	Centro de referência em educação especial projeto de criação do CERES
2010	Políticas públicas, cidadania e direitos humanos: um recorte sobre juventude e gênero na formação de/com/para conselheiras/os de defesa de direitos civis
2010	Entrelaçando: revista eletrônica culturas & educação
2015	Ensino de português como L2 para surdos
2014	Cultura, Corpo e Expressão na capoeira Angola

2011	Capoeira: limites e possibilidades como instrumentos pedagógico para cidadania no processo de formação da pessoa com deficiência
2013	Universidade para todos – PROPAAE
2011	IV Fórum Pró-Igualdade Racial e inclusão social do Recôncavo.

Fonte: UFRB/CFP 2015 – Elaboração do autor

Salientamos que alguns destes projetos continuam em execução, outros, porém, já se encerraram. Nossa pretensão não é analisar os projetos em seus objetivos e funcionalidade, mas a proposta perpassa em apresentar o que foi, e o que vem sendo desenvolvido no CFP, no que tange à pesquisa e a extensão e, que dialogue, evidentemente, com as categorias raça, classe e Ações Afirmativas. Sendo assim, destacamos que apenas tivemos acesso e nos foram disponibilizados documentos a partir do ano de 2010. Desses projetos, podemos pontuar alguns que são de fundamental importância para as Ações Afirmativas no CFP, dentre eles: o Fórum Pró-Igualdade Racial e inclusão no Recôncavo baiano; Universidades para todos (UPT) e Conferência Negritude e Educação (CONE)

Além dos projetos de pesquisa e extensão, a UFRB dispõe de alguns auxílios que buscam garantir a permanência do estudante negro e de baixa renda. No entanto, frente à demanda sociorracial, é possível presumir que esses auxílios podem ser insuficientes para a garantia de uma permanência sólida e de qualidade. Abaixo listamos detalhadamente os auxílios e suas respectivas funções.

#### Quadro 03 – Auxílios PROPAAE

AUXÍLIO	OBJETIVO
Auxílio alimentação	Refere-se ao acesso regular ao restaurante universitário, de segunda a sexta-feira, exceto feriados, para realização de almoço ou jantar.
Auxílio moradia	Refere-se à concessão de uma vaga na unidade de residência universitária, com direito à alimentação.
Auxílio vinculados a projetos	Refere-se ao repasse mensal no valor de R\$ 400,00(Quatrocentos Reais), tendo como obrigatoriedade a inserção do bolsista em projetos de ensino, pesquisa ou extensão.
Auxílio deslocamento	Refere-se ao repasse mensal no valor de R\$ 220,00 (Duzentos e vinte reais), para auxiliar nas despesas com deslocamento de ida e volta para o/a estudante, morador/a das cidades circunvizinhas aos <i>campi</i> da UFRB.
Auxílio pecuniário à moradia	refere-se ao repasse mensal de R\$ 290,00 no campus de Cruz das Almas e R\$ 345,00 nos outros campi para auxiliar com despesas com aluguel.
Programa de bolsa permanência	A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.
Auxílio creche	O auxílio Creche se destina a estudantes com comprovada vulnerabilidade

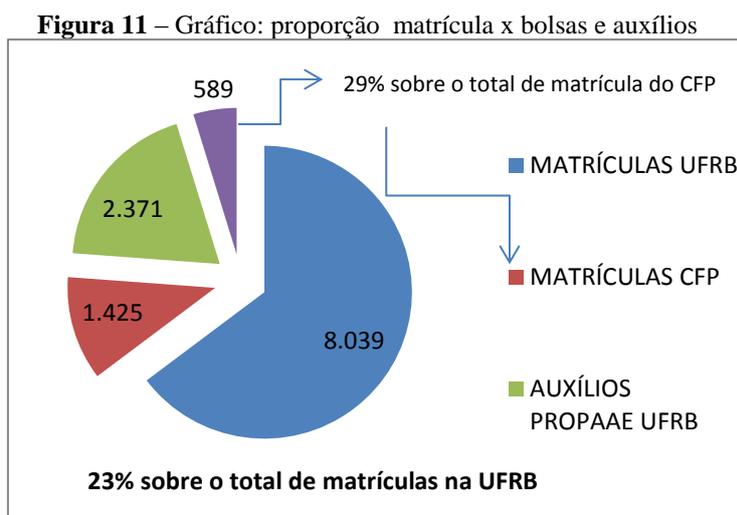
	social que tenham filhos (as), crianças tuteladas ou legalmente adotadas com idade de 0 a 3 anos, visando auxiliar nas despesas com os mesmos. No valor de R\$ 175,00 (cento e cinquenta reais), com validade de um ano, podendo ser renovado até a idade limite da criança de 02 anos, 11 meses e 29 dias.
--	---

Fonte: UFRB/PROPAAE 2015

Além dos auxílios e programas citados no quadro 03, salientamos que existem outras “ações”, no entanto, sem a prerrogativa de serem permanentes, ou seja, trata-se de auxílios “emergenciais”, ajudas para participação em eventos, auxílio à saúde ( psicólogo, óculos, etc.) e material didático.

A partir desse panorama, consideramos importante situar em números como que tem se concretizado a relação dessas “ações” no campo prático, em outros termos, identificar qual a quantidade de alunos atendidos, qual a porcentagem/proporção em relação ao número de estudantes no CFP e qual a demanda atendida.

Pensar numa universidade popular e que nasce para ser modelo no processo de implementação das Ações Afirmativas, tendo inclusive a maior parte de seu público alunos/candidatos auto-declarado negros e pobres, requer que compreendamos sua eficiência, as dificuldades e o campo real de atuação dessas “ações”, principalmente as que são implementadas para garantir a permanência destes estudantes. Abaixo apresentamos um gráfico em que consta o número de discentes matriculados na UFRB/CFP e o total de alunos atendidos com bolsas e auxílios da PROPAAE/MEC.



Fonte: UFRB – PROPAAE 2015. Elaboração do autor.

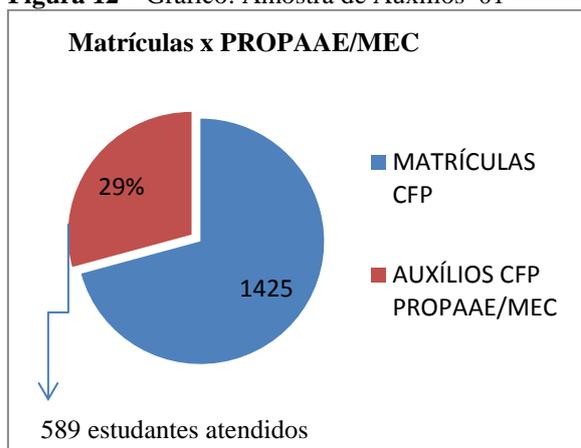
É importante pontuar que o total de estudantes atendidos com bolsas e auxílios está acrescido do Programa de Bolsa Permanência (PBP), sendo este um programa mantido e desenvolvido pelo MEC. Trata-se de um auxílio a estudantes matriculados em instituições federais do ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e estudantes

indígenas e quilombolas, cuja finalidade é minimizar as desigualdades sociais e contribuir com a permanência e diplomação.<sup>18</sup>

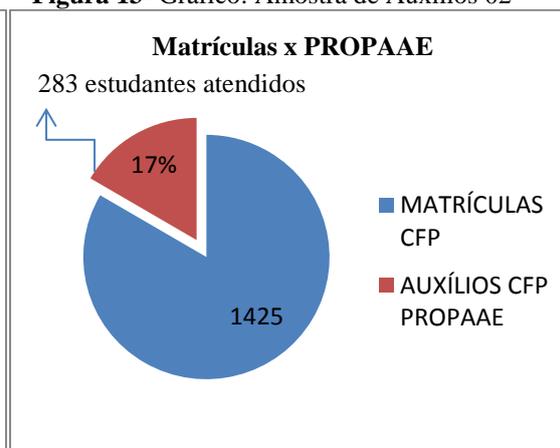
Conforme consta a partir da figura 11 acima, mesmo com a participação do MEC, o total de estudantes atendidos ainda é inferior em relação a proporção número de matrículas. Ou seja, atualmente temos um total de 23% de estudantes atendidos que correspondem ao total de auxílios e bolsas sobre o total de matrículas gerais da UFRB vinculados à PROPAAE/MEC.

Já nos gráficos abaixo, figura 12 e 13, observamos um paralelo entre o total de alunos atendidos somente pela PROPAAE e PROPAAE/MEC. Conforme aponta o gráfico da figura 12, temos um total de 29% de estudantes que são atendidos com auxílios e bolsas no CFP/UFRB, que correspondem aos programas da PROPAAE somados ao PBP-MEC e, conforme aponta a figura 13, são 17% são atendidos somente pela PROPAAE.

**Figura 12** – Gráfico: Amostra de Auxílios 01



**Figura 13**- Gráfico: Amostra de Auxílios 02



Fonte: UFRB/PROPAAE 2015. Elaboração do autor

A partir dos dados apresentados é possível constatar que existe um antagonismo, ou talvez um déficit muito grande em relação ao que foi proposto como projeto institucional de criação de uma universidade negra e popular e, ao que está posto como prática, sobretudo, quando partimos do entendimento que a UFRB se coloca nacionalmente como uma universidade consolidada com maioria de estudantes auto declarados negros/as e oriundos das classes C, D e E, respectivamente oriundos também de escolas públicas.

Em outros termos, estamos fazendo uma crítica numa perspectiva qualitativa e não quantitativa dos dados, embora os números nos permitam dialogar com os aspectos

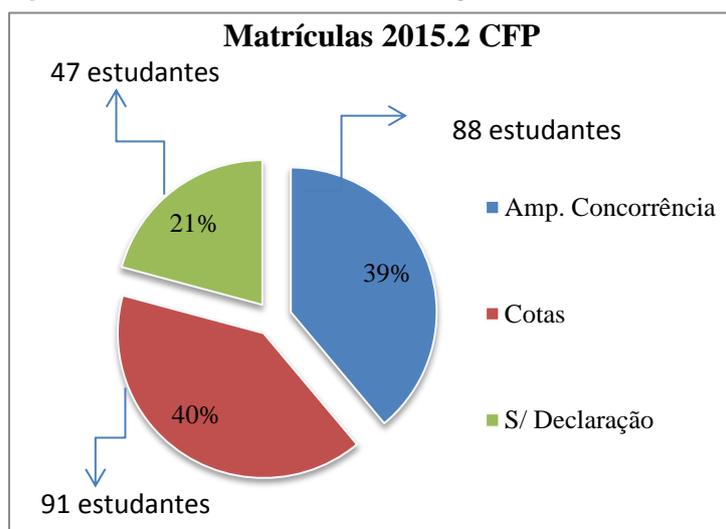
<sup>18</sup> Disponível em: <http://permanencia.mec.gov.br/index.html> < acessado em: 31 de março de 2016>

quantitativos. Não nos interessa *a priori* discutir os números pelos números e, sim, trabalhar com o discurso, entre o que foi e é proposto e o que temos.

Em tese, numa universidade de maioria negra e popular, certamente esses setores passam por dramas e dificuldades, portanto, logo precisam de auxílios para garantir uma mínima permanência. No entanto, conforme os números apontam, apenas 17% dos estudantes são atendidos pela PROPAAE, que teoricamente tem a função de garantir essa permanência, seja ela no campo material ou simbólico.

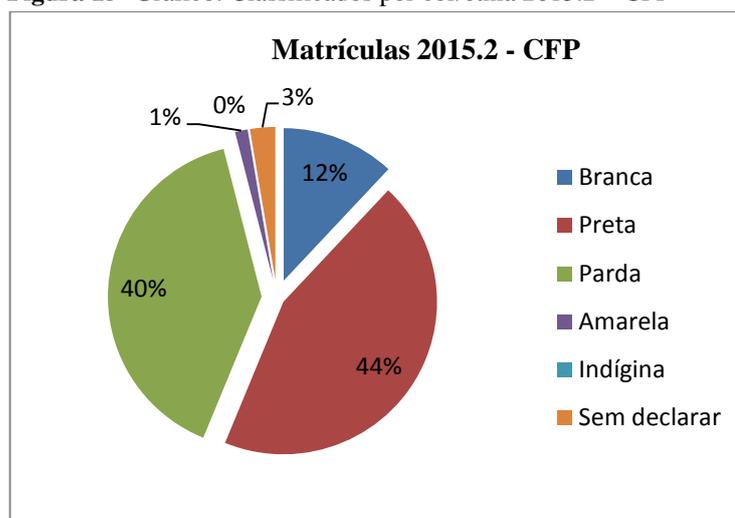
Pensando especificamente em nosso *lócus* de pesquisa, apresentamos dados para pensarmos o seu perfil sócio e racial. Trabalhando a partir do número de ingressos em 2015.2, é possível constatar os impactos das políticas de cotas, nesse caso, observando que tanto a auto declaração racial quanto social estão imbricadas num mesmo processo. Conforme o gráfico abaixo, é possível perceber a “cor” e a classe que tem ocupado a UFRB/CFP.

**Figura 14-** Gráfico: Estudantes cotistas ingressos em 2015.2 no CFP



Fonte: UFRB/SURRAC 2016. Elaboração do Autor.

Como é observado, o número de estudantes cotistas (40%) tem superado ao número de estudantes que optam pela ampla concorrência (39%). Quando tratamos de cor/etnia os dados também apontam para uma maioria de estudantes negros/as. Cabe uma ressalva, sendo que, quem opta por cotas, em tese são egressos de escola pública, e sua grande maioria se auto declara pretos ou pardos, ou seja, não brancos. Conforme gráfico abaixo na figura 15, podemos mensurar qual o perfil do CFP e fazer um comparativo também sobre a porcentagem destes estudantes que são atendidos via PROPAAE.

**Figura 15-** Gráfico: Classificados por cor/etnia 2015.2 – CFP

Fonte: UFRB/SURRAC 2016. Elaboração do Autor

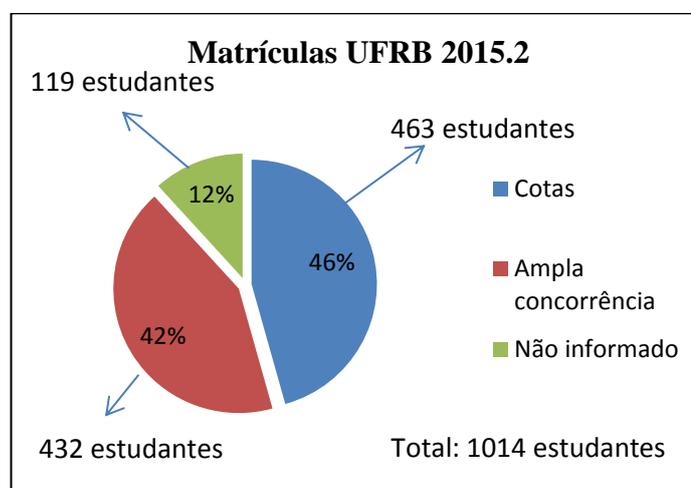
Se considerarmos o debate em torno da categoria “parda” utilizada pelo IBGE e o IPEA em censos demográficos, podemos verificar que pretos e pardos podem ser incluídos num mesmo grupo, visto que ser pardo significa não fazer parte do grupo branco. Ou seja, quando utilizamos as categorias preta e parda, incluímos nesses dois grupos uma única categoria, ou seja, a “negra”. Conforme aponta Santos (2002, p.13), essas duas categorias (pretos e pardos),

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. [...] a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum.

Portanto, a utilização da categoria “parda” é uma tentativa de negação da “cor” preta e uma aproximação do branco, ou, uma tentativa de embranquecimento. Desse modo, entendemos que o pardo não pode ser incluso no grupo de privilégio branco, mas somente uma busca por aproximar-se do branco ou um forçoso embranquecimento, assim, podemos considerar que em 2015.2 o CFP teve 84% de ingressos negros, considerando que 44% se auto declararam pretos e 40% pardos. Sendo assim, desses 84% de negros e egressos de escola pública, somente 17% têm sido atendidos pela PROPAAE. Em termos gerais, o quadro que se configura na UFRB e seus 7 centros de ensino também apontam para uma grande

maioria de estudantes negros e pobres, respectivamente, estudantes cotistas, egressos de escolas públicas e das classes C- D-E.

**Figura 16** – Gráfico: Cotistas egressos de Escolas públicas



Fonte: UFRB/SURRAC 2016. Elaboração do Autor

Deslocando a discussão do campo econômico (bolsas e auxílios), dos dados relativos a cor/etnia e cotas, para o debate sobre as “ações” práticas que estão voltadas para eventos e atividades de viés formativo, pedagógico e simbólico, seguiremos por apresentar de maneira detalhada quais “ações” foram e vêm sendo desenvolvidas na UFRB e, especificamente no CFP.

Ao longo de seus dez anos, a UFRB vem desenvolvendo, mesmo como muita limitação, algumas atividades no intuito de minimizar o preconceito, de garantir uma permanência simbólica e de qualidade e, com o caráter de formação e de inclusão dos setores mais oprimidos, especificamente a população negra.

No entanto, considerando o perfil que se traça em torno de uma identidade negra e popular da UFRB, compreendemos a necessidade de se ampliar o debate em torno dessas ações. Entendemos que uma Universidade que se propõe a ter em seu eixo central de debate a valorização e inclusão dos setores mais oprimidos e explorados, leia-se negros, indígenas e pobres, deva e necessita passar por um processo mais agudo de formação, de intervenção pedagógica, de rediscussão de um currículo que corresponda a essa demanda e que se evidencie e possibilite que negros e pobres se reconheçam incluídos e integrados como parte desse processo. Ou seja, a UFRB/PROPAAE “tem o propósito de —articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização, vinculadas às ações institucionais e aos assuntos estudantis” (NASCIMENTO; JESUS, 2010, p. 313).

Em outros termos, as ações desenvolvidas não podem estar resumidas à garantia de uma

permanência material, mas, sobretudo, numa permanência que garanta ao estudante uma formação de qualidade que contemple todas as demandas sociais, psíquicas e acadêmicas, “em articulação com a formulação e implantação de políticas de promoção da igualdade racial e inclusão social no Recôncavo, na Bahia (NASCIMENTO;JESUS, 2010, p. 313).

Como forma de tentar garantir e articular ações/atividades que busquem implementar essas políticas, sobretudo, a promoção da igualdade e a inclusão, (entenda-se inclusão numa perspectiva de integrar e garantir uma permanência qualificada) algumas atividades foram desenvolvidas ao longo desses dez anos de UFRB. Salientamos que num certo grau de “imobilidades”, parte das ações/atividades que abordamos aqui já não são mais desenvolvidas.

Dentre as “ações” de cunho afirmativo na UFRB podemos citar o Programa de Permanência Qualificada (PPQ), que, por sua vez, é uma das colunas de sustentação da universidade, ou seja, passa pelo PPQ a demanda de formular e implementar ações que promovam o ingresso, a permanência e a pós-permanência de estudantes negros e oriundos de escolas públicas. A vistas do próprio nome, “permanência qualificada”, podemos mensurar que talvez esse seja um dos mais importante programas da UFRB. Em outros termos, o programa tem o objetivo de garantir a permanência dos estudantes e não somente pelas vias econômicas, mas, sobretudo, pela formação acadêmica de qualidade, com estímulo ao estudante às mais diversas áreas da academia e da comunidade. Como aponta Atche (2014, p.67):

O PPQ tem como objetivo [...] possibilitar maior interação entre o ensino, a extensão e a pesquisa; estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural em articulação com o desenvolvimento regional; qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos programas de Políticas Afirmativas da UFRB; contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na graduação; combater o racismo e as desigualdades sociais.

Atrelado a uma rede de “ações”, o PPQ é quem de fato vai “conduzir” a base teórica para se pensar as Ações Afirmativas com vistas à permanência no ensino superior, visto sua articulação com bolsa, auxílios e as atividades aqui apontadas, ou seja, é no PPQ que se concentra a “espinha dorsal” da PROPAAE. Além de todos os auxílios e bolsas que aqui já abordamos, incluem-se os recursos para incentivo a eventos, auxílios emergenciais, acompanhamento psicológico e material didático. Como destacam Nascimento e Jesus (2010, p.318), o PPQ: “articula a atenção às necessidades socioeconômicas e acadêmicas dos estudantes, em um modelo formativo indissociável”.

Ainda no campo das “ações”, o Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do

Recôncavo, criado em 2006 e inspirado a partir Conferência Negritude e Educação (CONE) realizado pelo CFP, a princípio com uma proposta *multicampi*, o Fórum passa a ser substituído em 2012 por uma proposta “centralizada” em Cruz das Almas.

No sentido contrário, onde cada Centro desenvolvia suas atividades, mesas redondas, atividades artístico-cultural, músicas, poesias, teatros, enfim, o fomento que era desenvolvido em Cachoeira, Santo Antônio de Jesus e Amargosa passa a ser concentrado apenas em Cruz das Almas (CCAAB). Com o novo formato, ou seja, com a criação do Fórum Internacional 20 de novembro, conforme aponta Barros (2013, p.42): “Inovando em relação aos anos anteriores, nos quais o evento era *multicampi*, o Fórum Internacional 20 de Novembro e VI Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão do Recôncavo concentraram suas atividades no *campus* de Cruz das Almas”.

Ainda no que tange a eventos e atividades ligadas às Ações Afirmativas e à PROPAAE, as Rodas de Formação têm por objetivo a aproximação do estudante graduando a um debate para além dos muros da universidade, uma tentativa de aproximar o discente para a experiência com outras experiências, ou seja:

[...] conjuga ações de formação acadêmica, práticas relacionadas à política de permanência e às ações de extensão, uma vez que na relação estabelecida entre acadêmicos e os estudantes das escolas do Ensino Médio, possibilita aos estudantes universitários uma permanência qualificada, um exercício protagonista implicado e comprometido com as atividades de formação da educação das relações étnico-raciais, que resulta em integração, debate, pesquisa e formação para além do ambiente acadêmico (NASCIMENTO; JESUS, 2010, p. 320).

Em outros termos, esse projeto tinha como eixo uma uma formação para além dos conteúdos e do currículo acadêmico, pautava-se, sobretudo, na articulação entre o saber científico e o saber popular, entre a escola e a universidade e, sobretudo, com a responsabilidade de intervenção social frente às demandas encontradas.

Outro programa, o Conexões de Saberes, parte integrante do PPQ da UFRB e articulado com a PROPAAE, interessa-se também na promoção de Ações Afirmativas, buscando uma relação intrínseca e autônoma com a pesquisa, o ensino e a extensão. Neste caso, o Conexão de Saberes está mais voltado a políticas com a valorização da região, da cultura popular e local, como também, em parceria com a PROPAAE, tem como objetivo promover espaços de diálogos, de produção e formação, com o intuito de verificar, observar, classificar e apresentar propostas que se configurem como políticas de acesso, permanência e pós-permanência na universidade.

De extrema importância e bastante relevância social, sobretudo no que tange à proposta de acesso ao ensino superior para estudantes negros, pobres e egressos de escolas públicas, o programa de acesso da Universidade para Todos (UPT), desenvolvido pela PROPAAE e em parceria com o Governo do Estado, tem como eixo a preparação de estudantes do ensino médio para o ingresso no ensino superior.

Embora tenhamos considerações sobre este programa, não em seu objetivo e proposta, mas em seu formato, haja vista a forma como se dá a seleção de professores para ministração de disciplinas, nesse caso, muitas vezes fora de suas áreas de formação, do mais e em sua gênese o programa tem uma proposta interessante. O Seminário sobre Assuntos Estudantis - SEMAE tinha como proposta o fomento ao debate, sobretudo, no que tange a temas que abordavam ações e políticas de recortes institucionais. Especificamente, tratava de temas ligados aos assuntos estudantis, neste caso, independente de raça, mas sobre todos os estudantes. Ainda no mesmo âmbito de “ações”, o Programa de Vivência Comunitária - PVCOM da PROPAAE é um projeto de estímulo à prática desportiva com enfoque no lazer e na construção de relações culturais por meio de um “acolhimento”.

De caráter formativo e de positividade da permanência, o Revisitando o Treze de Maio busca fazer um debate sobre a ressignificação do 13 de maio. Numa abordagem crítica dessa data, o evento busca dar um novo significado, no sentido de reconstruir a história dos negros numa perspectiva positiva, diferente da história que nos foi contada, como o próprio nome diz, é uma revisita ao dia 13 de maio, ou seja, um novo olhar. Os Programas “Diálogo Com os Cotistas” e “Conversa Afiada: Universidade e Povos Indígenas” integram também essa rede de atividades desenvolvidas pela PROPAAE, ambos, com o objetivo de colaborar com o processo de autoafirmação das identidades e a promoção de formação teórica para os novos egressos. Em tese, busca-se realizar reflexões sobre culturas, diversidades e, sobretudo, sobre o caráter positivo das Ações Afirmativas, que, em sua essência, corrobora para o acolhimento, inclusão e integração do novo estudante. O Projeto Quilombolas tem como objetivo promover o acesso para povos e comunidades tradicionais, buscando uma aproximação e inserção desses setores à universidade, numa perspectiva de troca de saberes e de inclusão social. O projeto atua também com um curso pré-universitário, que tem como público alvo as comunidades quilombolas, comunidade negra rural, terreiro de candomblé e povos indígenas.

Já no âmbito institucional, o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) objetiva implementar políticas de combate ao racismo e ao sexismo. Embora muito positivo em sua proposta, pouco se vê ações voltadas para a coibição e combate contra todas as formas de opressão na estrutura da universidade. Com uma proposta bastante

interessante, o projeto de Pós-permanência: Equidade na Pós-Graduação, trabalha com o objetivo de preparar estudantes egressos de graduação para a pós-permanência, criando condições dos mesmos participarem com mais qualidade em processos seletivos de pós-graduações (mestrado e doutorado) da UFRB e outras universidades no Brasil. Vale ressaltar que, segundo Barros (2013), esse programa não é somente de iniciativa da PROPAAE, pois conta com a parceria da Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Ford Foundation.

Na perspectiva do gênero, o Festival Anual de Múltiplas Sexualidades está ancorado nos debates e diálogos sobre a opressão de gênero, além de oportunizar momentos para as expressões artísticas e culturais ligadas a diversidade sexual. Nessa perspectiva, o evento prioriza também por problematizar e denunciar questões como o machismo, homofobia, sexismo e demais formas de opressões relacionadas ao gênero.

Com o objetivo de reunir estudantes negros, indígenas, cotistas e quilombolas, o projeto ENICQ (Encontro de Estudantes Negros, Indígenas, Cotistas e Quilombolas), também apoiado pela PROPAAE, procura dinamizar os debates e discussões sobre as demandas e impactos das Ações Afirmativas no âmbito da universidade, com destaque para as políticas que contemplem os grupos acima citados.

O PROMOVER- Programa de Combate à Evasão e Retenção, está pautado na proposta de gerar um ambiente receptivo aos novos egressos, especificamente àqueles que forem detectados com baixo desempenho identificado no exame de acesso à UFRB (SISU) e/ou durante sua trajetória acadêmica, criando condições para que esses estudantes possam se graduar em condições satisfatórias frente às demandas acadêmicas. Apesar de bastante interessante em sua proposta, o programa fica bem aquém da demanda universitária, visto que em seu último processo, em 2013, só foram atendidos 15<sup>19</sup> estudantes em toda a UFRB.

Especificamente gestado no âmbito do CFP/UFRB, a Conferência de Negritude e Educação (CONE), atua e tem como objetivo o debate sobre as relações raciais, sobretudo abordando as categorias raça, racismo e negritude. Trata-se de um momento em que diversos pesquisadores, estudantes e comunidade em geral têm a possibilidade de apresentar pesquisas, trabalhos e diversas produções artísticas relacionadas às matrizes africana e afro-brasileira. De semelhante modo, é realizado no CFP/UFRB o 13 de Maio, data utilizada para repensar o 13 de maio numa perspectiva crítica.

É importante ressaltar que parte dessas atividades tiveram sua última edição nos anos de 2012 e 2013, corroborando para um negligenciamento maior sobre questões inerentes às

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/propaae/programa-de-permanencia-qualificada/promover>. Acessado em: 18/05/2016.

Ações Afirmativas no campo prático e pedagógico. Vale salientar que outros programas/projetos também são desenvolvidos na UFRB/CFP, por iniciativas de docentes. No entanto, nossa pretensão é fazer uma análise a partir da iniciativa da instituição, ou seja, projetos e atividades que são propostos pela UFRB e respectivamente pela PROPAAE.

No subcapítulo seguinte, analisaremos as narraivas dos gestores envolvidos/colaboradores nesta pesquisa, observando suas posições, conceitos, convergências e divergências sobre as Ações Afirmativas.

### **3.3 As ações afirmativas segundo as narrativas dos gestores: convergências e divergências**

Abordamos a partir desse momento como as Ações Afirmativas são pensadas e narradas por gestores da UFRB/CFP. Optamos em entrevistar três representantes da instituição, sobretudo, que estivessem atrelados ou vinculados à PROPAAE e/ ou trabalhos com Ações Afirmativas, preferencialmente que falassem como gestores da UFRB.

Optamos em não revelar o nome dos colaboradores, identificando-os por Gestão 1, Gestão 2 e Gestão 3. Inicialmente, trazemos o contexto de cada entrevista e o perfil de cada colaborador, assim como abordamos as posições de cada colaborador acerca das Ações Afirmativas. Pontuamos aspectos de convergências e divergências sobre o conceito de Ações Afirmativas narrados pelos gestores, entre eles: concepções a cerca de cotas raciais e sociais; racismo e discriminação; permanência e acesso e os desafios que a UFRB tem pela frente, sobretudo, por ser uma universidade que se postula ser perfil negro e popular.

#### **3.3.1. Gestão 1**

##### *Contexto da Entrevista*

A partir de alguns contatos preliminares por e-mail e, após a apresentação da proposta da pesquisa, gentilmente a Gestão 1 se disponibilizou para uma entrevista. Morador de Amargosa, me desloquei até a cidade de Cruz das Almas após ter agendado a entrevista para o dia 19 de Fevereiro de 2016. Chegando ao local, que fica situado no CCAAB/UFRB, fui muito bem recebido pela Gestão 1, que de maneira muito solícita e atenciosa nos reservou seu gabinete para realização da entrevista. A entrevista transcorreu de maneira muito tranquila e teve uma duração de 55 minutos.

### *O conceito*

O conceito de Ações Afirmativas trazido pela Gestão 1 é apresentado de maneira bastante ampla, colocando a questão da reparação social e do acesso como uma das suas principais prioridades, sobretudo as reparações que estejam ligadas aos grupos de minorias políticas, inclua-se, com maior proporção a população negra. Conforme ela relata a seguir:

As ações afirmativas são ações de reparação, são ações que vêm diretamente, são ações políticas, que vêm diretamente para uma reparação social. Para incluir pessoas que foram, não destituídas, mas impedidas de ter acesso à algumas coisas. Então, qualquer tipo de ação afirmativa, alias, qualquer ação afirmativa é uma ação de reparação social, reparação política e social, né?! As ações afirmativas, elas vêm para permitir um determinado grupo que foi excluído, ao acesso e ao direito que é dele, né?! É isso... então, tudo que esteja voltado às questões como vulnerabilidade social, às minorias de grupos, questões homossexuais, questões de gênero, questões de diversidade em geral é do arcabouço das ações afirmativas.

Deste modo, a concepção da Gestão 1 contempla em grande parte o conceito que vem sendo usado nesse trabalho, especialmente por incluir ao projeto das Ações Afirmativas todos os grupos oprimidos e explorados. No entanto, uma questão a ser abordada é que o conceito apresentado não é atravessado explicitamente pela reparação racial, ou seja, está centrado apenas na questão social e política. Em outros termos, consideramos que para a Gestão 1 as Ações Afirmativas estão a serviço de atender “a todos que foram impedidos de ter acesso à alguma coisa” e “em vulnerabilidade social e minorias de grupos”. Certamente, presume-se nesse conceito que o recorte racial esteja intrínseco, apesar de não aparecer explicitamente em sua fala.

Entendemos que em termos práticos, essa observação não altera e nem diminui o valor do conceito abordado pela Gestão 1, porém, do ponto de vista político, o conceito das Ações Afirmativas sem a manifestação presença da categoria “raça” nos parece um “prejuízo” para o tensionamento e debate que vem sendo feitos pelos movimentos negros ao longo da história.

Ao pontuar essa questão, fazemos pela compreensão que, quando falamos da Ações Afirmativas, “automaticamente” nos vem a categoria raça em primeira instância, mesmo compreendendo que nesse processo está incluso diversas categorias, como foi dito “grupos de minorias”, “vulnerabilidade social”, “diversidade em geral”. No entanto, o debate das Ações Afirmativas ficou muito vinculado à questão da “raça”, especificamente, pelas lei de cotas, pela intstituição da Lei 10639/03 e, sobretudo, a criminalização do racismo.

### *A UFRB e suas “ações”*

Para a Gestão 1, as ações estão sendo construídas e elaboradas, pois em seu entendimento as frentes de trabalhos precisam ser bastante amplas, ou seja, que contemplem várias categorias e que envolvam toda universidade, nesse caso, estudantes, professores e técnicos. Sendo assim, não é interessante trabalhar exclusivamente com a formação dos os alunos, ou seja, é preciso que todos passem por um processo de formação. Conforme ela diz:

Então, é que a gente tá em fase de construção e da elaboração dos projetos para trabalhar essas questões. Entendeu? Algumas vão ser abertas pra servidor técnico, a gente precisa fazer de maneira geral. Precisa ter aluno, precisa ter professor, precisa ter servidor técnico, porque o preconceito vem de ambas, de qualquer uma das categorias, e não dá pra gente formar só o aluno, achando que só o aluno que tem preconceito que não é.

Nesse sentido e pensando como que a questão racial vem sendo trabalhada, nos foi sinalizado durante a entrevista que existem projetos em fase de elaboração. Porém, apesar dessa sinalização e sobre a existência de projetos em elaboração, não nos foi mencionado o que já foi e o que vem sendo feito num sentido concreto das “ações voltadas para a questão da “raça”. Ou seja, a Gestão 1 nos apresenta informações “fase de construção”, inclusive que já vem sendo articuladas, como é ressaltado durante a entrevista:

eu conversei com a professora do CFP: professora, eu estou precisando conversar com você, vamos marcar uma reunião?! Já pedi pra agendar uma reunião com ela, pra pedir a ela que faça um projeto, [...] que.. que trabalhem com às questões de raça, justamente pra fazer uma formação, também... na nossa proposição, são oficinas que vão ocorrer, né?!

Para a questão de gênero, por exemplo, já há uma proposta bem definida sobre quais “ações” estão sendo preparadas para ser implementadas. Segundo a Gestão 1, a questão do machismo, por exemplo, é um problema a ser resolvido urgentemente. Como nos foi dito, muitas mulheres são vítimas da opressão de uma sociedade machista e há uma necessidade de caráter emergencial que se faça algo para coibir e combater essa prática. Como nos aponta:

Na questão do gênero, pro exemplo, que é o primeiro projeto que vai ser executado nesse sentido, a gente vai começar pelas residências. Por quê? Porque nós percebemos que tá havendo problemas de gênero nas residências. O machismo está muito forte nas residências. As mulheres estão sendo muito sufocadas, né?! por esse poder... é triste dizer isso, mas, assim, na maioria deles, são alunos homens que fazem parte de movimentos sociais...

Ainda sobre gênero, nos foi dito que outras “ações” estão sendo preparadas, pois não é suficiente somente atacar o machismo nas residências, há a necessidade de realizar eventos de formação na universidade.

É... de a gente fazer discussões específicas para grupos específicos. [...] Então, a nossa equipe com relação a tratar do gênero e sexualidade... nós vamos fazer uma.. vai ser tipo, uma manhã com lanche, é.. provavelmente, de sábado, passar um filme, discutir, trazer pessoas aqui pra discutirem pontos.

Pelo que foi possível perceber, devido a uma mudança de gestão no órgão da Gestão 1, e estando ainda num processo de transição, de apropriação do “espaço”, algumas questões ainda estão bastante incipientes, ou seja, em fase de elaborações e planejamentos. Por isso, entende-se que as “ações” por ora citadas podem significar um novo projeto de gestão.

#### *A UFRB e o combate ao racismo, machismo e homofobia...*

Durante nossa entrevista, a Gestão1 nos falou um pouco do que vem sendo feito na UFRB para coibir e combater essas formas de opressão. Na perspectiva de que as “Ações Afirmativas perpassam pelo enfrentamento também das opressões”, ela aponta para o que pode ser feito e sua percepção do que já foi feito. Segundo ela:

o que já foi feito eu não sei te dizer, mas o que nós estamos propondo, está em elaboração, um projeto, é... que tá chamando Café com Arte, alguma coisa assim, eu não me lembro exatamente e também pode passar por mudanças, então não divulgo..[...] me afastei com problema de saúde durante muito tempo, e não acompanhei as, é.. as ações específicas da gestão anterior, né?! Não sei se foram feitas ações nesse... nesse sentido, mas nós estamos, agora, planejando em fazer ações formativas, né?!

Para a Gestão 1, as ações que visam coibir e combater as opressões, sobretudo, de combate ao racismo, também passam pela formação, através da positivação da identidade e do reconhecimento. Ou seja, não basta apenas ações de “controle”, mas, especificamente “ações” formativas no âmbito da universidade. Em sua perspectiva:

A gente precisa fazer um trabalho de formação e de educação dentro da própria universidade com todos os seguimentos. E aí, a gente tá pensando em fazer ações formativas, né?! nos determinados grupos, é.. em algumas questões mais específicas, é.. que a gente já conseguiu identificar, mas a gente vai para além. Então, a gente tem pensado ações de prevenção, tem pensado outras ações.. que não é fácil fazer, porque no meio de tudo, também, tem as outras questões de processo seletivo. De demandas diárias que a gente tem, aqui, de atendimento diário e tal. Mas a gente tem feito ações no campo da psicologia, no campo da pedagogia e da assistência social, é... no núcleo de formação.

Em síntese, fica compreendido que, para a Gestão 1, o combate ao racismo e demais opressões tem que passar por uma rede de “ações”, haja vista a assistência às vítimas, o processo de prevenção e formação. Como nos foi dito, ainda que se tenha uma Pró-reitoria de

Ações Afirmativas e em tese esse debate seja constante na universidade, mesmo assim temos uma universidade com preconceitos. Ou seja:

a gente pode pensar a priori que por ter uma universidade, por ser uma universidade com um pró-reitoria dessas que, aqui, não tem preconceito, que, aqui, não tem discriminação e não é verdade, né?! Por quê? Porque a pró-reitoria sozinha não basta.

Nessa perspectiva, é necessário uma ação conjunta de toda universidade, com toda comunidade acadêmica e com a sociedade para combater e coibir as opressões. Em sua opinião, a formação com professores e técnicos também precisa ser feita, ou seja, é preciso “fazer algumas formações, não só em nível discente, mas a gente precisa fazer um trabalho com os servidores técnicos e os docentes, né?! Então.. porque fica como meio mascarado, né?!”

#### *A permanência na UFRB*

Pensar a permanência é um dos grandes desafios, primeiro por compreendermos a permanência numa perspectiva conjunta entre permanência material e também pela garantia de uma permanência simbólica, esta última com maior dificuldade de compreensão e de aplicação por parte das universidades brasileiras. Em outros termos, estamos tensionando o debate para além das bolsas e auxílios, ou seja, que a permanência também passe pelo reconhecimento das identidades, das culturas, que proporcione o empoderamento dos grupos de minorias e que haja espaços de valorização e apreciação das diversidades, sejam elas de gênero, raça e/ou classe e, que possibilite o acolhimento, sobretudo, daqueles que são estigmatizados na sociedade.

Na contra-mão dessa perspectiva, as universidades brasileiras têm assumido um papel “assistencialista”, muito mais atrelado à questão econômica e com grandes dificuldades para interpretação das Ações Afirmativas para além do financeiro. Destarte, a UFRB não foge à regra, sobretudo, na fase de implantação da UFRB. Conforme aponta a Gestão 1:

Eu acho que a Propaae se preocupou, mesmo, em fazer essa inclusão, né?! É.. distribuição de renda, identificar os alunos que eram mais vulneráveis pra manter dentro da universidade. É.. isto, por si só, já teve uma grande repercussão, né?! Se a gente pensar, hoje, o que a universidade proporcionou pra esses alunos, a gente tem um desenvolvimento regional, a gente tem alunos com uma mudança de.. transição social, né?!

Em sua opinião, a Gestão 1 reconhece o papel importante da ajuda financeira, mas ressalta em outro momento que não basta isso, apesar de que, quando se trata de uma universidade no recôncavo baiano, com um baixo desenvolvimento econômico e com uma

demanda grande de estudantes oriundos das camadas populares, fazia-se necessário esse investimento preliminar na questão econômica. E complementa dizendo:

Não resta dúvida que precisa de outras coisas dessa.. dessa questão simbólica que a professora Dyane fala. De fato, a gente está começando planejar ações, é... ações formativas, não só no sentido de.. é.. de pegar o aluno e trabalhar com o aluno essas questões de respeito ao outro, mas de identidade, de reconhecimento. Eu acho que tiveram algumas ações que perpassaram por isso, né?! Conexões de Saberes... Foi um programa inicial da PROPAAE, que ela deu um identidade muito forte aos alunos.

Nesse sentido, é perceptível que existe uma compreensão importante sobre as Ações Afirmativas, sobretudo quando falamos em permanência. Como foi exposto, a ideia da ajuda financeira é válida e necessária, pois estamos num contexto regional complexo e com demandas econômicas urgentes. Por outro lado, compreende-se, também, obviamente, que a permanência passa pelo crivo da incorporação desse estudante de forma total na universidade, ou seja, para nós, significa pensar numa permanência

como possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso, preferencialmente com qualidade suficiente que lhe permita a transformação individual e do seu meio social e, com vistas aos estudos na pós graduação [...] não pode ser resumida resumida meramente ao assistencialismo. também precisa ser pensada como política de Estado, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de alunas e alunos negros. (REIS, 2009, p.77)

Certamente seja esse o grande desafio da UFRB, articular o que Reis (2009) vem apontando com permanência material e permanência simbólica. Acreditamos que sem harmonia, sem a unidade de um projeto que estabeleça uma coesão entre o simbólico e o material, dificilmente conseguiremos avançar na perspectiva de minimizar os efeitos de um processo social que nos conduziu para a opressão e exploração da classe trabalhadora e, sobretudo da população negra.

#### *A UFRB, a PROPAAE , os desafios e o legado para Ações Afirmativas*

Não restam dúvidas de que a “história” das Ações Afirmativas no Brasil tem alguns protagonistas pontuais, neste caso, é importante reconhecer o papel preponderante e decisivo dos movimentos sociais, sobretudo, os movimentos negros nesse processo.

Na opinião da Gestão 1, a UFRB é uma referência nacional no que tange às Ações Afirmativas, muito mais por seu pioneirismo com uma Pró-reitoria em Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis. Como ela mesma aponta:

é muita responsabilidade, né?! Porque a UFRB acabou passando a ser modelo pra algumas universidades e, a partir dela, outras pró-reitorias em

outras universidades foram criadas. Você sabe que a maioria das universidades tinham apenas um núcleo ou coordenação, ou uma diretoria, né?! dependendo da organização administração da universidade, mas não existia uma pró-reitoria. Eu acho que acabou sendo a.. a universidade acabou sendo referência pra outras universidades e acabaram, é.. é.. se.. como é que eu diria? Se espelhando na UFRB e também criando uma pró-reitoria, embora, na maioria delas, sejam de assuntos estudantis.

Realmente a UFRB tem sido essa referência para as demais universidades, sobretudo, as que vieram a se formar depois dela. Ter uma Pró-reitoria de Ações Afirmativas significa você marcar uma política bem definida, ou, no limite da (ine) eficiência, tensionar o debate em torno das políticas de cunho afirmativo. Ressaltando o comprometimento da UFRB e da PROPAAE com às Ações Afirmativas, a Gestão 1, expõe que a PROPAAE em seu princípio prezar por ações no âmbito econômico e que isso era fundamental para esse processo de implantação. Como ela diz:

É claro que quando uma pró-reitoria dessa nasce, ela nasce com a maior parte das ações dela voltadas pro atendimento das demandas mais urgentes, que é financeira, né?! que pra você incluir, você tem que dar um auxílio financeiro. Então, durante algum tempo, principalmente durante os primeiros anos da universidade, era uma universidade nova nascendo, nascendo com um pró-reitoria nova, também, né?! No meio de um turbilhão de discussões de ações afirmativas.

No entanto, um dos grandes desafios da UFRB e de uma Pró-Reitoria como essa, passa pelo orçamento, considerada pela Gestão 1 como uma das pró-reitorias de menor receita na UFRB. A questão econômica parece ser ainda o principal empecilho para um bom funcionamento. Em sua opinião:

A PROPAAE vem de uma defasagem muito grande e uma defasagem em termos de recurso. A Propaae recebe recursos mínimos pra o tamanho e a localização da universidade, eu já falei pra você, né?! A Propaae recebe recursos mínimos pra o tamanho e a localização da universidade, [...] Isso tem atrapalhado. Então, a Propaae, no âmbito da sua responsabilidade, não tem dado conta de fazer o que é necessário, não de hoje, mas desde que foi fundada, né?!

A partir desse cenário, é possível presumir as dificuldades e limitações de uma Pró-reitoria de Ações Afirmativas, sobretudo numa universidade com demandas emergenciais, em uma região de complexa realidade econômica e com uma “clientela” composta em sua maioria por negros/as e pobres.

Dessa forma, é no mínimo necessário que se faça uma reflexão sobre o que está proposto e o que está posto para uma Pró-reitoria com recursos mínimos e defasados, especificamente, no que corresponde à implementação de ações que garantam não somente o

acesso, mas a permanência e a pós-permanência. Em outros termos, dizer que “não tem dado conta de fazer o necessário, não de hoje, mas desde que foi fundada”, é uma situação preocupante em vistas de que estamos falando de uma universidade que se postula ser negra e popular. Mesmo com recursos mínimos e não atendendo por completo as demandas necessárias, a Gestão 1 é otimista e, em sua concepção, mesmo diante de tantas limitações, a UFRB/PROPAAE tem um legado a ser deixado.

o legado da universidade é justamente esse, né?! É ser referência, enquanto não existia nenhuma outra universidade, né?! Uma pró-reitoria dessa natureza e essa reitoria nasce com o desafio de fazer inclusão social, né?! E racial e tudo mais, e de gênero, de diversidade. E ela faz .. a criação dessa pró-reitoria é pra essa universidade se auto afirmar como uma universidade inclusiva.

Ou seja, a ideia de inclusão é latente quando se fala em UFRB, em especial, por esta universidade está num espaço social que em sua maioria é composta por trabalhadoras negras e negros. Enfim, consideramos bastante salutar as contribuições que a Gestão 1 nos proporcionou. Observamos que o debate sobre as Ações Afirmativas está presente no cotidiano da UFRB, identificamos também as nuances que determinam a “paralisia” de algumas “ações”, haja visto pelos poucos recursos financeiros.

Percebemos que por mais que insistamos na articulação entre permanência material e simbólica, os estudos apontam que a concepção de Ações Afirmativas está muito atrelada à ideia de auxílios e bolsas e, no limite de uma interpretação mais concisa, à prerrogativa do acesso.

Entendemos que é necessário avançar nessa interpretação, ou seja, compreender que o conjunto das Ações Afirmativas agrega uma série de questões, isto é, a positivação da identidade negra e de gênero, o acolhimento, a integração, o combate ao racismo, machismo e a homofobia, como também outras demandas ligadas às minorias políticas e de reparação/inclusão de grupos historicamente excluídos e marginalizados.

É bem verdade que identificamos em nossa entrevista a existência de vários esforços no sentido de ampliar essa concepção na prática, porém, as limitações orçamentárias foram pontuadas como um dos grandes empecilhos para um salto de qualidade no que estamos tratando como Ações Afirmativas na UFRB.

### **3.3.2. Gestão 2.**

*Contexto da entrevista*

Após um primeiro contato por e-mail e, posteriormente, um contato pessoalmente para apresentar o teor e proposta da pesquisa, a Gestão 2 foi muito solícita e disposta em contribuir com a entrevista. A partir daí, combinamos a data, local e horário. O local definido foi na própria universidade, em seu gabinete de trabalho na UFRB. Chegando ao local combinado, a Gestão 2 se colocou à disposição para iniciarmos nossa entrevista. De maneira muito tranquila e também descontraída, a entrevista teve uma duração de 65 minutos.

### *O conceito*

Embora não trate do conceito de maneira teórica, baseado em outros autores como já tratamos nesse trabalho, a Gestão 2 entende que as Ações Afirmativas contempla os setores de “vulnerabilidade”. Nesse caso, em sua opinião a PROPAAE assume essa função na UFRB. Para Gestão 2, não basta o acesso, tem que ter um conjunto de ações que garantam a afirmação e permanência dos estudantes. Ou seja:

o aluno cotista, quando ele chega na universidade, [...] ele tem o acesso à residência, ele cumpre editais específicos de bolsas, então ele é protegido pra que tenha uma continuação na universidade, porque um dos maiores problemas das cotas.. além de.. do aluno entrar na.. Da debilidade acadêmica, ele não entra com a formação boa, porque ele veio de uma escola pública com a qualidade duvidosa, ele ainda é sempre forçado a ir trabalhar e por isso, evade do estudo [...] a Propaae ampara, a Propaae tem assistente social, tem psicólogas, tem um grupo técnico responsável de amparar esse aluno, de dar uma assistência a ele. E tem as bolsas, é claro, né?! Que.. pra que ele não.. não evadir.. não vá embora, né?!

Em outros termos, as “ações” estariam voltadas para uma relação de “suporte” e “auxílio”, como também proteger, cuidar e abrigar, criando condições que esse aluno possa concluir seus estudos. Nesse caso, contempla-se também que essas “ações” para a Gestão 2 estão atreladas à ideia da garantia da permanência, pois sem ela, como é dito, o estudante poderá correr o risco de evadir-se dos estudos.

Entendemos que todas essas “ações” são importantíssimas e fundamentais, no entanto, ampliamos ainda mais essa concepção, destacando que para além de “ações” do “amparo” e do “apoio”, as Ações Afirmativas tem a prerrogativa de atuar, segundo Moehleck (2002, p.203) “como uma ação reparatória/compensatória e ou/ preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica e/ou cultural desses grupos”. A ideia de corrigir perpassa pela “ação” de intervenção, pelo ato de promover, pela disposição de construir política de emancipação e de garantir direitos, sobretudo, nos espaços de “empoderamento” social, neste caso, o ensino superior.

*A UFRB e o combate ao racismo, machismo e homofobia.*

Na opinião da Gestão 2, as coisas passam a *priori* pela formação. Em sua percepção, esse é o melhor caminho para diminuir a questão do preconceito e do racismo. Salienta também que essas “ações” passariam por um processo de formação conjunta de toda UFRB, ou seja:

É incutir essa formação, porque eu acredito que são coisas lentas, é.. tipo o plantio de árvore, você planta pra dar sombra para os outros, lá na frente. É.. incutir isso essa formação no meio dos professores, né?! Tem professores que não tiveram essa formação das questões racial e tal, não é culpa deles, né?! Não é culpa deles, não teve oportunidade, nunca quis, nunca foi oferecido. É formar os funcionários, o corpo técnico da universidade, tem que tá preparado e formado pra isso e aos poucos formando os alunos, a medida que se forma, se você consegue formar professores e formar funcionários, você vai formando os alunos, e aos poucos a gente não vai ver racismo e tal, acabar, infelizmente, a gente vai morrer vendo isso, mas a gente pode minimizar.

Como vimos, o conceito de formação e de educação das categorias no seio da universidade é uma tendência. Em outros termos, é investir na formação, no processo educativo da sociedade, neste caso, uma aposta de que pelas vias da educação/formação é possível minimizar as opressões.

*A UFRB, a PROPAAE, os desafios e o legado para Ações Afirmativas*

Segundo a Gestão 2, a UFRB tem grande importância hoje na Bahia, sobretudo em sua localização geográfica e por “suprir” de certo modo uma carência do ensino superior em nosso Estado. Como foi dito, “a UFRB é de suma importância para o recôncavo, para a Bahia, né?! como um todo, porque, se você vê, quando a UFRB nasce, a gente só tem a UFBA de universidade pública”. Leia-se, apenas uma universidade pública federal.

Em sua concepção, o propósito de incluir a população negra é o diferencial da UFRB e complementa, “você tem necessidade de ter outras universidades, a universidade pública que nasce com o propósito de educar e dar oportunidade a negros, esse propósito é interessante, é importante,[...]”

A ideia de inclusão é muito latente na UFRB, veja-se a sua própria criação, ou seja, uma universidade inclusiva para negros e as classe populares. Conforme destaca a Gestão 2, é muito significativo a UFRB no recôncavo baiano, isto é:

a UFRB em si, pra mim é muito particular por isso, porque ela já nasce com essa característica de ser uma universidade inclusiva no recôncavo, ela já nasce pensando nisso, tanto que ela é o primeiro modelo de pró-reitoria de

ações afirmativa no Brasil. Então, todo mundo vai, logo depois disso, começa a copiar, a experiência da UFRB.

A ideia de uma Pró-reitoria de Ações Afirmativas e seu significado para consolidação das cotas e inclusão é de suma importância para a UFRB. Como bem aponta a Gestão 2, a base de sustentação para consolidação das cotas e da inclusão de estudantes negros e pobres está na PROPAAE.

sem essa pró-reitoria, talvez, o programa de cotas tivesse uma evasão muito grande, não fosse levado tão a sério como é, né?! É como se diz, quando a UFRB cria a Propaae, ela bota o programa das cotas na mesa em primeira linha, ela diz: aqui, minha identidade é essa, eu tô aqui pra reparar essa.. o que foi feito de errado aí no tempo.

Apesar de existir uma boa proposta no campo teórico e ter um modelo de Pró-reitoria que é referência para outras universidades, existem outros problemas que impedem que a teoria se transforme efetivamente em prática. Ou seja, a criação de uma Pró-reitoria com grandes demandas sociais/raciais, sem que esta invista recursos significativos para um funcionamento pleno, leva a limitações, impedimentos e, conseqüentemente, um possível antagonismo entre o que se propõe e o que está posto.

Em outros termos, estamos dizendo que os números de bolsas e auxílios se tornam insuficientes, ausência de Restaurante universitários, residências estudantis insuficientes, ausência de creches, enfim, pela demanda posta à UFRB, a questão orçamentária é um grande problema. Como expõe a Gestão 2, “ao criar a pró-reitoria você tem que dotar uma verba, dotar recursos, [...] na verdade, a gente entre as pró-reitorias, a gente é a prima mais pobre (risos), a gente não tem o recurso como todas as outras têm. Ou seja, não basta ter a “lei”, não é suficiente criar os órgãos, especificamente, quando tratamos de uma Pró-reitoria de Ações Afirmativas numa universidade com um perfil popular e negro.

Em sua concepção, “era necessário “ter mais bolsas, a gente poderia ter mais residências estudantis, a gente poderia ter RU em todos os *campi*, poderia, mas nesse sentido, a Propaae vem lutando pra fazer o que é possível”.

Versando sobre a UFRB, a Gestão 2 destaca que essa universidade tem um legado a ser deixado, porém, ressalta que ainda muito nova para pensarmos em alguma coisa específica, entretanto, pensa que alguns impactos já existem, sobretudo na cultura local onde a UFRB se instala. Como nos diz:

a UFRB, ela é muito frágil, ela é muito jovem, uma universidade não se consolida em dez anos, né?! Então, você tem muito pouco tempo de consolidação, né?! A gente dá uma.. eu não sou historiador, mas eu gosto

... muito dos historiadores.. é muito curto o tempo de história. Você não consegue fazer uma análise real do que vai mexer,[...].

Compreendemos, contudo, que, apesar de não mencionar especificamente os impactos e o legado da UFRB, considerando o pouco tempo de vida desta e ainda em fase de consolidação, entendemos que um grande legado já pode ser sinalizado, ou seja, a inserção de centenas de jovens trabalhadores negros/negras nesse esse espaço dito de “poder”. Alterar a ordem dos “privilégios” sociais/branco tem sido um grande legado que vem se constituindo na UFRB. Como ele mesmo sinaliza, a UFRB/CFP é composta por pobres trabalhadores e negros/as.

A filha pobre da UFRB, a filha pobre de todas as universidades e, talvez, um dos campi mais negros que a gente tem de toda a universidade é esse. Por quê.. por quê que eu lhe digo isso? Porque essa função de professor não é da elite, são esses cursos.. se você olhar as cotas tem se apropriado muito desses cursos e, vamos dizer assim, que não são escolhidos pela elite.[...] toda a UFRB é negra, mas...o CFP é curso mais negro de toda a UFRB.

Nessa perspectiva, destacamos o caráter de raça e classe que compõe a UFRB, sobretudo o CFP. Como é destacado em sua fala, ser professor/a não é tipicamente função das elites e majoritariamente quem ocupa esses espaços são trabalhadores e negros/as/ ou seja, aqueles que não fazem parte da elite brasileira.

O colaborador primeiro aborda o fator classe, pois, para ele, os curso ditos de elites não são as licenciaturas. Sendo assim, as licenciaturas são os lugares escolhidos pelos trabalhadores pobres, e nesse caso, as classe mais populares (C-D-E) em grande maioria são formados por negros e negras, o que nos permite dizer também que os cursos de “maior prestígio” social são compostos em sua grande maioria por brancos e ricos.

### **3.3.3 Gestão 3**

#### *Contexto da entrevista*

Ao ter o primeiro contato pessoalmente com a Gestão 3, apresentamos a proposta do trabalho e os objetivos a serem alcançados. De maneira muito cordial e atenciosa se prontificou, agendando data da entrevista para o dia 15 de setembro de 2015 em seu próprio gabinete de trabalho, na cidade de Amargosa-Bahia. Em um ambiente tranquilo, a entrevista transcorreu de maneira muito agradável e descontraída, tendo uma duração de 50 minutos.

### *O conceito*

Para a Gestão 3, o conceito da Ações Afirmativas está relacionado à igualdade e oportunidade, visando diminuir ou eliminar as disparidades entre negros e brancos. ou seja, para ela:

As ações afirmativas são políticas essenciais para garantir a igualdade de oportunidade a uma minoria. No recôncavo da Bahia essa política é mais que necessária, uma vez que, possui uma grande parcela da população, na sua maioria negra, que historicamente foi excluída e as ações afirmativas vêm eliminar essas desigualdades.

Em outros termos, as “ações” estão para uma minoria, nesse caso é preciso pontuar que se trata de uma minoria política, pois, em se tratando da população negra, esta é maioria na Bahia.

### *Sobre Cotas e o preconceito...*

Ainda sobre as Ações Afirmativas, a Gestão 3 traz um posicionamento que em certa medida contraria os movimentos sociais negros, mas que expõe também um caráter de classe na relação com as cotas. Isto é, quando versa sobre as “cotas”, destaca que estas deveriam ser de cunho social, pois, para ela, a questão da desigualdade entre negros e brancos está relacionada com a questão social. Como ela aponta:

Eu acho que as cotas deveriam ser sociais, porque, aqui mesmo, muito pobre de cor branca e muito pobre também de cor negra. Não adiante somente privilegiar somente o pobre de cor negra e o pobre da cor branca ficar de fora. Eu acho que o problema é social mesmo, social, mas... Eu sou a favor das cotas sociais.

Dito de outro modo, o que está em questão para garantir a oportunidade e o acesso não é a “cor” ou a “raça”, mas o fator social. Para ela, a garantia das cotas teriam que ser de maneira universal, ou seja, numa perspectiva classista tradicional, ao tempo em que se contempla todos os pobres, automaticamente está inclusa a população negra, pois esta ocupa em sua maioria a parte de baixo da pirâmide social.

Ainda no que tange às cotas, a Gestão 3 destaca que essa também não é um problema para os cotistas no CFP, ao seu modo e a partir de sua experiência, as cotas nunca foram motivo de discriminação nem de estigmatização. Como ela nos afirma:

No CFP é tranquilo, eu não vejo essa discriminação, nem em Cruz das Almas. Quando eu trabalhei lá não vi essa discriminação lá, de quem é cotista de quem não é, eu acho que, aqui eu acho que já foi superado, é tanto que quando um estudante, eu peço para preencher um requerimento ai

tem a opção lá se é cotistas, se entrou por cotas, se não entrou por cotas, o estudante nem se lembra, a maioria não se lembra se não entrou se entrou, por que acho que essa questão, já... já nem se discute mais, não existe mais esse preconceito, pelo menos é o que eu vejo.

Apesar de afirmar que não existe nenhum preconceito ou discriminação sobre os cotistas, a Gestão 3 pontua uma questão interessante, ou seja, ela destaca que a maioria dos estudantes não se lembram se ingressaram no ensino superior por cotas. Isso nos permite fazer outras reflexões: qual o significado político das cotas para esses estudantes “ingressos”? ou, qual a importância social e pessoal das cotas para eles? O “não lembrar” poderia ser uma “omissão” intencional ou estratégica para fugir do estigma que foi construído sobre as cotas? Não nos cabe aqui ajuizar algumas dessas possibilidades, mas também é importante refletir sobre esse processo, visto que, sabemos que o “estigma” das cotas existem em outros espaços, como também, o “uso” (in) conveniente das políticas afirmativas são reais, o que faz que mais adiante esse “usuário” não se recorde, pois não tinha “valor”, significado político ou pessoal.

#### *A UFRB e suas “ações”*

Conforme destaca em sua narrativa, a Gestão 3 pontua que grande parte das “ações” da PROPAAE são voltados às questões raciais, o que, para ela, é essencial para a afirmação e posituação de negros e negras na universidade.

A maioria dos eventos que a PROPAAE participa é sobre essas questões raciais, que eu acho válida, eu acho muito válida, porque os negros, foram, foram ao longo da história escravizados e tudo, e precisam até melhorar sua auto estima e tudo...[...].

Seria pertinente pontuarmos que a PROPAAE deveria estar no condição de “promotora” dos eventos/ações, e não apenas como “participante”. Ademais, não só “priorizando” a questão negra, mas contemplando também todos os setores/grupos que hoje deveriam e devem ser assistidos com políticas de Ações Afirmativas. Neste caso, podemos citar ações voltadas ao combate ao machismo, sexismo e homofobia.

#### *A UFRB e o combate ao racismo, machismo e homofobia*

Para a Gestão 3, a UFRB pode desempenhar papel fundamental nesse processo, sobretudo por se tratar de um espaço de educação. Para ela é no processo educativo que se pode enfrentar o preconceito e a discriminação. Como ela diz:

Sabemos da importância da educação no combate ao racismo, machismo e homofobia. Ações como palestras informativas, eventos culturais são importantes nesta luta, mas, a principal forma de combater esses males na

UFRB é pelo exemplo, quando vemos Professores Doutores negros, Professoras Doutoradas negras desfilando pelos corredores da Universidade, acredito que este é a principal arma.

Em sua opinião, além do processo educativo através de eventos/ações, o “empoderamento”, apesar de não usar esse termo, é um grande instrumento de luta e enfrentamento contra o racismo, o machismo e a homofobia. Ou seja, negros, negras, LGBTs ocupando esses espaços pode representar muito nessa tarefa.

O que nos preocupa é que as políticas efetivas de combate ao racismo, ao machismo e à homofobia, ou seja, a “institucionalização” de algumas políticas e ações ainda não vem ocorrendo. Por exemplo, destacamos: pensar um currículo que contemple essas questões com mais prioridade; formações com docentes e servidores; pesquisas e extensões que agregue estes enfrentamentos, enfim, limitar-se à algumas atividades/eventos de ordem cultural pode ser um passo importante, mas com certeza com a necessidade de uma grande caminhada.

Mesmo considerando importante algumas atividades e ações para combater o racismo na UFRB, a Gestão 3 pontua que não visualiza racismo na instituição. Para ela, essa questão está superada, pois a UFRB é negra e a maioria dos professores são negros. Como ela destaca:

Eu não vejo aqui no Centro, até por conta das várias discussões, e por ser uma universidade negra, de professores negros, eu não vejo racismo aqui, eu vejo dessa forma, até porque a maioria dos professores, boa parte são negros.

Em sua concepção, a inexistência do racismo na UFRB/ CFP deve-se ao fato de universidade ser amplamente composta por negros, por ser uma “universidade negra” de docentes e discentes, a “cor” da universidade impossibilita que o racismo seja praticado.

Entendemos que essa pode ser uma visão “periférica”, afinal, o racismo pode se manifestar de várias formas, da mais explícita à mais sutil, sendo assim, só a experiência individual de cada um pode nos garantir a (não) existência do racismo.

#### *A permanência na UFRB*

Para nossa colaboradora, a permanência tem conotações bem próximas à questão financeira, ao econômico. Para ela, a escassez de recursos por exemplo é um grande problema para garantir a permanência na universidade. Como nos aponta:

O grande problema é ainda a falta de recursos. Apesar de termos uma equipe altamente capacitada para desenvolver as políticas de permanência na UFRB, a falta de recursos não garante a permanência de todos os discentes que procuram a PROPAAE.

Em sua opinião, a permanência está contida numa relação de assistência, nesse caso, financeira. Não está incluso aí o debate da permanência simbólica, da positivação, da afirmação do/a estudante negro/a. Segundo ela, “infelizmente, é preciso selecionar os mais carentes através de editais”. Assim, as políticas de permanência não passam “exclusivamente” por um debate de “raça”, mas de “classe”. Conforme aponta: “eu acho que a PROPAAE contempla muito pouco, não chega a 5% dos estudantes... e sempre o critério é de classe e não de raça”.

*A UFRB, a PROPAAE, os desafios e o legado para Ações Afirmativas*

Em sua análise a UFRB constrói um legado importantíssimo para o Recôncavo baiano, pois “trouxe igualdade de oportunidades através da educação a uma região historicamente esquecida pelo poder público. Uma população que não tinha acesso a uma educação de qualidade, hoje consegue sonhar, buscar novos ares e produzir seus próprios conhecimentos”. Para Ela, além da inclusão e do acesso, acaba se consolidando como uma universidade “negra”, como ela destaca: “A UFRB eu acho que é negra, aqui no CFP mesmo, tava até fazendo uma pesquisa sobre os bolsistas, não no CFP, na UFRB, de todos os bolsistas que se auto declararam, cerca de 90% são negros negros ou pardos[...]. Nesse sentido é que entra a impotência da PROPAAE, ou seja, numa universidade de ampla maioria de negros/as e pobres, ter políticas de acesso, assistência e permanência é fundamental. Como ela diz:

A importância é muito grande, acho que é indispensável ter uma Pró - Reitoria dessa na UFRB, porque os alunos que chegam aqui, principalmente aqui no CFP, precisam muito de apoio, se não não conseguem, não conseguem ficar, muitos não ficam porque não tem recurso pra todo mundo, [...] as vagas são poucas devido a demanda, muitos não ficam, mas se não fosse a PROPAAE a evasão eram muitas.

Deste modo, evidencia-se que, apesar da PROPAAE ter o objetivo de garantir a permanência dos ingressos, especificamente estudantes negros/as e pobres, muitos deles não conseguem permanecer, isso por falta de “assistência”, em outros termos, pela falta e limitações de recursos que se traduzem em bolsas e auxílios. Segundo ela, as demandas são maiores que os recursos. Como ela nos aponta,

a PROPAAE precisaria de mais recursos financeiros, pra aumentar a quantidade de bolsas, pra tentar contemplar o máximo de estudantes que precisa, e ter mais agilidade no processo seletivo, pra conseguir contemplar o estudante logo antes, logo quando ele entra, pra não deixar que ele escape.

Como forma de tentar garantir a permanência do estudante logo em seu ingresso, a PROPAAE dispõe da bolsa emergencial, como o próprio termo diz, trata-se de uma “emergência”, porém, devido à burocracia e o número limitado desses auxílios, a evasão acaba ocorrendo, o que significa a desistência de mais estudante pobre. Como é pontuado por ela, “tem o auxílio emergencial que é 250 reais, só que as vezes demora de sair e as vezes não tem recurso suficiente e muitos não conseguem esperar e desistem do curso”.

Em resumo, para Gestão 3 a UFRB já é uma realidade importante para o Recôncavo baiano, além de promover o acesso, tem garantido em certa medida o ingresso de negros/as e pobres no ensino superior, estes seriam um dos grandes legados da UFRB para a região.

No entanto, ao se deparar com essa demanda social e racial, a UFRB também encontra dificuldades para atender esse público. Como foi dito na narrativa acima, a desistência de estudantes ainda é frequente, ou seja, por falta de recursos, muitos estudantes não terminam o curso e evadem.

#### 4. RAÇA, CLASSE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS DA UFRB-CFP

Neste capítulo apresentamos e discutimos as narrativas de cada discente entrevistado acerca das ações afirmativas.

*As Ações Afirmativas nas narrativas...*

##### 4.1 Sebastian

*Apresentação do depoente*

Estudante, trabalhador, negro, filho de pais negros e pobres, oriundo da zona rural, sempre estudou em escola pública. Atualmente cursa Licenciatura em Educação Física. Bastante engajado na vida social da universidade, é diretor de movimento estudantil e participa de grupos de estudos e pesquisas ligados à temática racial, sobretudo, ao debate do genocídio da população negra.

*A trajetória de escolarização inicial e o racismo*

Com uma trajetória típica de um trabalhador e pobre, Sebastian sempre foi estudante de escola pública. Sua família nunca dispôs de condições financeiras para lhe ofertar um ensino com mais qualidade, pois, além das condições geográficas, sendo moradores da zona rural, um pouco distante da cidade, ocupavam funções de trabalhos de baixíssimos salários. Como ele mesmo aponta:

Eu...minha trajetória escolar foi toda na escola pública né...meus pais eram recém chegados da zona rural, meu pai era trabalhador rural, minha mãe empregada doméstica, tínhamos cinco irmãos, e todos sempre estudaram na escola pública.

A própria definição do espaço ocupado pela família, (me refiro ao espaço social e do trabalho) nos permite destacar duas questões que estão ligadas à trajetória escolar de Sebastian. Primeiro, a questão social, ou seja, existe uma questão de classe que é preponderante em sua vida escolar. A segunda, o quesito “raça”, pois, em uma de suas falas é mencionado o antagonismo de classe e raça que identifica em uma das escolas que estudou. Conforme ele aborda:

estudei na escola Pastor Paulo, que é uma escola da zona periférica da cidade, depois fui estudar na escola Rio Novo, que era uma escola já...que era dividido, uma parte era particular e a outra parte era pública, e aí acho que foi nessa escola que eu tive o primeiro embate sócio racial.

Ou seja, a experiência numa escola que estava dividida entre particular e pública o fez perceber hoje, que naquela escola existia um “lugar” para pretos e pobres, e um lugar (um tanto melhor) para brancos e ricos. Em outros termos, era em prática uma experiência de um *apartheid* velado e naturalizado. Para Sebastian, naquele momento não existia nada de anormal, era tudo naturalizado, como ele diz:

Naquela época eu encarava aquilo como algo normal, mas eu já percebia que os alunos que estudavam na parte privada da escola, eles tinham certos benefícios que os demais não tinham, a merenda era servida primeiro, a quadra ficava com a disponibilidade maior pra eles do que pra gente...[...]

É importante destacar que, mesmo não reconhecendo um processo de discriminação racial e social naquele período, essas experiências (opressão e exploração) são retomadas em momentos posteriores, uma vez que com a entrada na universidade e aproximação do debate de raça e classe em seu cotidiano acadêmico.

Sebastian não consegue visualizar em sua trajetória escolar situações de racismo ou discriminação. Para ele, era imperceptível identificar alguma coisa nesse sentido e, somente com o ingresso no ensino superior, é que vai fazer uma nova leitura sobre aquele momento de sua trajetória escolar. De modo que ele afirma:

nunca percebi naquela época alguma situação de racismo, hoje eu consigo perceber nitidamente depois que eu entrei na universidade. Passei a discutir esses temas, hoje percebo quanto eu fui vítima de racismo dentro da escola, sobre olhares preconceituosos do professores, sobre falas do tipo.. há, tem que levar em consideração que ele é negro, ele é pobre, tem que ver isso, ele não vai apreender direito, poxa, não pode reprovar esse aluno por que ele é negro né, tem que levar em consideração que ele tem um conhecimento inferior, então hoje eu tenho essa consciência de que isso era na escola, porém, eu nunca tinha debatido isso, nunca tinha sido trabalhado isso, e assim, essas coisas passavam de forma despercebida.

Ou seja, ele sinaliza que também não havia discussões e debates entorno das questões raciais e do racismo, o que fortalece a ideia de que o mito da democracia racial foi bastante usado para garantia e manutenção dos privilégios brancos. Como ressalta:

eu nunca me lembrei de alguma situação da escola abordar temas raciais ou a escola fazer trabalhos voltados para a questão do preconceito, discriminação racial, racismo, esses debates, isso levando em consideração que eu concluir em 2005, e a Lei 10.639 de 2003, nunca ouvir nenhum debate referente a isso, nem tão pouco debates de conteúdos voltados a cultura afro-brasileira e africana, a escola ainda era muito tradicional e...não se tinha debate voltado para área do racismo, políticas afirmativas, nem tão pouco, é.. ninguém se ousava debater esses temas.

É importante salientar que Sebastian foi estudante do ensino fundamental e médio, dos anos 90 a início dos anos 2000, portanto, vale considerar que, com a aprovação da lei

10.639/03 em 2003, no limite de sua “eficácia” tem contribuído para alterar em alguns termos essa condição omissa e acovardada da educação com a temática racial.

*Ser negro e a entrada na universidade*

Como já foi abordado antes, as concepções e o novo olhar sobre as temáticas raciais só vieram a ecoar e fazer sentido em sua vida de estudante a partir do ingresso no ensino superior, ou seja, com a entrada na UFRB/CFP. Como ele diz:

bem...eu me vi enquanto negro na verdade depois que eu entrei na universidade, que até então eu era, eu me achava moreno, e ai eu me afastava de qualquer traço que me assemelha-se ao negro, inclusive o próprio cabelo que é uma das formas marcante de nossa identidade né..como a família era cristã, as pessoas eram ensinadas a demonizar a cultura africana, então qualquer traço que se remetesse ao povo negro tinha que ser queimado, tinha que ser afastado...[...]

Para Sebastian, a universidade lhe proporcionou um avanço no que tange à questão da identidade etnicorracial, de reconhecimento de pertença e da própria valorização da cultura negra, outrora negada.

O ingresso no ensino superior é marcado por escolhas ainda sob a égide da classe, ou seja, a opção por um curso noturno significa a possibilidade de trabalhar para se manter, o que representa a realidade da grande maioria de negros/as. Em outros termos, visto que sua família não teria condições de lhe manter fora de casa, arcando com despesas como aluguel, água, luz, internet, alimentação e materiais de estudos (xérox, livros, et.) era necessário articular trabalho e estudo. Como ele nos afirma:

depois que eu fiz o ENEM comecei a olhar os cursos da UFRB, e eu percebi que tinha um curso de educação física a noite, como minha família não teria condições de me manter na universidade, eu fiz a opção de um curso noturno porque daria condições de trabalhar e estudar, e ai, o único curso a noite que satisfaziam o meu desejo era o curso de educação física, que era uma coisa que eu gostava muito, era uma área que eu me identificava.

Além da escolha por um curso noturno, pelos motivos já mencionados, sua opção também passa pelo crivo da “raça”. Ou seja, Sebastian escolhe fazer o processo seletivo participando do critério de cotas.

escolhi a opção por cota, inclusive foi o debate de cotas eu tive no cursinho da UNEB, no cursinho para todos, alguns professores reforçavam a importância do sistema de cotas para garantir a equidade no acesso ao ensino superior, e ai eu optei por cotas, no primeiro momento eu não sabia qual a importância política desse ato, mas, optei por achar que seria uma forma mais fácil de..até porque eu ia concorrer com apenas estudantes negros que passaram pelo mesmo processo formativo que eu [...].

Para Sebastian, as cotas nesse período ainda não representavam um projeto de reparação racial/social, não tinha a conotação e nem o recorte racial como forma de minimizar as desigualdades de raça no ensino superior. No entanto, é observado que lhe cabia o direito de “concorrer” com aqueles que passaram pelo mesmo processo educacional, ou seja, aqueles que passaram pelas mesmas dificuldades da classe (estudar em escola pública) e pela dificuldade da raça (sujeitos da exclusão movida pelo racismo)

Para nosso colaborador, chegar na universidade significa uma nova perspectiva de vida, uma reconfiguração da ideia e uma nova forma de interpretar o mundo e a si mesmo. Representava uma etapa diferente para o exercício de construir e reconstruir sua própria identidade e os valores que estavam cristalizados. Para ele,

no primeiro dia de aula aqui no CFP era tudo muito novo, teve uma aula magna com o Professor Antônio Câmara, ele falando sobre identidade e territorialidade no recôncavo, e aí, pela primeira vez eu ouvir falar sobre identidade negra, aquilo pra mim era algo estranho, identidade negra, como assim? [...] e aí ele foi falando sobre os traços da identidade negra dentro do recôncavo aqui em Amargosa, e aquilo me motivou a debater essas questões, questões raciais, questões afro centradas dentro da UFRB.

É interessante notar que o primeiro dia de aula tem uma representação significativa para Sebastian. Ou seja, seu engajamento com as temáticas raciais e a militância no movimento negro, certamente foi estigado também a partir de uma “provocação” e “inquietação” ocorrida na aula inaugural como ele mesmo mencionou.

#### *A política de ações afirmativas da UFRB*

Na perspectiva de nosso colaborador, as Ações Afirmativas tem valor de “afirmação”, ou uma política que garanta além do acesso, uma permanência não só nos marcos econômicos, mas na positivação e afirmação do negro dentro da universidade. Ou seja, para ele:

políticas afirmativas eu acho um termo até estranho, porque, eu não sei o que esse termo significa, o que seria uma política afirmativa? É pra afirmar o que? É pra você se afirmar enquanto estudante, se manter enquanto estudante, ou pra você se afirmar enquanto negro? [...] porque existe uma diferença, se é uma política afirmativa pra negros, você não tem que só garantir o sustento, você tem que garantir a afirmação desse sujeito enquanto negro dentro da universidade. Não é o fato de você dar uma bolsa que você está conscientizando esse estudante de seu papel político, seu papel de quanto militante negro na universidade, isso não é uma política afirmativa,

isso é uma política assistencialista, política afirmativa, pelo próprio termo, ela tende a afirmar algo.

Em sua concepção, e na contramão de um conceito mais usual de “Ações Afirmativas” trabalhado nas universidades, especificamente na UFRB/CFP, essas “ações” deveriam estar atreladas a uma posição política, de valorização da identidade negra, de reconhecimento da cultura, enfim, essa “ações” deveriam garantir junto ao aspecto econômico as condições simbólicas para concluir seu curso. Nesse sentido, Sebastian é enfático ao dizer que não ver Ações Afirmativas na UFRB.

eu não vejo isso na UFRB, a UFRB não tem.. tem uma política assistencialista, mas não tem uma política de ação afirmativa, até porque, se você for pesquisar os estudantes que são amparados por esses projetos, eles não tem esse pensamento político, e alguns vão até se afastar do discurso pró cotas ou pró políticas afirmativas, porque, porque não existe uma formação política nessas ações afirmativas da universidade. São ações assistencialistas, mas não são ações afirmativas, por que não se tem formação política pra levar ao estudante a se afirmar enquanto negro, a se afirmar enquanto cotista dentro da universidade, não é uma política afirmativa, é uma política assistencialista.

Em seu ponto de vista, não é suficiente promover uma assistência que garanta o sustento material, é preciso ir além dessas questões, é preciso politizar as “ações”, num sentido de “politizar” e “empoderar” o estudante, ao ponto que esse mesmo estudante seja um agente ativo em defesa de sua própria identidade, pois para ele,

esses estudantes não se deparam enquanto negros, e volto a dizer, que políticas afirmativas, elas tem que levar o sujeito a se afirmar enquanto negro, não é uma política que lhe dar um auxílio, é uma política auxiliadora, não é uma política afirmativa, pra ser afirmativa ela tem que trabalhar essas questões de afirmação da identidade negra, não adianta só dar o sustento.

A partir de sua colocação, entendemos que é preciso problematizar essas questões, pois, para ele, ao tempo em que não se tem ações e políticas que garantam e possibilitem a afirmação de negros e negras dentro da universidade, essa mesma academia é vista por nosso colaborador como um espaço de maioria negra e com uma crescente ano após ano, ou seja, “a cada turma que entra você tem uma predominância de estudantes negros, estudantes da zona rural, estudantes que saíram do EJA, [...] então você tem um crescente aumento desses estudantes dentro da própria academia”.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de ampliar o conceito das Ações Afirmativas para negros e negras no ensino superior, é preciso pensá-las a partir de uma

articulação entre o material e o simbólico<sup>20</sup>, pois, para além de Ações Afirmativas que viabilizem o acesso e o sustento, é necessário a afirmação plena do estudante negro na universidade.

### *A permanência na universidade*

Não diferente de milhares de jovens trabalhadores/as negros/as, a experiência de Sebastian com a universidade foi marcada por tensões e incertezas, sobretudo, quando o que mais lhe afetava em seu ingresso era a questão econômica. Como ele afirma:

[...] o primeiro semestre foi um semestre de teste..porque se eu não conseguisse um emprego aqui ou qualquer forma de sustento aqui eu ia trancar o curso, eu ia desistir, quando eu vim pra cá, eu utilizei o dinheiro do seguro desemprego que eu tinha do antigo trabalho lá da cidade, e ai com esse dinheiro eu conseguir me manter os quatro primeiros meses da universidade, ai foi quando eu conseguir a bolsa do PIBID que me permitiu continuar na universidade até hoje, mas caso eu não conseguisse a bolsa, eu iria desistir e voltar pra casa porque eu tentei, na época eu tentei o auxilio da PROPAAE, não conseguir, era muito difícil você conseguir o auxílio emergencial, a vaga na residência também era disputada ferrenhamente..

Em outros termos, Sebastian nos trás um bom debate. Pensar a permanência de estudante negros/as e pobre na UFRB, pois, essa tem sido a tônica de milhares de estudantes, ou seja, a incerteza entre a possibilidade de cursar uma graduação e a possibilidade de desistir.

Em relação ao nosso colaborador existia uma pequena reserva orçamentária, fruto de seu trabalho e, somente por conta disso lhe foi possível permanecer em meio as incertezas, até conseguir uma bolsa. Em sua concepção o investimento é muito limitado, e, por isso, a vulnerabilidade dos estudantes e o abandono é uma constante. Para ele,

as bolsas da PROPAAE não atendem nem metade dos estudantes aqui do CFP...tem muitos estudantes mesmo que abandona o curso por não conseguir a permanência dentro da universidade que é algo muito difícil, principalmente pra nós negros”

Em sua concepção, esse é um dos maiores problemas que a UFRB carrega, pois, apesar de existir toda uma política postulante de uma universidade negra e popular, no campo prático essas “ações” estão comprometidas, sobretudo, o pós acesso. Como ele nos diz:

A permanência na UFRB embora a UFRB se orgulhe de ser a pioneira nas políticas assistencialistas, de investir bastante nesse campo, todo investimento é valido, porém o investimento ainda é pouco, tem muita gente ainda que não consegue ser assistida por esses projetos de permanência, que

---

<sup>20</sup> Ver conceito de “material” e “simbólico” em SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.

ao mesmo tempo se torna...[...] uma das maiores dificuldades aí na universidade, porque, você sobreviver na universidade, sem, sem o auxílio, é difícil, alguns professores não compreendem isso.

Para Sebastian a UFRB não se deu conta das demandas que está sobre ela. Ou seja, ao ponto que temos uma universidade popular e negra, evidentemente que teremos um público maior de trabalhadores (desempregados) e pobres. Nesse sentido, muitos estão vulneráveis e reféns de “ações” que lhes garantam a permanência, e por isso, a evasão também é uma realidade. Para ele, vários estudantes já desistiram ou trancaram seus cursos.

a universidade infelizmente ainda não dialoga com o público trabalhador, é uma dificuldade enorme da universidade dialogar com esse público que é trabalhador, as condições de permanência, de acesso a bolsas e outras questões ainda é muito difícil, então, o estudante ele tem que se dividir entre o trabalho e a universidade, muitas vezes ele não consegue de dar conta de toda essa sobrecarga de trabalho, e aí acaba desistindo no decorrer do percurso.

Em sua análise, a ideia de permanência a partir de políticas afirmativas precisa ser melhorada, não bastando somente a garantia do acesso, mas sendo necessário assistir o estudante como um todo. Como nos diz:

a permanência tem que melhorar bastante, porque você não tem que garantir só que o estudante chegue a universidade, o estudante ele precisa concluir o curso, não adianta o estudante chegar e parar, não é um acesso, o estudante tem que entrar na universidade e concluir com êxito, aí sim você pode dizer que as políticas afirmativas, elas é, são, efetivamente concretas.

Para Sebastian, “melhorar a permanência” significa ouvir as demandas dos estudantes negros e negras, atender uma agenda política que dialogue com as questões raciais e incluir no currículo da universidade o debate de “raça” e das minorias. É preciso avançar para além do acesso, é preciso tornar a universidade negra e popular. Dito de outro modo, o grande desafio da UFRB está numa mudança de postura de suas ações para que seja condizente com o perfil que se postula ser. Para ele:

A UFRB tem...tem muito que aprender com o povo negro, não é uma universidade totalmente negra, você não tem uma universidade que faz um discurso em favor dos quilombolas, você não tem essa magnitude desse debate dentro da própria universidade..a universidade ela é negra em números, mas...as políticas, as ações, ainda não conseguem ser condizentes com esses números.

Em termos gerais, nosso colaborador apresenta de maneira muito bem elaborada uma concepção ampla do conceito de Ações Afirmativas, destacando não só o caráter de promover o acesso e o amparo econômico, mas avança para as questões políticas, onde essas “ações” possibilitem a formação, a positivação e a afirmação do estudante negro na universidade. Com

isso, ele afirma que as Ações Afirmativas também têm a função pedagógica de garantir uma graduação com êxito e qualidade. Além disso, Sebastian nos faz refletir sobre o caráter popular e negro da UFRB, sobretudo, do CFP. Para ele, apesar dos números apontarem para uma universidade nesse perfil, ainda é preciso se deslocar para um aprofundamento maior das temáticas raciais, o que inclui em seu cotidiano essas demandas, que garanta uma permanência plena e com êxito. Em sua concepção, um dos grandes desafios da UFRB é perceber e implementar políticas e Ações Afirmativas que dialoguem com o trabalhador, com o negro e com o pobre, demanda essa que se assenta sobre a UFRB.

## 4.2 Afonso

### *Apresentação do depoente*

Caçula de uma família de 13 filhos, negro, sempre estudante de escolas públicas, oriundo de uma família pobre, de pais negros e sem escolarização. Atualmente é estudante de Filosofia, sendo também bastante ligado à questão da cultura e da diversidade. Além de estudar, Afonso sempre dedicou parte de seu tempo ao trabalho, passando pelas mesmas dificuldade que milhares de jovens pobres passam, ou seja, a difícil tarefa de dividir o tempo entre os estudos e o trabalho.

### *A trajetória de escolarização inicial e o racismo*

O caminho percorrido por Afonso é bastante comum aos adolescentes e jovens de famílias pobres e sem escolarização formal. As dificuldades apontadas por ele nos revela uma linha tênue entre a (não) escolha do estudos e o trabalho.

Eu estudei minha vida inteira em escola pública, é... não foi um processo tão fácil, como eu acredito que não tenha sido pra maioria das pessoas de origem como a minha, né?! Então...um aluno de uma família pobre e que não tinha pais escolarizados e...não existia pra mim essa idéia de chegar em casa, minha mãe pegar o caderno e ver o quê que tinha de tarefa pra fazer.

As dificuldades iniciais nos estudos e a necessidade de trabalhar para garantir sua própria sobrevivência, realizar seus desejos e poder ajudar em casa, o fez “desistir” dos estudos por algum tempo. Como ele nos diz:

Levei um tempo sem estudar. Aí, fui pra Salvador pra trabalhar.. essa velha ideia de uma família grande, todo mundo menos favorecido, Aí, eu levei alguns anos lá e esse período eu não estudava, né?! Eu, quando eu voltei pra Amargosa, é.. eu voltei a estudar de novo.

Em seu retorno a Amargosa, sua compreensão de mundo e o entendimento da necessidade dos estudos o fez recomeçar sua trajetória escolar. Neste caso, havia um desejo e uma esperança de que somente pelos estudos era possível uma mobilidade social. Como ele diz, “eu tinha toda uma ideia de não perder tempos, então eu fiz aceleração, né?! Fiz 7ª e 8ª, aí passei pra o ensino médio, né?! E no ensino médio, também por uma questão do tempo, eu fiz 1º e 2º ano”. Sua pressa era no sentido de corrigir o tempo perdido e, ao mesmo tempo, pela necessidade de atrelar os estudos a uma possibilidade de emprego.

Apesar de não mencionar a questão do racismo na escola, Afonso nos adverte que essa também não era uma questão a ser tratada quando estudava. A escola não tinha nenhum compromisso com a questão racial e, quando ocorriam algumas atividades, segundo ele, “era uma mera reprodução de um modelo, que também, é histórico, né?! De tratar as questões do negro de modo pontual, né?! É.. a ideia do folclore [...] a escola, ela negligenciou isso, de certo modo”. Vale lembrar que a negligência e a omissão podem ser vistas e entendidas como uma manifestação de racismo, pois, ao se “calar” e permitir que ideologias de opressão, nesse caso, do racismo, se perpetuem e passem como naturais na escola, isso também é uma forma velada de racismo.

Como foi dito por Afonso, o desejo pelos estudos não estava atrelado ao anseio de ingressar no ensino superior, era mais pela necessidade de ter um diploma para trabalhar, ou seja, como ele destaca, “era o lugar que cabia o pobre, né?”. Para ele, a ideia de universidade era muito distante da realidade dos alunos de escola pública, essas questões não eram trabalhadas. Como ele nos afirma:

Primeiro que a escola pública, ela nunca trabalhou em mim esse desejo de entrar numa universidade, porque a ideia, ainda na minha época escolar, era de você formar pra trabalhar, né?! Não tinha ideia de uma qualificação. Ter um diploma qualquer de conclusão de ensino médio e você tava pronto.

Para Afonso, fazer um curso superior, cursar filosofia era algo muito distante, não existia essa possibilidade. Primeiro, porque estudar fora não era viável, o fator econômico era determinante. Segundo, a necessidade de trabalhar e a pouca motivação da escola, no sentido de estimular e preparar o estudante para o ingresso na universidade, produzia um sentimento de que a universidade era para poucos.

No entanto, a sua relação com pessoas muito próximas à cultura e a universidade o fez despertar para essa possibilidade. Como ele salienta, “eu comecei fazendo cursinho, Universidade Para Todos, que tinha na própria instituição, na UFRB e foi algo que me ajudou

muito”. A partir desse momento, Afonso percebe que é possível o ingresso no ensino superior e passa desde então buscar estudar nesse sentido.

#### *Ser negro e a entrada na universidade*

Quando falamos de negritude e do que é ser negro, para Afonso essas questões passam pela valorização e humanização do ser. Segundo ele, ser negro na universidade ainda é uma tarefa complicada, pois, em sua concepção,

a gente merecia um suporte, uma olhar mais humano, mais digno, quando na verdade, a universidade, ela segrega esse sujeito negro, esse ser negro,[...] e, principalmente, o CFP. O que deveria ser a bandeira da universidade é completamente distorcido”.

Em sua perspectiva, o debate sobre o ser negro tem que ser ampliado, não pensar somente pelo racismo ou no preconceito, mas também, de incluir esse sujeito que sempre foi excluído socialmente. Portanto, cabe à universidade ter a função de promover, incluir e integrar, que, em sua opinião, isso não vem ocorrendo.

Sendo assim, negligenciando essas questões e se omitindo dessas funções, Afonso destaca: “dá pra se pensar na possibilidade dessa universidade, realmente não está cumprindo com o lema que ela carrega, de ser uma universidade negra.[...], as ações dessa universidade para esses sujeitos negros, elas, quando ocorrem, é de modo muito precário”. Em outros termos, nosso colaborador reafirma que a ideia de ser negro na universidade está alinhada a um processo formativo, de oportunidades, de inclusão e de integração desses sujeitos. Trata-se de requerer um “lugar”, em que as demandas sociais/raciais da comunidade, dos negros e dos pobres possam compreendidas e atendidas, sobretudo, que este lugar seja coerente com sua proposta de incluir.

#### *A política de ações afirmativas da UFRB*

Na concepção de Afonso, as Ações Afirmativas são necessárias como também poderiam ter um valor muito maior quando bem aplicadas. Em sua análise, algumas questões precisariam ser mais trabalhadas, ou seja, coisas pontuais como espaços/eventos de discussões e o próprio debate sobre cotas precisariam ser mais presentes para uma posituação e afirmação dos estudantes negros e negras junto às Ações Afirmativas. Ao relatar uma dessas questões ele diz:

Você pensar um fórum, como foi criado, aqui,(CFP) o 20 de Novembro pra discutir as questões político-raciais era uma grande oportunidade que a universidade tinha, a partir da multicampia, em discutir pontualmente essas questões com a comunidade onde elas estão instaladas, não, ela centraliza o

evento no espaço da reitoria (CCAAB) onde a comunidade, ela só vai participar quando é um momento lúdico, quando é um show da banda de reggae.[...], mas, efetivamente, participar de uma discussão que lhes diz respeito, a universidade perdeu o.. o.. freio disso, perdeu o controle, de certo modo.

De certo modo, nosso colaborador entende que as Ações Afirmativas devem vir acompanhadas desses momentos, com espaços onde se possa debater questões pontuais de cada comunidade, que possa fortalecer o sujeito/a a partir de suas demandas específicas e assim o integrá-lo.

Em seu entendimento, as cotas passam pelo crivo das Ações Afirmativas mais acertadas da universidade, e por isso, por incluir e questionar o privilégio do branco, que sempre estará nos holofotes sociais. Para ele,

Falar de cotas é sempre muito polêmico, porque você sempre enfrenta o discurso de alguém pra deslegitimar as cotas, é...por não compreender que a formação que um sujeito teve é diferente do que outro sujeito acabou tendo. Eu julgo as cotas de extrema importância.

Ou seja, apesar da polêmica, nosso colaborador é enfático em falar da importância e o grande significado que ela representa. Entretanto, polemiza com algumas questões, sobretudo, sobre a ideia de tornar a universidade (UFRB) negra. Como ele nos diz: Esse enunciado “Por Uma Universidade Negra” é como se suprimisse todo e qualquer sujeito que não fosse pertencente a esse conjunto, a esse grupo”. Em sua perspectiva, existe por trás do discurso uma tentativa de inversão do propósito, ou, uma segregação as avessas. Em sua concepção:

a parte mais complicada das cotas é quando ela tá associada à uma outra palavrinha mágica que os movimentos sociais, principalmente os movimentos negro não têm sabido lidar, que é a reparação. Eu compreendo o processo de reparação exigido pelos movimentos de discussão da temática do negro, quase que como um processo de inversão dos papeis, assim.

Para Afonso, ao que parece as Ações Afirmativas, nesse caso as cotas, precisariam sem bem mais trabalhadas com os estudantes, não existe uma formação adequada para aqueles que são beneficiários das cotas. Como ele destaca:

aqui na UFRB, eu acho que ocorre um desentendimento por completo sobre as cotas, principalmente, porque a gente tá numa universidade que se diz negra, mas que os discentes dela não discutem sua própria negritude, não discute seu processo de entrada na universidade, muitos não sabe se entraram como cota ou não e não.. não.. não sabe nem como se dá o processo de cotas.

Para seu entendimento, as Ações Afirmativas, sejam elas no processo formativo no dia-a-dia da universidade, seja a partir das cotas, deveriam está acompanhadas de um debate político, onde o estudante que é beneficiário das “ações” seja também um conhecedor delas.

#### *A permanência na universidade*

Ao entrar no debate sobre a permanência, nosso colaborador opta por fazer uma abordagem mais específica e direcionada à PROPAAE, que, para ele, deveria e deve atuar na garantia de uma permanência de qualidade. Nessa perspectiva, ele entende que existe uma ineficiência, ou seja: “o estudante, ele não tem o menor suporte, né?! Ele tem uma pró-reitoria de políticas afirmativas em que você não tem que ser negro e pobre, você tem que ser miserável pra você conseguir o auxílio da.. da universidade [...]”.

Em seu entendimento, existe uma falta de apoio efetivo, uma negligência por parte da universidade, ou, que o critério raça “não” seja suficiente por si só, há uma necessidade de “extrema pobreza” para ser atendido, em outros termos, um critério muito mais próximo da classe do que da “raça”. Vale salientar que em sua análise nesse primeiro momento, sua percepção está muito mais voltada para a garantia material, as bolsas e os auxílios. Outra questão mencionada e que em sua perspectiva compromete uma permanência positiva e de qualidade é o não acompanhamento da PROPAAE a seus respectivos bolsistas. Para ele:

A PROPAAE, ela negligencia, de certo modo, isso, quando ela não se dispõe a acompanhar esse sujeito, o benefício da bolsa tá sendo, é.. é.. dado, né?! Essa ideia não da fiscalização em si, mas do acompanhamento, né?! Pra saber como esse sujeito se porta na universidade, o quê que ele tá pensando, como que ela pode ajudar na.. no reforço dessa identidade que a universidade se assegura tanto, né?!

Em sua concepção, a permanência deveria está atrelada a esse acompanhamento, poderíamos dizer, um assessoramento que contribua no processo formativo e de posituação do estudante negro/a. Para ele, algumas questões são fundamentais para uma (não) permanência e que englobe uma série de fatos preponderantes e decisivos. Ou seja:

desde a prática pedagógica do professor que era questionável, desde a falta de espaço de convivência. Que isso é grave na universidade, e eu não diria do CFP, eu diria de toda a instituição UFRB, dentro dos campi que eu tenho frequentado, todos tem o problema de espaço de convivência.

Como observamos, a permanência não pode está restrita à apenas o auxílio financeiro, é importante e necessário outros determinates que extrapolem o fator econômico, ou seja, é preciso inverter a lógica da permanência, ou melhor, é preciso melhorá-la em sua totalidade. Sobre isso ele diz:

A PROPAAE é...ao meu entender, assim, ela é vista ... como uma espécie de banco, sabe?! A ideia de uma instituição em que me garante, em certa medida, que eu vou ter direito a um valor pra poder permanecer. E a minha relação com a Propaae é meramente financeira, não é uma relação acadêmica, é uma relação financeira. A Propaae, ela é um banco dentro da universidade.

A relação a ser construída com a permanência, sobretudo com a PROPAAE, que ao ser ver é que está nessa linha de frente, deveria cunha-se para além do fator econômico, mas atrelada numa discussão cotidiana das questões raciais, da diversidade e da classe. Para ele, o que vem acontecendo é apenas uma mera relação econômica, o que não garante uma plena permanência. Como ele diz, para a PROPAAE,

você não é um sujeito negro que vem da zona rural, ou de outra parte, de um espaço geográfico pra aquele outro espaço, você é um número de matrícula e que tem direitos [...] Mas a visão que eu tenho da PROPAAE é muito mais de um órgão financeiro do que de um órgão que está inserido.

Desse modo, é preciso pensar uma permanência que se articule entre o econômico e o “lugar” da formação, que possibilite o empoderamento e positividade das identidades e, sobretudo, que promova o fortalecimento social e racial desses sujeitos. Em outros termos, não significa negar ou “dispensar” a importância do sustento financeiro, muito pelo contrário, este é imprescindível, indispensável, talvez, a principal “ação” para garantir em princípio a permanência, porém, se não existirem “ações” que promovam a afirmação dos estudantes negros/as nesses espaços, conseqüentemente estamos vulneráveis uma permanência comprometida.

### 4.3 Clarice

#### *Apresentação da depoente*

Mulher negra, egressa da zona rural, filha de pais negros e pobres, estudante de escola pública, hoje, estudante de pedagogia, Clarice tem uma vida atuante na universidade, militante de movimento negro, engajada no movimento estudantil e membra de grupo de estudos que dialogam com as temáticas de raça e gênero.

Para Clarice, o ingresso na UFRB/CFP não foi tarefa fácil, sobretudo, pelas questões econômicas. Sua família não dispunha de recurso suficientes para lhe manter em outra cidade, como também, Clarice estava recém empregada. Nesse momento pairou a dúvida entre o novo emprego e a possibilidade de ingressar no ensino superior. Com

muito esforço e ajuda dos familiares resolveu abrir mão do trabalho, encarar o mundo e apostar nos estudos. Hoje, já “consolidada” na academia, Clarice nos traz ricas experiências sobre o que significa uma mulher negra e pobre na universidade.

*A trajetória de escolarização inicial e o racismo*

De origem pobre e com todas as dificuldades que uma adolescente poderia vivenciar, Clarice sempre as vivenciou. Pais com pouca escolaridade, mínimos recursos para investir nos estudos e uma família grande, estudar era uma grande dificuldade. Conforme ela nos diz: “Sempre estudei em escola pública, porque meus pais nunca tiveram condições de pagar escolar particular, nem pra mim nem para os meus irmãos né..., que além de mim , ainda tenho quatro irmãos, então assim, as condições era assim bem restritas em relação aos estudos.” Além do fator econômico, que revela a desigualdade de classe latente na educação brasileira, e as dificuldades do “aprender”, por conta de todas as condições “impostas” e por um ensino de qualidade questionável, Clarice também nos revela o quanto o aspecto racial interfere e pode comprometer toda uma formação.

Em outros termos, sua trajetória escolar é marcada por desigualdades de classe e de raça, quiçá incluía-se também o gênero. Conforme nos relata:

Tive alguma dificuldade na escola, muita dificuldade para aprender a ler e escrever,[...] até porque eu percebo que a minha professora da turma ela não chegava muito junto da gente, das pessoas que tinha mais dificuldade, inclusive eu era uma delas pra acompanhar esse processo de alfabetização. E eu percebi isso depois de muito tempo, que ela sempre tava mais próxima das crianças que tinha mais condições financeiras, e... tinha uma colega também que era branca, e a professora tava sempre bem próxima dela, sempre tratando com carinho e tal...nesse sentido eu me sentia um pouco mei deixada de lado pela professora. Ai hoje eu falo que eu aprendi a ler e escrever por causa da minha mãe.

Nessa perspectiva, a escola também é um “agente legal” que legitima e implementa tal exclusão e opressão em seus métodos, o que nos remete à escola como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985). Segundo Clarice, não havia nenhum tipo de atividade que viesse a valorizar a cultura negra, o legado africano, ou que trabalhasse no dia a dia as temáticas raciais. Muito pelo contrário, quando havia alguma manifestação no sentido de discutir a negritude e a cultura africana, aplicava-se os métodos mais nefastos e impróprios. Ou seja:

A temática racial na escola, projeto não tinha não, era abordada só no dia 20 de novembro, que é o dia da consciência negra, ai tinha o desfile na escola, era só o desfile pelo desfile, alguns grupos faziam apresentação de danças, outros simulavam escravizados apanhando dos senhores brancos, então, não

tinha nenhuma discussão acerca da temática, era mais uma espetacularização, como ocorre até hoje em muitas escolas.

Vale salientar que, apesar da nossa colaboradora não mencionar ou relacionar essas práticas às atitudes racistas, e sim como ausência das temáticas raciais na escola por uma perspectiva positiva, podemos considerar que essa omissão é também um racismo velado, ou seja, trata-se de um racismo institucional, configurado na omissão com a história verdadeira e “legitimado” numa imposição de uma história colonizadora que foi produzida sob os óculos do europeu. Portanto, consideramos que não só Clarice, mas todos/as que vivenciaram momentos e práticas como essas foram vítimas de racismo e estigmatizações.

### *Ser negra e a entrada na universidade*

Para Clarice, existem algumas coisas que marcam para uma mulher, ainda mais sendo uma mulher negra e pobre. Nesse aspecto, três categorias estão em jogo, a primeira é a “raça”, pois as características físicas são as mais usadas como instrumentos de opressão, no caso de Clarice, o cabelo. A segunda é a classe, ser pobre também lhe fazia ser excluída de algumas “redes” sociais e do acesso aos bens de consumo. A terceira, o gênero, o fato de ser mulher é outra opressão, principalmente numa sociedade de cultura machista. Sendo assim, algumas mudanças foram difíceis para Clarice, mas a primeira delas foi o “empoderamento” pela letra. Como ela diz:

Depois que eu entrei na Universidade, especificamente depois do segundo semestre,[...] eu fiz a disciplina de sociologia da educação, a professora[...], ela já tem uma discussão voltada para a questão racial, [...] muitas problematizações acerca dos negros e das negras, eu lembro que na aula de antropologia também, [...] ela socialmente ser uma mulher branca, ela se sensibiliza muito com as questões raciais. Mas especificamente foi a partir do segundo semestre, aí eu passei a me perceber enquanto negra né, eu não era mais parda nem morena, muito menos mulata, abandonei esses termos né.

Percebe-se que sua auto afirmação é construída no processo de formação, no debate, na reflexão, e esse reconhecer-se é uma aspecto fundamental para a própria afirmação. Ou seja, possibilita outras nuances, haja visto reconhecer seu passado, sua história e quiçá sua ancestralidade, permitindo um novo olhar sob aquilo que lhe é de direito, neste caso, as cotas como parte desses direitos. Nessa perspectiva, Clarice nos permite uma reflexão sobre a sua entrada na universidade e porque que optou pelas cotas no processo seletivo da UFRB. Como ela nos relata:

Eu entrei pela política de cotas, e aí, nesse período, eu achava que era a forma mais fácil de entrar na universidade,[...] então eu usei a política de cotas para entrar na Universidade, mas não tinha consciência do que seria a política de cotas, uma ação afirmativa, caráter reparatório e tal, não tinha noção do que seria isso, tanto que eu já cheguei até falar que eu achava errado a política de cotas, que deveria existir a política de cotas sociais e não racial.

Até sua entrada na universidade suas posições eram contrárias às cotas raciais, mesmo utilizando-as, como ela mesmo nos revela. Porém, a partir da ampliação do debate, do acesso à informação e de todo um processo de se auto reconhecer, sobretudo, conhecer a sua história e a história de seu povo, seu discurso é reformulado no sentido de reconhecer a importância e a necessidade das cotas para população negra e pobre. Como ela diz:

Eu acho que as cotas raciais são mais que necessário, eu acredito, porque, por ser uma política de reparação, e reparação histórica, e se agente for levar em consideração toda história da população negra, e que majoritariamente é pobre e não tem condição de estar na universidade pública, [...]E aí a política de cotas ela entra nesse contexto, de fazer com que a população negra ela passe, ela tenha vez dentro da universidade, eu acredito que é mais que necessário. As universidades públicas elas deveriam ter em sua maioria estudantes advindos da escola pública, mas que acaba não acontecendo isso, os estudantes, é.. das escolas particulares e brancos e que tem mais condições financeiras e poder aquisitivo eles acabam ocupando esses espaços, que deveriam ser nossos, também por direito

Na concepção de nossa colaboradora, a questão de raça e classe estão intimamente ligadas no debate das cotas. Em seu modo de ver, negros e pobres são os mais excluídos. Portanto, as cotas servem para reparar uma desigualdade histórica de raça e de classe, onde a universidade não possa ser somente um lugar de ricos e brancos.

#### *A política de ações afirmativas da UFRB*

Na perspectiva de Clarice, as Ações Afirmativas passam por três questões, que para ela estão bem explícitas no cenário político social, nesse caso: as cotas, a interiorização do ensino superior e a permanência a partir das bolsas e auxílios amparados pela PROPAAE. Para ela, existem coisas pontuais que merecem ser repensadas, mormente para que a concepção de Ações Afirmativas, especificamente, as cotas, tenham seu real significado e valor político para os estudantes negros/as da UFRB.

No entanto, sua opinião é ampliada na concepção de que a interiorização do ensino superior é parte das políticas de Ações Afirmativas, e destaca que essa foi uma das “ações” que a fez ingressar na UFRB/CFP. Como ela mesma nos diz, “Eu acho importante que a UFRB hoje ela faz parte da política de interiorização da universidade, e o fato de eu estar aqui

na universidade hoje foi por de existirem essas políticas afirmativas”. Entretanto, a ideia de Ações Afirmativas para Clarice ainda não faz parte do conhecimento universitário em sua totalidade e, em diversos casos, muitos dos que foram “beneficiados” por essas “ações” nem sabem ao menos o que significa no plano político as Ações Afirmativas. Para ela, “muitas pessoas que hoje estão aqui não sabem o que são ações afirmativas, e muitas pessoas aqui não sabem. Nem os próprios bolsistas PROPAAE não sabem, acabam banalizando”.

Em sua concepção, de certo modo, a PROPAAE deveria atuar frente a essa formação, cabendo a PROPAAE promover esse debate, ou seja, sendo a “agente” transformador nesse processo. Seria da PROPAAE o dever intensificar o papel de orientar e colaborar num processo formativo para que todos os estudantes, especialmente para que os estudantes negros/as pudessem se apropriar dessa Pró-reitoria como se fosse “sua” ou como uma conquista de toda população negra e pobre. Para ela existe uma grande dicotomia entre o que se sabe e o que de fato é. Ou seja:

Existe a PROPAAE, mas assim, o que é a PROPAAE, o que são políticas afirmativas? Por que ela existe?, Qual é o papel dela, de que forma ela pode contribuir na nossa permanência na universidade? Essas questões elas não são discutidas, no meu ponto de vista há uma falta de escurecimento, uma falta de comunicação da PROPAAE com os estudantes. Pra que existe a PROPAAE? Quando ela surgiu? Quais foram as lutas na UFRB para criação de uma Pró-Reitoria de políticas afirmativas? Eu acredito que é muito falho nesse aspecto, de não explicitar com os estudantes quais são os direitos que ele tem em relação as políticas afirmativas.

Dito de outro modo, existe todo um cenário com grandes potencialidades para a ampliação das Ações Afirmativas na UFRB. Existe uma universidade majoritariamente de negros/as e pobres. No entanto, na concepção de Clarice há uma negligência no que tange a incluir essa demanda de estudantes para dentro da Pró-reitoria (PROPPAE), ou seja, por mais que a universidade tenha surgido com o lema de inclusão, de ter como base as Ações Afirmativas para garantir o acesso e a permanência, os ingressos não têm uma ideia política do que significam as Ações Afirmativas para a UFRB e qual o papel e importância da PROPAAE para tocar essas políticas.

#### *A permanência na universidade*

No tocante à permanência gostaria de iniciar com a seguinte narrativa: “Quando eu vim pra cá eu fiquei com muito medo, mas por causa da questão financeira”. A fala de Clarice nos aponta para um dos maiores problemas a ser enfrentados, ou seja, a partir dessa dificuldade se constrói uma das maiores dificuldades dos estudantes, ou talvez, a maior delas. Portanto, ao falar de permanência, nossa colaboradora está muito mais ligada às questões econômicas,

muito mais por ter sido este fator o que lhe causou maior incerteza sobre a possibilidade de ingressar no ensino superior. Em sua opinião, logo quando chega à universidade, o maior problema da permanência estava na pouca quantidade de bolsas e auxílios, o que para ela era um motivo de muitas desistências e abandonos. Como ela nos diz:

tinha as bolsas, ainda tem, as bolsas PROPAE, e era muito concorrida no curso de pedagogia, e tinha pouquíssimas vagas, eu acho que eram dez vagas, e a cada semestre muitas pessoas se inscreviam, mais da metade dos estudantes se inscreviam pra concorrer a essas dez vagas.[...] algumas que eu conheci, mas que não tive muito intimidade, desistiram de estudar por não conseguir a bolsa e não ter como se manter aqui na cidade, já que eram estudantes de outras cidades, tavam morando aqui, tinha que pagar aluguel, enfim, agente faz da bolsa um salário.

Em sua opinião, o fato de receber uma bolsa não é garantia de uma boa permanência, aliás, como ela mesma nos afirma, “a finalidade da bolsa de estudo seria pra gente ir pra eventos, comprar livros, tirar xerox, essas questões da vida universitária, mas agente acaba transformando a bolsa num salário para nossa permanência na universidade”.

Deste modo, Clarice nos expõe uma realidade que é vivenciada por centenas de estudantes. Após conseguir o acesso, muitos não conseguem dar continuidade aos estudos, sobretudo por questões econômicas, tipicamente por uma questão de classe. E como ela nos relata: “eu já conheci pessoas que tiveram que desistir, então assim, trancaram o curso, voltaram pra suas casas, e aí seguiram a vida.” Ou seja, para Clarice, a questão econômica ainda se sobressai sobre outros fatores, sem essa ajuda inicial, sem esse “socorro” emergencial as possibilidades dos estudantes permanecerem na universidade são reduzidas.

#### **4.4 Cristiane**

##### *Apresentação da depoente*

Mulher negra, sempre estudante de escolas públicas, filha de pais pobres, vivenciou a adolescência com muitas dificuldades nos estudos. Por questões financeiras, sempre transitou entre uma cidade e outra para trabalhar, a ponto de provisoriamente interromper os estudos.

Pensar em fazer um curso superior era algo distante, sobretudo, pela dificuldade de ter que se deslocar para outra cidade e arcar com despesas. Porém, sempre apostando na educação como lugar de mobilidade social e de emancipação, Cristiane decide por ingressar na UFRB/CFP, mesmo ciente das dificuldades a enfrentar com a questão econômica: Como ela nos diz: “no primeiro semestre eu já vim com os documentos, é.. que precisava, porque eu

já tinha entrado no site, já tinha pesquisado algum tipo de auxílio que a universidade pudesse me dar, porque, meus pais não iriam ter condições”. Nesse sentido, a experiência de Cristiane também aponta para a “classe” como um dos determinantes na possibilidade ou não de qualquer jovem pobre ingressar na universidade.

#### *A trajetória de escolarização inicial e o racismo*

Ao falar de sua trajetória, teve-se mais seu olhar para a experiência do “outro”, aquele/aquela seu/sua colega que vivenciava experiência ruins com o preconceito e a discriminação. Para ela, nas séries iniciais ainda não era tão perceptível algumas questões, porém, as que foram acontecendo no ensino médio, a questão do racismo, por exemplo, era muito mais latente. Como nos narra:

Então, a gente sempre via mães de alunas falando pra elas clarear a raça, porque elas tinham que se relacionar com homens brancos pra os filhos nascerem brancos pra clarear a raça, sabe? Como se fosse uma fuga. Fugir, é... de.. fugir mesmo, do preconceito que sempre existiu.

Em outro momento, sua experiência é marcada por mais um acontecimento, onde é externado o preconceito e o racismo. Nesse caso, muito mais explícito e ofensivo. Conforme ela nos relata:

Eu tinha uma amiga, e ela é muito... que dizer, eu tenho uma amiga que ela é muito gente boa e ela é evangélica, muito, muito gente boa. E ela é muito preta, chega a ser, é.. como as pessoas falam, preto azulado e, assim, chegou um menino uma vez na sala e falou.. [...] porra! Essa menina é pretona. Como se, é.. fosse diminuindo ela, sabe? E ela olhou pra mim, assim, com o olho cheio de lágrimas[...].

Apesar da nossa colaboradora não trazer detalhes de suas experiências, julgo que as experiências vividas por ela, com destaque para aquelas a partir das experiências do outro, são imprescindíveis para compreendermos como que são construídas as relações raciais na escola. Assim, nos permitindo fazer uma reflexão sobre o quanto que esse processo pode influenciar na formação e auto afirmação do estudante negro. Sendo assim, quando esse estudante chega à universidade é preciso que encontre acolhimento e suporte, que tenha uma permanência de qualidade e que sejam trabalhadas questões de ressignificação das identidades e fortalecendo questões que no passado foram enfraquecidas.

#### *Ser negra e a entrada na universidade*

Para Cristiane, as relações são bastante tranquilas no que diz respeito à questão da raça, pois, em seu modo de ver, estar numa universidade de maioria negra não torna um problema. Muito pelo contrário, para ela, o fato de estar num ambiente de maior proporção negra, não a faz perceber qualquer atitude racista com ela. No entanto, ressalta que o preconceito que está latente em seu cotidiano é por gênero, apesar que para ela essa opressão se dá de forma sutil e discreta. Como ela nos narra:

Pra mim, ser um mulher negra, trans na UFRB, no CFP, hoje em dia, é.. eu não tenho muitos problemas, nenhum assim, com a questão de.. a minha questão de legitimação, mesmo. Como eu estou numa comunidade negra, é.. se eu sofro racismo, eu não consigo ver, porque a maioria das pessoas também são pretas. E.. é.. a questão da transfobia, eu sofro, com certeza, mas de uma forma mais velada, discreta, porque, hoje em dia, o professor pega a caderneta, faz chamada e me chama pelo meu nome, não chama pelo nome civil, chama pelo meu nome e tudo mais, e me legitima o tempo todo, os professores me legitimam dentro da sala, os alunos buscam me legitimar dentro da sala e tipo, evita qualquer tipo de constrangimento.

Em sua opinião, outras questões precisam ser observadas, com atenção aos estudantes cotistas, ou seja, o ingresso precisa ser acolhido, sua entrada requer uma atenção, sobretudo, em suas particularidades. Cristiane entende que a universidade é um espaço para a diversidade, por isso o currículo deveria também ser diverso, seria uma forma de contemplar a todos/as. Segundo a sua própria experiência, a chegada na universidade representa um mundo novo, um mundo de conflitos, de desconstruções e reconstruções, portanto, como ela aponta:

deveria ter uma reformulação curricular e incluir uma disciplina que envolve diversidade, logo no primeiro semestre. Por quê? Porque ele já começa do primitivo, começa de um aluno que chega do primeiro semestre, que vem de uma escola, que, geralmente, pública, entra pelas cotas, como eu entrei, tudo mais, chega aqui e não recebe nenhum tipo de, é.. assistência.

Ou seja, a carência para Cristiane não está no auxílio financeiro, nas bolsas, ao contrário, como ela mesma já afirmou, esse não é o problema para quem ingressa na UFRB, porém, em sua concepção, a entrada do estudante na universidade está condicionada a um bom acolhimento, uma boa formação e, sobretudo, uma boa assistência.

#### *A política de ações afirmativas da UFRB*

A abordagem de nossa colaboradora destaca a importância das Ações Afirmativas no ensino superior. Entretanto, ela amplia esse debate para setores que ao ser ver estão “a margem” desse processo. Para ela, é preciso antes, derrotar as estruturas que inviabilizam o

funcionamento das “ações” e que marcham na contramão das diminuições das desigualdades sociais e raciais. Em sua concepção, é necessário

pensar em ações afirmativas mais amplas, não só, é.. restritas pra questões raciais que emerge, também, mas que questões raciais relacionadas a questões de gênero, é... do gênero feminismo, [...] questão de violências mesmo, questões dos seus direitos e é uma luta pra que as mulheres, é.. possam alcançar o mercado de trabalho com igualdade, sabe? Não só as mulheres, mas também, empoderar os homens pra que eles não possam reproduzir determinadas violências .

Para Cristane, as Ações Afirmativas só vieram corroborar com a inclusão, porém entende que ainda existe uma necessidade de amparar outros setores. Em sua opinião, a PROPAAE como órgão que representa as Ações Afirmativas não consegue contemplar outras áreas. Como ela narra:

Então, outra coisa que eu não vejo, tipo, na PROPAAE, mesmo, não sei porquê, mas são questões de políticas afirmativas para pessoas trans, mesmo, porque, por exemplo, eu vou ser uma professor que o meu problema não serão somente os alunos, mas também, os pais dos alunos que vai dizer que não querem que os alunos tomem aula comigo...

Ou seja, a concepção de Ações Afirmativas para nossa colaboradora não está distante do que já estamos discutindo ao longo desse trabalho, isso porque ela apenas reforça a necessidade de ampliar o debate para além das cotas, e que contemple os mais diversos grupos de minorias políticas e sociais.

#### *A permanência na universidade*

Para nossa colaboradora, conquistar uma bolsa e garantir um auxílio era imprescindível para sua permanência e sua sobrevivência. Nesse sentido, Cristiane não teve tantas dificuldades, como ela nos narra:

passei por todo processo da PROPAAE e logo no primeiro semestre eu consegui a bolsa, porque, é.. tipo, eu tava sem trabalhar, então, é.. meu pai só.. só podia me dar uma quantia que eu não tinha condições de me manter, de ficar dentro.. dentro da instituição, de permanecer na cidade em si.

Para Cristiane, o auxílio inicial foi fundamental e necessário para sua permanência na universidade, como ela destaca:

só a universidade que me proporcionou essa renda e por isso que estou aqui até hoje, porque se não fosse a bolsa, talvez, eu não estaria, porque o.. o auxílio que meus pais pode me dar, não é um auxílio que pode me, é.. me manter durante.. tempo todo aqui.

Em resumo, Cristiane sinaliza que as cotas são necessárias e que são justificadas pela necessidade de promover uma reparação social e histórica. Mais à frente ela aborda sobre a questão econômica e afirma não ser esse o problema para os estudantes, pois, para ela, existe um número suficiente de bolsas. Por fim, propõe uma ampliação das Ações Afirmativas para outros grupos, nesse caso, o LGBT, propondo ações que garantam uma boa formação e um acolhimento necessário para todos/as possam ingressar e concluir seus cursos com uma permanência de qualidade e com êxito.

#### **4.5 Heleno**

##### *Apresentação do depoente*

Jovem negro, trabalhador, egresso da zona rural, em uma família de quatro irmãos, sempre estudante de escolas públicas, foi o primeiro a ingressar no ensino superior. Esperanças nos estudos, teve que, por algum momento, fazer escolhas entre estudar e trabalhar. Após concluir o ensino médio, optou em trabalhar, pois suas condições econômicas não eram favoráveis para dar continuidade nos estudos. Como ele nos relata:

Eu fui pra Morro de São Paulo trabalhar como recepcionista, fiquei lá durante quatro anos, e em 2010 eu decidi que eu tinha que estudar, porque eu sempre gostei muito de estudar e nunca tive oportunidade, tive que dar esse intervalo, porque eu precisava trabalhar, não tinha condições de estudar.

Para Heleno, não havia outra alternativa, a sobrevivência falava mais alto nesse momento. Porém, após quatro anos de trabalho, decidiu utilizar todas as suas economias para investir nos estudos, neste caso, num pré-vestibular com vistas a ingressar no ensino superior. Assim ele nos narra, “em 2010 eu decidi pedir demissão pra fazer o cursinho pré-vestibular, tinha juntado uma grana e ia pra Santo Antônio fazer cursinho, daí eu fui morar em uma república e fazer o pré-vestibular em Santo Antônio pra tentar o vestibular no final de 2010”.

Heleno tem uma vida acadêmica bastante envolvida com movimentos sociais, movimento estudantil e grupo de pesquisas que dialogam com temáticas de raça, gênero e, especificamente, ligadas aos temas LGBT.

##### *A trajetória de escolarização inicial e o racismo*

Como já foi dito, sua vida escolar tem início na zona rural. No tempo em que passou para o ensino fundamental começou estudar na cidade. O que parecia ser uma vantagem num

primeiro momento, passou a ser um grande problema, pois, além da distância entre sua casa e a escola, havia também o preconceito que existia entre alunos da zona urbana com alunos da zona rural. Como ele nos narra:

Eu vim da zona rural, eu andava duas horas pra chegar no.. no.. na minha... quando eu fiz o quinto ano, o sexto ano, eu levava duas horas pra chegar até o colégio. Eu enjoava no ônibus, eu vomitava, porque eu nunca tinha andado de ônibus, era minha primeira vez, sabe? Era estrada de chão e era poeira e era calor, a gente andava duas horas pra chegar no colégio. No colégio a gente chegava e assim, os meninos da zona urbana tinham um trato diferente dos meninos da zona rural, a gente recebia esse trato diferente, inferior. Nós éramos estigmatizados nessa época, desde essa época.

Apesar do estigma que ocorria entre os que eram da zona rural., segundo Afonso, não era perceptível a nada que se assemelhasse ao racismo. Naquele momento, o que acontecia estava ligado ao estigma, ou seja, ser da zona rural seria um demérito, uma qualidade negativa, inferior, menos inteligente e, por outro lado, ser da zona urbana representava está num degrau acima, “mais inteligente”, “superior”. Comorme ele nos diz, “não tive problemas com racismo no ensino médio. Eu não tinha, na verdade, no ensino médio, uma posição política com relação a isso” e acrescenta falando que na escola essas temáticas também não aconteciam, não se falava em racismo e preconceito. Para ele:

não existiam essas temáticas raciais na escola.[...] as coisas eram muito naturais, mas, assim, a gente sofria muito, eu lembro que a gente sofria muito, é.. xenofobia, porque nós éramos de uma cultura rural e existia a cidade, né?! os alunos, os estudantes da cidade.

Não podemos esquecer que se tratando de recôncavo baiano, este “campo” ( zona rural) tem “cor”, portanto, por mais que não fosse explícito um racismo a partir da “cor”, é possível refletirmos se de maneira velada ou não as estratégias de racismo estavam ancoradas na xenofobia. Apenas estou fazendo uma reflexão a partir de uma realidade empírica, não se trata de uma afirmação, e sim de um exercício reflexivo.

### *Ser negro e a entrada na universidade*

Para Afonso, a ideia de ingressar no ensino superior já era bem definida, porém, mesmo egresso das classes populares e negro, naquela época ele não fez uso das cotas. Seu ingresso na UFRB/CFP se efetiva pela ampla concorrência. Como ele nos narra:

Na verdade, eu..eu participei como ampla concorrência em 2010, eu decidi por ampla concorrência, porque eu não me identificava enquanto negro, pra mim eu não era negro, é.. por isso que fui pra ampla concorrência. Porque pra mim ser negro era uma coisa ruim...

Como observamos, tratava-se de um pensamento completamente pautado na depreciação racial e social que fora construído na sociedade. Primeiro, pela questão da cor, pois não havia uma positivação da identidade negra para um auto reconhecimento. Segundo, pelo discurso depreciativo que foi construído sobre as cotas. Como ele diz: “Naquela época, eu acho que... o fato de não ter feito isso é porquê é uma coisa inferior, sabe? Passar por cotas era uma coisa inferior”. No entanto, após seu ingresso na universidade e a possibilidade que lhe foi dada pelo conhecimento, pelo empoderamento, a sua própria auto afirmação e sua positivação identitária, hoje, seu pensamento é completamente diferente e nos afirma, “tudo que eu faço, eu faço por cotas. No.. no.. Reda eu me escrevi com cotas, tudo que eu faço, faço pra cotas, agora, hoje em dia”.

Para nosso colaborador algumas coisas do ensino médio se repetem no ensino superior, neste caso, o estigma, o preconceito e a discriminação. Em sua opinião, não deveria acontecer essas coisas, visto que “estamos” numa universidade que se postula se negra e popular. Como ele narra: “a gente chega numa universidade que é pra preto, que é pra pobre, que é popular e a gente consegue,.. ainda ver discursos,.. que discriminam, que minimizam, que peneram, sabe? A gente consegue ver discursos e pior, a prática”. Em sua concepção, essa questão não são tão explícitas, se manifestam de maneira “discreta” e velada. Para ele, não se efetiva pelo locus da “cor”, mas disfarçadamente pelo locus da religião. Assim ele relata:

Acho que, diretamente não tem racismo, não, diretamente, não, pelo menos eu não tenho visto isso diretamente, essa coisa da cor sendo uma influência direta, mas, é... da religião, talvez. Por exemplo, eu tenho um professor que é evangélico e as aulas eram sempre quartas e sextas, minha sextas, eu vou de branco e eu percebo que isso incomoda.[...] eu percebo que..que existe algumas questões com relação as religiões de matrizes africanas que, diretamente, que.. que...diretamente, são, é...como é que eu posso dizer? Que diretamente, é.. são influências da raça.

Neste caso, para Heleno entrar na universidade não muda muito em relação as suas experiência na escola. O preconceito e a discriminação continuam a existir, mudam-se até os métodos, as estratégias, mas os fins são os mesmos. Portanto, e por mais que ele não entrasse na peculiaridade individual do que é ser negro na universidade, sua narrativa nos revela que a sua negritude e suas crenças, sobretudo, nas religiões de matrizes africanas é um ponto de incômodo para outros.

*A política de ações afirmativas da UFRB*

Na opinião de Heleno, as Ações Afirmativas na UFRB deveriam ser mais intensificadas, sobretudo por se tratar de uma universidade de maioria negra e pobre. Para ele, as “ações” devem ser parte de um cotidiano e não ações pontuais. Como ele nos narra:

Óbvio que.. que a gente tem que melhorar muito no que se diz respeito as políticas afirmativas e ações afirmativas de permanência, porque quando se pensa a UFRB, quando se coloca a UFRB como uma universidade pública, popular e negra, é.. se deve fazer isso diariamente, cotidianamente, se deve trazer essas pautas, levantar essas pautas dentro da universidade, diariamente,[...] A gente não vê isso, não parece que é uma universidade negra, não parece que é uma universidade de preto.

Para Afonso, a concepção de Ações Afirmativas está muito mais voltada para o dia a dia do estudante, para sua formação, para a permanência. Como nos diz, as “ações” tem que estimular o aluno, não somente pela via econômica, mas em projetos, atividades e eventos, ou seja, para ele: “isso não é colocado pro aluno, o aluno não é instigado a pesquisar, [...] na verdade, dialogar nos corredores, não pela PROPAAE, mas dialogar com outros projetos, com projetos da professora Diane, por exemplo, discutir negritude, o Pet Afirmção”. Dito de outro modo, Heleno nos traz um conceito muito mais voltado para “ações” que garantam a permanência, nesse caso, uma permanência que foge à ajuda financeira, mas que trabalhe aspectos que permita uma boa formação, um processo de auto afirmação e de empoderamento do sujeito. Para ele, as “ações” que ocorrem nesse sentido ainda são poucas e que necessariamente não são de iniciativa da PROPAAE. Conforme narra: “ Eu vejo...muito pouco,[...] a gente não tem essas discussões, a gente tem a CONE, que não faz parte da Propaae, salve engano”.

#### *A permanência na universidade*

Reverberando a ideia de Ações Afirmativas como “sinônimo” de “ações” que garantam o acesso e a permanência para estudantes negros/as, Afonso destaca: “O negro hoje em dia, ele é inserido, ele não é incluso. O negro, hoje em dia, ele é colocado lá e ele que se vire, sabe? Então, esse processo de política de permanência, ele tem que ser repensado[...]”. Para ele, as dificuldades de permanecer e concluir com êxito é uma constante na vida de negros e negras. Como ele diz,

por mais que eu.. se por um acaso eu tivesse passado ainda com as cotas e eu tenha a bolsa de permanência, é.. existe uma energia, existem.. existem forças que lutam pra que eu, é.. é.. me distancie, sabe? Do objetivo. Existe uma linha, é...entre eu e o diploma existe uma linha racista

Segundo ele, as Ações Afirmativas da UFRB não dão conta para inibir ou evitar as desistências, ou seja, nem as políticas de permanência, de ordem financeira, são suficientes para garantir o estudante e suas respectiva conclusão. Como ele nos narra:

Já conheci pessoas que desistiram porque não tinham dinheiro, precisavam de dinheiro, era questão financeira, é.. que não conseguiram bolsa, porque as vagas.. o número de bolsa é inferior ao número de.. de...demandas que existem para as bolsas, sempre é inferior, principalmente na PROPAAE. Eu conheço gente que desistiu do curso e foi trabalhar, eu conheço gente que não concluiu, ainda, porque trabalha

Além dos inúmeros casos de desistências, nosso colaborador chama a atenção para os que permanecem, sobretudo, para os que estudam e trabalham ao mesmo tempo. Segundo ele, esses estudantes não têm condições de ter uma permanência com êxito na universidade e tendem a ficar alheios ao processo político e social. Conforme ele diz, esse estudante,

não participa da universidade como um todo, porque se é um universo, a gente não pode ir somente pra sala de aula, a gente precisa se formar socialmente, culturalmente, se permitir o diálogo que existe nos corredores da universidade, e eu percebo que algumas pessoas que...que trabalham e estudam não passam por isso.

Para Afonso, o estudante trabalhador passa por dificuldades, não somente pela questão financeira, mas por ter que dividir o tempo dos estudos com o trabalho e, muitas vezes, esse estudante depois de um longo dia de trabalho, chega na universidade muito cansado, com isso, fica desmotivado, o que o faz se ausentar de momentos formativos que, em sua opinião, fazem parte de uma permanência por completa.

#### **4.6 Maria**

##### *Apresentação da depoente*

Mulher negra, sempre estudante de escola pública e atualmente estudante de Letras, é bastante atuante na militância acadêmica e social, com participação ativa em discussões sobre gênero e raça onde participa de grupos de estudos e pesquisas.

##### *Ser negra e a entrada na universidade*

Para Maria, a ideia de ingressar na UFRB/CFP via cotas não foi de toda uma posição política bem engajada e consciente. A opção por cotas estava atrelada muito mais por um discurso do senso comum a uma abordagem de reparação e de direito do povo negro e pobre. Como ela nos diz:

A motivação era mais influência do outro, assim, dizendo que era.. era mais fácil. Vai ser mais fácil se você entrar por cotas. Por quê? Porque havia.. há toda essa segregação, então, se eu não escolhesse por cotas, havia.. havia um receio de eu não conseguir, entendeu? De eu não conseguir passar, de.. é.. então...vou colocar por cotas, porque vai haver uma maior possibilidade, eu vou concorrer de igual, sabe? Havia esse primeiro pensamento, assim.

Como vimos, a ideia de cotas narrada por nossa colaboradora era algo muito superficial e deslocada do seu sentido mais amplo enquanto Ações Afirmativas de reparação racial e social.

Após ingressar na UFRB/CFP vão surgindo demandas que dizem respeito a sua própria identidade e sua auto afirmação enquanto mulher negra. Para Maria, existem coisas pontuais que vão marcar o negro/a na universidade, ou em qualquer lugar, sendo que uma delas são as características físicas, especificamente, o cabelo. Como ela narra:

Quando eu cheguei aqui no CFP, eu ainda relaxava o cabelo, eu tinha um cabelo relaxado. E eu percebi isso exatamente quando eu parei de relaxar o cabelo, então.. parei de relaxar o cabelo, e aí, havia toda uma.. todo um olhar de espanto com esse movimento, né?! Por parte de professor, de aluno, mas, de uma forma mais intensa, dos colegas, porque, por mais que eu sentia os olhares de determinados professores, era tudo muito velado, assim, sabe? Mas com os alunos era de forma mais intensa, porque havia comentários sobre isso. Comentários que eu achava ofensivos, né?! de: ah! Não tá bom ou poxa, você não penteou o cabelo hoje? Sabe?

O exemplo acima nos revela uma relação antagônica entre uma universidade de perfil popular e negra, com o estudante que ainda é “estranhado” a partir de suas características físicas, neste caso, o cabelo, tipicamente um traço físico de negros/as. Conforme ela nos relata, “isso me deixava desconfortável, né?! em estar nesse espaço. Foi com o cabelo, foi o primeiro momento assim de sentir na pele, é.. esse racismo, sabe?”.

#### *A UFRB e as Ações Afirmativas*

Na concepção de Maria, as Ações Afirmativas são “sem dúvidas de extrema importância” na UFRB, abrangendo três grandes frentes: as cotas, as “ações” afirmativas do dia-a-dia (eventos, formações, etc) e, a permanência, que compreende a ajuda financeira e o apoio que independe das bolsas e auxílios.

Segundo ela, as Ações Afirmativas no âmbito das cotas, é de grande importância e justificada a partir da compreensão de reparação racial e social, inclusive, sinaliza que se pensarmos nas cotas raciais automaticamente incluímos as cotas sociais, pois, para ela, é a população negra que também ocupa o lugar dos mais explorados socialmente. Conforme ela aponta:

[...] nós ainda somos uma minoria desfavorecida dentro desse processo histórico, sabe? E aí, eu acho que, a.. e, também a.. falar de cota racial, também tô falando de cota social, porque nós estamos numa posição social desfavorecida, também, a margem, sabe? Marginalizados o tempo inteiro. Acho que essas duas coisas não são dissociáveis. Elas estão juntas, mas se eu tivesse que escolher uma delas, eu escolheria a racial, porque, é.. ainda há essa segregação, sabe? É apartheid disfarçado todo dia.

Vale salientar que, apesar de aprovar as cotas raciais/sociais como políticas de Ações Afirmativas, ela ressalta que entre uma política de reparação social e e outra de reparação racial, é imprescindível e mais justa as cotas raciais.

Outra questão que Maria nos chama à atenção, refere-se as “ações” no âmbito da diversidade sexual. Para ela, apesar da PROPAAE ter um núcleo de Ações Afirmativas para a questão do gênero, não existe funcionalidade e pouco se fez e se faz até agora”. Como ela relata, “a Propaae tem um núcleo que é um dos GEDs, né?! que discute gênero e diversidades e.. ele deveria funcionar, mas é um núcleo que só existe no nome, é...[...] em si, não há políticas institucionais que façam com que esse núcleo funcione”.

Em sua narrativa ela ressalta a necessidade de diferenciar o que são políticas afirmativas e Ações Afirmativas, pois, para ela, são categorias diferentes, não opostas num sentido de não se relacionarem, mas que cada um tem sua função, e neste sentido, afirma: “ Há diferença entre essas duas coisas e o que acontece é que há uma assistência estudantil aqui na propaae, é.. é uma assistência ao estudante, é um.. um processo de assistencialismo que se estende, né?!”. Em outros termos, a ideia de Ações Afirmativas vinculadas à prática da PROPAAE fica muito mais relacionada à questão financeira, os auxílios e bolsas e muito pouco nas “ações” afirmativas do cotidiano, ou seja, da formação, do acolhimento e do fortalecimento das identidades.

### *A permanência na universidade*

Segundo nossa colaboradora, um dos dilemas para a permanência ainda é o fator econômico. Nessa perspectiva, ela traz seu próprio exemplo e destaca o papel fundamental das bolsas, dos auxílios, dos projetos e da PROPAAE para que garantisse sua permanência de outros tantos nos estudos. Conforme ela nos narra:

eu vi o quanto é difícil se manter longe de casa e se manter dentro de uma universidade pública federal sem uma bolsa. É.. é.. eu passei por isso, apesar de não ter sido bolsista PROPAAE, mas eu fui bolsista, né?! do programa da Capes e.. se eu não houvesse essa bolsa, talvez eu não tivesse conseguido permanecer por tanto tempo aqui. E a Propaae, ela de extrema importância, fundamental importância pra permanência do estudante, é.. dentro desse espaço acadêmico, porque.. é comida que precisa, né?! É uma vida que se faz, que a Propaae que auxilia, de uma certa forma.

Em sua concepção, uma das soluções está na permanência mais humanizada, onde possa existir um acompanhamento mais de perto de cada aluno. Para ela, é preciso que exista um acolhimento maior. Em sua opinião, “essa não receptividade pra quem chega. Esse acolhimento de forma mais intensa, porque eu.. eu entendo que é feito o possível, sabe? Mas existem coisas que impedem que outras coisas de forma mais intensa”.

Em termos gerais, as Ações Afirmativas para Maria, que passam desde o acesso, às cotas, às bolsas e auxílios, deveriam também estar melhor articuladas com “ações” que pudessem garantir uma boa permanência. que o estudante se sentisse tranquilo e fortalecido todos os dias. É preciso, como diz ela, “uma intensificação maior junto aos estudantes”.

#### **4.7 Luiza**

##### *Apresentação da depoente*

Filha de professora, egressa da zona rural, estudante de escola pública durante toda sua vida e sempre ligada aos movimentos sociais, sobretudo os articulados com a luta em defesa do campo e da terra, Luíza é formada em Serviço Social, graduanda em Educação do Campo e atua como professora na rede municipal de ensino. Em sua vida acadêmica é bastante engajada com o movimento estudantil e também atuante no movimento sindical.

##### *A trajetória de escolarização inicial e o racismo*

Com formação básica toda na escola do campo, Luíza enfrentou dificuldades como a precarização das escolas, falta de professores e até mesmo a qualidade do ensino público que sempre está questionada. Após concluir a educação básica, sua dinâmica passa a ser a mesma de outros tantos estudantes que precisam se deslocar para a zona urbana.

Sempre estudei em escola pública.[...] lá na comunidade que é uma escola rural, pública. Aí, o ensino médio, aí como sempre, a gente tem que sair do campo pra poder continuar estudando, porque não temos escola nem de fundamental II, nem médio. Aí, eu.. a gente fazia.. meio que migrava, né?! A gente vinha pra cidade durante a semana, estudava e ia pra casa só nos finais de semana.

Nesse sentido, as dificuldades também aumentam, nesse caso, a questão do deslocamento e os preconceitos encontrados na escola, especificamente, o preconceito de “origem” são mais presentes. Ser do campo, da roça ou da zona rural é visto por muitos da zona urbana como algo depreciativo, inferior e não somente pelos colegas de turma, mas também pelos professores. Como ela nos relata, o preconceito existe:

Sempre tem, né?! Tipo, assim,[...] que as turmas da manhã é do pessoal da roça e as turmas do vespertino é do pessoal da cidade. Aí, logo diz que o pessoal da manhã tem um rendimento menor, que tem mais dificuldade de assimilar os assuntos, mas que é um menininho bom, comportado, obediente, mas que o menino da tarde, por mais bagunceiro que seja, são os mais.. dão mais retorno, são mais produtivos, tem mais facilidade de.. de.. aprendizado. Essas coisas,também sempre tem um que lhe põe apelidos, né?! Você passa nas ruas, no corredor da escola, tem a piadinha e sempre tem. Até aqui na universidade tem, imagine.

Para Luíza, não foi tão perceptível o racismo em sua trajetória escolar, o traço maior e mais latente estava no preconceito xenofóbico. Os estigmas e as discriminações eram muito mais voltados por conta da pertença do campo do que para a questão da “raça”.

### *Ser negra e a entrada na universidade*

Para nossa colaboradora, ser negra e mulher é mais complicado ainda. Para ela, existem o machismo e o racismo com muita força na universidade e, nesse caso, existem duas opressões, a de gênero e a de raça, a de ser mulher e negra. Como ela nos narra:

É muito difícil, né?! Por mais que a gente diga, que hoje vivemos numa conjuntura.. assim, no discurso é lindo, a mulher é livre, é dona do seu corpo e tal, mas, assim.. é uma falácia. [...] Porque sempre diz que a mulher tem que ficar mais guardadinha, mais quietinha, mas guardada, mas comportada, então, isso vem pra dentro da universidade, mesma coisa que acontece fora dela. Então assim, mesmo dentro da universidade, agente sente que o machismo é constante, ele tá mesmo enraizado nas pessoas e por mais que as pessoas digam que não tem preconceitos, que não é machista e tal, a gente sempre deixa escapar uma fala que é pejorativo, que é de preconceito, que tá tentando diminuir a mulher de alguma forma. Então assim, essas relações do machismo ela é muito constante aqui na universidade e se ela é negra, é mais perversa ainda.

Em sua concepção, ser negra na universidade é mais um desafio na vida de qualquer negra e pobre, pois, por mais que a opressão não se manifeste de forma aberta, existem estratégias veladas que são usadas e se “naturalizam” para exercer o racismo. Como ela destaca:

A gente ouve. Eu, como tenho black, ouço muito isso. Perguntam se lá em casa não tem espelho, mas assim.. a religião é muito discriminada, o candomblé está muito ligado às questões raciais. Então, assim, mesmo dentro do CFP, isso é muito visto e quando tem alguma atividade, mesmo, voltada as essas questões, alguns veem com muitos bons olhos, outros desdenham, critica.

Nesse caso, nos cabe uma reflexão: como tem se dado o debate institucional, sobretudo via AçõesAfirmativas, em torno das categorias raça e gênero, visto, com destaque, que estamos falando de um “lugar” de maioria negra e de mulheres? Como nossa colaboradora nos relata, o machismo e o racismo se fazem presentes na universidade, portanto, presumimos

acerca da necessidade de se propor políticas/ações que visem coibir e enfrentar essas opressões.

#### *A política de ações afirmativas da UFRB*

Para Luíza, as Ações Afirmativas na UFRB podem ser vistas de três maneiras: a primeira, pelo viés das cotas, onde para ela é o que faz a universidade ter um perfil negro e popular. Segundo, pelo amparo aos estudantes com bolsas e auxílio e, terceiro, pela formação. No entanto, para ela:

Assim, acho que ela não fazem bem nenhum[...] Tanto na questão das bolsas, do recurso financeiro. A gente vê muitas pessoas que não têm acesso às bolsas por uma questão ou por outras, mas não têm acesso e passa por dificuldade de permanência dentro da universidade[...] Então eu acredito que poderia melhorar a questão dos auxílios financeiros. E com relação a questão, mesmo, de afirmação, política de formação.

Nesse sentido, em sua concepção não há uma política efetiva para superar o acesso, não existem “ações” para trabalhar uma permanência com êxito e com qualidade. Como ela diz, “não se preocupa muito em fazer essa relação de autoafirmação, de correlação de conhecimento, de identidade”.

Já em relação às cotas como uma política de Ação Afirmativa, em sua concepção, as cotas são um dos exemplos mais efetivos na UFRB; para ela, é preciso pensá-la numa perspectiva do direito e da garantia do acesso.

Eu acho que, de fato, ela é uma ação afirmativa, de reparação, né?! Não porque nós somos coitadinho, porque somos pretos, porque fomos escravizados. Não porque disso, mas porque, na vida toda, nos foram negados nossos direitos, fomos excluídos, fomos escondidos, é.. empurrados pra debaixo do tapete, é... de uma certa forma, invisibilizados, então, as cotas, elas vem pra nos dar um pouco dos direitos que nos foram negados há tantos anos e que, ainda, nos é negado.

Em outros termos, as Ações Afirmativas têm esse papel político de reparação histórica e social, cumprindo a função de promover uma equidade racial/social na educação superior, garantindo o “lugar” dos setores mais oprimidos e explorados da sociedade.

#### *A permanência na universidade*

Em sua análise, a permanência tem passado muito pelo crivo do financeiro e, apesar das bolsas, dos auxílios, ainda assim são insuficientes para garantir a permanência do estudante, porque uma das maiores questões é que grande parte dos estudantes são pobres e precisam

trabalhar para se manter. Nesse caso, há uma dificuldade de dedicação exclusiva para os estudos e para dar conta das demandas da academia, como:

leituras, estudos, produções literárias e tal, e textos científicos [...] Porque você tando aqui, a gente tem direito à hospedagem e alimentação, mas tem outros custos como passagem e a permanência aqui, né?! Como higiene, xérox, livro e.. até mesmo assim, uma complementação na alimentação e tal. Então, tem pessoas que diz que não consegue...

Para ela, essa ideia de permanência atrelada à questão financeira é tão latente, que tem estudantes que só podem permanecer no curso se realmente tiverem uma bolsa. Como ela nos narra: “porque tem pessoas, mesmo, que ficam dizendo assim pra gente: 'se não tiver bolsa, eu não volto, se não tiver bolsa eu não venho.’” Então, isso é gritante para as pessoas, para a maioria dos estudantes Ou seja, pensar em permanência para Luíza, *a priori*, é pensar na garantia de uma permanência material, onde as questões básicas e essenciais sejam garantidas.

#### 4.8 Rodrigo

##### *Apresentação do depoente*

23 anos, negro, egresso de escolas públicas, tem uma militância ativa no debate sobre a questão racial e bastante engajado no movimento estudantil. Atualmente é estudante de Pedagogia, como também participa de grupos de estudos e pesquisas sobre negritude e, especificamente, sobre o genocídio da juventude negra.

##### *A trajetória de escolarização inicial e o racismo*

Semelhante a milhares de negros/as, Rodrigo também nunca teve boas oportunidades nos estudos. Egresso de escola pública, conviveu entre o trabalho e os estudos. Para ele, a escola nunca representou sinônimo de mobilidade social, muito pelo contrário, era apenas um lugar para se manter socialmente o sujeito onde está e “evitar” que ele caminhe por áreas perigosas das vida:

Eu enxergava a escola...era dito pra nós que a escola, o único lugar da escola era pra livrar você do mundo das drogas, do tráfico, né?! vai estudar pra não dar pra vagabundo, né?! Essa era a visão que eu tinha sobre a escola, sobre a escola pública, é.. pois não tinha perspectiva alguma de adentrar no nível superior, por conta da defasagem, é..é... nível de escolaridade, é.. era baixo, né?!

Para Rodrigo, alguns “lugares” para o negro estão postos pela sociedade. É como se para o/a jovem negro/a não houvesse outra possibilidade a não se tornar vagabundo, bandido,

ou apenas concluir o ensino médio e ocupar os trabalhos menos remunerados e mais pesados. Não havia o estímulo e nem a orientação de que negros/as e pobres precisam e devem ocupar as universidades. Para Rodrigo essa realidade só veio a se modificar no ensino médio, em que, por influência de um professor, passou a pensar na possibilidade de ingressar no ensino superior:

Na verdade a minha, a.. a minha.. a possibilidade de eu pensar em.. em..adentrar a universidade surgiu a partir do ensino médio, né?! com um professor, que pra mim esse foi referência, aí nos questionou qual.. qual.. o curso que a gente pensava para o futuro, né?! qual o curso...que iríamos.. ia optar, né?! qual preferência e tudo. E eu, até então, é.. nunca pensei, assim, em entrar na universidade, pelo histórico de.. de.. da defasagem, né?! o negro, o pobre na universidade era, é algo ainda.. é um mito, né?! E aí, a gente não pensava além disso.

Como ele afirma, as dificuldades encontradas para o negro e pobres eram latentes. Primeiro, porque a própria família não tinha condições econômicas para garantir escola de qualidade, segundo, por que a escola pública de qualidade questionável também não era o lugar que orientava e estimulava o estudante a ingressar na universidade.

Nesse caso, existem duas segregações para Rodrigo, uma de classe e outra de raça. Como ele afirma: “Encontrei dificuldades, é.. de acesso ao nível superior, porque, até então... Então, foi essas as grandes barreiras que eu acabei enfrentando pra conseguir adentrar a universidade”.

A escola era o lugar que reforçava a ideologia dominante: na escola se manifestava o racismo e o preconceito. Nesse sentido, Rodrigo destaca:

Aquelas piadas de mau-gosto, sempre foi motivo de.. de.. é.. de preconceito, né?! Negro do cabelo duro, é.. essas questões que.. que ferem, né?! que nos causa constrangimento e que a gente traz, infelizmente, é.. ao longo da vida, algumas marcas.[...] é.. o bullying foi presente na minha.. na minha escola, ensino fundamental e até o ensino médio.

Quando pontuamos que a escola reforça a ideologia dominante, queremos evidenciar esse modelo de escola que não oferece condições para que o negro e o pobre tenham acesso ao ensino superior, estamos falando da omissão da escola em não intervir e nem trabalhar com as temáticas raciais para inibir e coibir essas opressões.

### *Ser negro e a entrada na universidade*

Para Rodrigo, ser negro, auto reconhecer-se enquanto negro, foi um processo, uma transição, ou melhor, só veio ocorrer um reconhecimento de sua própria identidade a partir do seu ingresso na universidade:

Essa.. essa afirmação da identidade enquanto negro, enquanto sujeito, enquanto protagonista da sua própria história. Ela só se deu a partir da minha entrada na universidade, né?! a partir das discussões, das vivências, dos diálogos, é.. sobre as questões que tratavam sobre nós negros, sobre nossas, é.. nossos laços de identidades, sobre nossa ralação um com o outro, sobre nosso ser, nosso.. nossos jeitos de ser e viver, se deu a partir da.. da presença mesmo na minha participação efetiva na universidade.

Antes desse autorreconhecimento, Rodrigo não se via enquanto negro e nem reconhecia seus direitos. Havia, na verdade, toda uma negação de sua história, era na prática os efeitos de uma ideologia racista e eurocêntrica sob os ombros dele. Ou seja, a negação era fruto de todo um processo depreciativo do ser negro imposto e criado pelo racismo. Rodrigo não reconhecia as cotas como um instrumento político de reparação, por isso, ao tentar ingressar na UFRB decide por não optar por cotas.

O sistema de cotas, é.. por incrível que pareça, eu quando fui, é.. prestar o vestibular, né?! escrevi no Sisu, eu optei por não, é.. opção não cotas, né?! Eu não queria, é.. optar pelas.. pelas cotas. Por quê? Porque eu achava, é.. um demérito, né?!

Para Rodrigo tratava-se de um “demérito” optar por cotas. No entanto, ao ingressar na universidade e passar a incluir em sua necessidade de estudos as temáticas raciais, participando de eventos, debates e discussões, ele passa a ter um novo conceito, pelo qual reconhece o significado e importância das cotas enquanto políticas de Ações Afirmativas para negros e negras. Como ele diz:

Eu me perguntava: pra quê eu vou colocar cotas, né?! se eu tenho capacidade pra adentrar pela ampla concorrência? E assim eu fiz, né?! Optei pela ampla concorrência, é.. pensando nesse demérito que seria eu entrar pela cota, né?! Porém, eu hoje, dentro da universidade já, né?! Eu.. eu percebi o quanto é necessário a política de cotas, né?!

Em síntese, o processo de ingresso na universidade e seu autorreconhecimento enquanto negro, possibilitou uma nova perspectiva política sobre as cotas e sobre a necessidade da inclusão do negro/a na universidade, sobre a necessidade de reparação para que o negro/a tenha oportunidades que outrora lhe foi negada. Nesse sentido, ele inclui o tema da Ações Afirmativas como um desses instrumentos políticos.

#### *A política de ações afirmativas da UFRB*

Para ele, as Ações Afirmativas no ensino superior, sobretudo, destinadas a negros/as e pobres, nesse caso, as cotas, são uma possibilidade “para uma ascensão, pra uma reparação, né?! Pra uma mobilidade social, pra uma acuidade social dentro da sociedade, né.” Em seu argumento, não se trata de ganhos a partir de benevolências de governos. Muito pelo

contrário, é preciso reconhecer o papel protagonista dos movimentos sociais e negro nesse processo, pois, em sua concepção, “foi um ganho, é.. do movimento negro, dos movimentos sociais”. Para ele, é de fundamental importância essas conquistas, pois, em sua concepção, todos esses ganhos, haja visto, “o auxílio a alimentação, o auxílio a moradia, o auxílio, o bolsa permanência é crucial pra garantir a permanência desse jovem dentro da universidade, né?!”.

#### *A permanência na universidade*

Na concepção de Rodrigo, a permanência atrelada a uma bolsa não é suficiente para garantir o estudante na universidade. Outros elementos comprometem uma permanência com êxito e qualidade. Para ele, o fato das bolsas serem poucas e considerar o valor muito abaixo das necessidades de um estudante pobre, carente, faz com que esse estudante direcione parte do seu tempo também para o trabalho, o que em sua concepção é um agravo. Como ele nos afirma:

Eu acho fundamental, extremamente importante, porém, é.. ainda assim a bolsa, né?! o dinheiro é uma quantia irrisória, né?! pensando na...na vida do estudante, né?! o tanto que se gasta com xerox, né?! entre outras, é.. necessidades básicas. Eu acho que, ainda assim, esse dinheiro, essa bolsa, né?! não da conta de.. de...garantir a permanência desse estudante dentro da universidade, né?! pensando nesses alunos que são de família carentes, que não tem condições, e uma bolsa de quatrocentos reais, infelizmente, não garante essa permanência. E aí, o que acontece?! O estudante ele tem que trabalhar, né?! é.. pra conciliar, né?! tentar conciliar o trabalho a universidade pra ter o mínimo de uma renda que possa, é.. lhe proporcionar uma estabilidade básica, né?! mínima de sobrevivência.

Como Rodrigo afirma, a realidade do estudante pobre na universidade é de garantir no mínimo sua sobrevivência, de ter uma vida acadêmica dividida com o trabalho que, na grande maioria, ocupa o dia inteiro. Considerando que temos uma universidade de maioria negra e das classes mais populares, podemos problematizar como que tem se dado essa permanência para esses estudantes, ou seja, como que tem se efetivado o programa de permanência e a pós permanência para estudantes negros e pobres na UFRB?

#### **4.9 Raça e classe: uma aproximação a partir das narrativas**

A partir dos conceitos trabalhados sobre raça e classe, os aspectos de divergência e convergência que já pontuamos com a teoria marxiana e, amparado nas narrativas dos estudantes, apresentamos abaixo uma aproximação dessas categorias e como elas aparecem na vida e na carreira escolar/acadêmica de cada narrativa. Ou seja, apontamos como que “raça” e

“classe” se aproximam ou se distanciam de cada narrador. Portanto, os quadros 04 e 05 representam uma análise a partir do lugar racial e social que cada colaborador ocupa.

**Quadro 04** – Categoria “Classe” nas narrativas

NOME	APRÓXIMAÇÃO COM “CLASSE”
Sebastian	“Eu...Minha trajetória escolar foi toda na escola pública né...Meus pais eram recém chegados da zona rural, meu pai era trabalhador rural, minha mãe empregada doméstica, tínhamos cinco irmãos, e todos sempre estudaram na escola pública.”
Clarice	“Sempre estudei em escola pública, porque meus pais nunca tiveram condições de pagar escolar particular, nem pra mim nem para os meus irmãos né..., que além de mim, ainda tenho quatro irmãos, então assim, as condições era assim bem restritas em relação aos estudos.”
Maria	[...] nós ainda somos uma minoria desfavorecida dentro desse processo histórico, sabe? Nós estamos numa posição social desfavorecida, também, a margem, sabe? Marginalizados o tempo inteiro, [...] Eu vi o quanto é difícil se manter longe de casa e se manter dentro de uma universidade pública federal sem uma bolsa[...], mas eu fui bolsista, se não houvesse essa bolsa, talvez eu não tivesse conseguido permanecer por tanto tempo aqui”.
Afonso	“Eu estudei minha vida inteira em escola pública, é... não foi um processo tão fácil, como eu acredito que não tenha sido pra maioria das pessoas de origem como a minha, né?! Então...Um aluno de uma família pobre e que não tinha pais escolarizados, [...] Levei um tempo sem estudar. Aí, fui pra Salvador pra trabalhar... Essa velha ideia de uma família grande, todo mundo menos favorecido, aí eu levei alguns anos lá e esse período eu não estudava, né?”
Helena	“Eu fui pra Morro de São Paulo trabalhar como recepcionista. Fiquei lá durante quatro anos, e em 2010 eu decidi que eu tinha que estudar, porque eu sempre gostei muito de estudar e nunca tive oportunidade, tive que dar esse intervalo, porque eu precisava trabalhar, não tinha condições de estudar”.
Rodrigo	“E eu, até então, é... Nunca pensei, assim, em entrar na universidade, pelo histórico de... de... da defasagem, né?! o negro, o pobre na universidade era, é algo ainda... É um mito, né?! E aí, a gente não pensava além disso”.
Luíza	“Sempre estudei em escola pública, [...] lá na comunidade que é uma escola rural, pública.”
Cristiane	“Só a universidade que me proporcionou essa renda e por isso que estou aqui até hoje, porque se não fosse à bolsa, talvez, eu não estaria, porque o... O auxílio que meus pais pode me dar, não é um auxílio que pode me, é...Me manter durante...Esse tempo todo aqui.”

Fonte: Narrativas dos colaboradores. Elaboração do autor

Conforme o quadro 04, é possível perceber diversos elementos de convergência entre os participantes. Nesse caso, podemos pontuar os seguintes:

- 1) Todos os colaboradores são egressos de escola pública;
- 2) Dois colaboradores são oriundos da zona rural;
- 3) Todos são bolsistas;
- 4) Cinco colaboradores sempre trabalharam (trabalhos formais e informais);
- 5) Dois afirmaram interromper os estudos para trabalhar;
- 6) Todos são egressos de famílias pobres.

Os aspectos de convergência entre os colaboradores na aproximação da categoria “classe” está muito presente numa perspectiva econômica, ou seja, famílias pobres, egressos de zona rural, oriundos de escolas públicas e a articulação entre o trabalho e o estudo. Assim, pensando a “classe” enquanto instrumento de divisão social e enquanto categoria utilizada para classificar socialmente as pessoas, o que representa uma estrutura social dividida entre grupos de privilégios e grupos sem privilégios, as narrativas se aproximam dos setores mais explorados e, conseqüentemente, com as menores possibilidades de acesso à educação, conformando assim, uma grande abismo social entre ricos e pobres. A partir do quadro 05 abordamos aspectos que se aproximam da categoria “raça” em cada narrativa. Em outros termos, trabalhamos com aspectos que a “raça” aparece no dia a dia ou na vida escolar/acadêmica de cada colaborador, especificamente abordando elementos como o racismo e a discriminação.

**Quadro 05-** Categoria “Raça” nas narrativa

NOME	APROXIMAÇÃO COM “RAÇA”
Sebastian	“Hoje percebo o quanto eu fui vítima de racismo dentro da escola, sobre olhares preconceituosos dos professores, sobre falas do tipo: Há, tem que levar em consideração que ele é negro, ele é pobre, tem que ver isso, ele não vai apreender direito, poxa, não pode reprovar esse aluno por que ele é negro né, tem que levar em consideração que ele tem um conhecimento inferior”
Clarice	“Tive alguma dificuldade na escola, muita dificuldade para aprender a ler e escrever, [...] até porque eu percebo que a minha professora da turma ela não chegava muito junto da gente [...] ela sempre estava mais próxima das crianças que tinha mais condições financeiras, e... tinha uma colega também que era branca, e a professora estava sempre bem próxima dela, sempre tratando com carinho e tal... Nesse sentido, eu me sentia um pouco meio deixada de lado pela professora.”
Maria	“Falar de cota racial, também estou falando de cota social [...], acho que essas duas coisas não são dissociáveis, mas se eu tivesse que escolher uma delas, eu escolheria a racial, porque ainda há essa segregação. É apartheid disfarçado todo dia” “Isso me deixava desconfortável, né?! em estar nesse espaço. Foi com o cabelo, foi o primeiro momento assim de sentir na pele, é... Esse racismo sabe?”
Afonso	“Agente merecia um suporte, uma olhar mais humano, mais digno, quando na verdade, a universidade, ela segrega esse sujeito negro, esse ser negro, [...] e, principalmente, o CFP”
Heleno	“Existe uma energia, existem... Existem forças que lutam pra que eu, é... é... me distancie, sabe? Do objetivo. Existe uma linha, é...entre eu e o diploma existe uma linha racista”  “O negro hoje em dia, ele é inserido, ele não é incluso. O negro, hoje em dia, ele é colocado lá e ele que se vire, sabe? Então, esse processo de política de permanência, ele tem que ser repensado [...]”.
Rodrigo	Aqueles piadas de mau-gosto, sempre foi motivo de.. de.. é.. de preconceito, né?! Negro do cabelo duro, é...essas questões que...que ferem, né?! Que nos causa constrangimento e que a gente traz, infelizmente, é...ao longo da vida, algumas marcas.[...]

Luíza	A gente ouve, eu como tenho cabelo Black, ouço muito isso. Perguntam se lá em casa não tem espelho, mas assim... A religião é muito discriminada, o candomblé está muito ligado as questões raciais. Então assim, mesmo dentro do CFP, isso é muito visto” “Na vida toda nos foram negados nossos direitos, fomos excluídos, fomos escondidos, é... empurrados pra debaixo do tapete, é... De certa forma, invisibilizados”.
Cristiane	“Pra mim, ser um mulher negra, trans na UFRB, no CFP, hoje em dia, é... Eu não tenho muitos problemas, nenhum assim, com a questão de... A minha questão de legitimação, mesmo. Como eu estou numa comunidade negra, é... Se eu sofro racismo, eu não consigo ver, porque a maioria das pessoas também são pretas.”

Fonte: Narrativas dos colaboradores – Elaboração do autor

A aproximação que fizemos com a categoria “raça” às narrativas dos colaboradores deu-se numa perspectiva de pensar a “raça” enquanto construção social ou uma categoria sociológica indispensável para pensar o racismo, este expresso nas narrativas em questão. Em outros termos, trabalhamos com o termo “raça” nessa perspectiva por entender que somente a “raça” pode nos possibilitar problematizar e pensar o racismo e as suas manifestas formas de preconceito e discriminação. Conforme aponta Guimarães (2012, p.50), só “podemos dispensar o termo “raça” quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores”. Portanto, cada trecho apresentado reflete como que a “raça” aparece em suas experiências, especificamente pelo racismo. Sendo assim, destacamos algumas convergências entre os colaboradores:

- 1) Sete colaboradores afirmaram serem vítimas de racismo;
- 2) Duas colaboradoras relataram serem discriminadas pelo cabelo;
- 3) Dois colaboradores associaram a “raça” como elemento de exclusão social.

#### **4.9.1 Raça e Classe: um debate histórico de convergências e divergências**

Adentrar no terreno das discussões sobre raça/classe nos move, *a priori*, fazer alguns questionamentos inerentes ao processo histórico e contemporâneo desses dois pontos que se cruzam na história e por todas as contradições que historicamente se apresentaram comuns para alguns e antagônicas para outros.

Salientamos, no entanto, que não é nossa pretensão entrar num viés maniqueísta do tema ou produzir uma tentativa de anular um conceito em detrimento do outro, ou, em outros termos, pensar essas categorias de forma hierarquizada e em sentido oposto. Nossa pretensão perpassa pelo entendimento de sua dialética como fundada numa práxis social, sobretudo na experiência com o outro e com a sociedade, nos possibilitando perceber sua imbricação no

tocante ao debate entre as questões de raça e classe, especificamente numa condição propositiva de pensar as duas categorias de maneira conjuntas, respeitando suas diferenças e peculiaridades, mas sem dissociá-las.

Sendo assim, algumas perguntas e questionamentos são fundamentais para começarmos a compreender questões que ainda estão em curso na atual conjuntura social e, ademais, ainda não é consenso entre as diversas escolas de pensamento da sociologia e os diversos segmentos políticos/sociais/acadêmicos que se propõem a discutir raça/classe.

Como sabemos, o debate em torno de raça e classe não tem sido fácil, e nunca foi, sobretudo com o advento multiculturalista e com a grande “ascensão” do pensamento pós-moderno, ou seja, com a crescente expansão e adesão ao culturalismo, onde as políticas de reconhecimento e de respeito às diferenças sobrepuseram o debate de classe, essas duas categorias “aparentemente” têm se mostrado em lados opostos para grande parte de militantes e teóricos. Como diz Fraser (2001, p.11), a “luta por reconhecimento” rapidamente se tornou forma paradigmática de conflito político no final do século XX e começo do século XXI”. Assim, a luta pelo “reconhecimento”, em certa medida, tem negado o debate da classe e ficando mais pautado ao debate em torno das diferenças, sobretudo, nos movimentos que hasteiam as bandeiras de minorias políticas, respectivamente contemplando as reivindicações de gênero, etnia, raça, sexualidades, nações e culturas.

Pensar a questão das minorias políticas, nesse caso, a população negra e, conseqüentemente, o problema do racismo e da discriminação, pressupõe refletirmos também sobre os conceitos de raça e classe; “raça”, por estarmos dialogando com o conceito político para discutir a questão do negro/a; “classe”, por entendermos que é justamente a população negra a mais explorada na relação de produção e quem ocupa predominantemente o quadro de desigualdades sociais/raciais.

Desse modo, fazemos o seguinte questionamento: discutir a opressão (racismo e discriminação) e a exploração voltados à população negra, nos remete a exigir políticas de cunho particular, políticas públicas ou a pensar em políticas afirmativas focalizadas como tem sido a tônica do século XXI?

Para tanto, é preciso que saibamos como que se configuram e se produzem as políticas públicas, sobretudo, compreendermos como funcionam, a quem interessam e por que são desenvolvidas. Nesse caso, segundo Secchi (2013, p.8), aponta: “uma política pública é uma diretriz para enfrentar um problema público. A razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”. Assim, entendemos que um problema coletivamente relevante e dentro dessa

perspectiva é sem dúvida a discussão sobre políticas raciais e políticas sociais, entendidas em nossa concepção como Ações Afirmativas. Em outros termos, a política pública trata de responder de forma urgente a necessidade de resolver o problema do nosso déficit educacional e, sobretudo, diminuir o grande abismo social entre negros e brancos, neste caso, corresponde a atender e reparar uma demanda histórica e coletiva.

No esteio dessas políticas, as Ações Afirmativas sugerem também numa perspectiva de combate ao racismo e a discriminação, sendo o racismo como instrumento de exclusão e opressão e a discriminação como objeto de marcar diferenças físicas entre brancos e negros, pobres e ricos, pautado no objetivo de marginalizar e oprimir. A partir dessa reflexão, cabe mais um questionamento: quanto ao racismo, podemos considerar que este atende a critérios específicos de opressão ou podemos associá-lo exclusivamente a seu histórico de modo de produção escravista? Conforme aponta Callinicos (2000, p.08):

O racismo surgiu e cresceu com o capitalismo e ajuda a sustentá-lo. Sua abolição depende, portanto, de uma revolução socialista que rompa as estruturas materiais às quais estão vinculadas [...] Diz-se que o racismo é tão antigo quanto a natureza humana, e em conseqüência não poderia ser eliminado. Pelo contrário, o racismo tal como o conhecemos hoje desenvolveu-se nos séculos 17 e 18 para justificar o uso sistemático do trabalho escravo africano nas grandes plantações do 'Novo Mundo' que foram fundamentais para o estabelecimento do capitalismo enquanto sistema mundial. O racismo, portanto, formou-se como parte do processo através do qual o capitalismo tornou-se o sistema econômico e social dominante. As suas transformações posteriores estão ligadas às transformações do capitalismo.

Essa perspectiva se aproxima bastante do conceito que está fundado no racismo como um subproduto da sociedade de classe. Ou seja, ao pensar no seu fim, conseqüentemente, estaríamos falando sobre o fim de uma sociedade de classes, pois, por essa concepção, o racismo é uma representação também do sistema capitalista. Nesse sistema, "ele" se apresenta muito bem definido nas relações sociais, especificamente, nas relações de classe, uma vez que tem sido a população negra que ocupa a parte de baixo da pirâmide social. É evidente que nosso histórico escravista e nosso modo de produção feudal se apropriou "sabidamente" para manutenção do povo negro nas condições menos favoráveis e de subordinação econômica. No entanto, outros elementos, ou "critérios específicos", foram introduzidos para propagação e manutenção do racismo, com destaque para as teorias racialistas amparadas pela biologia a partir do século XVIII.

Pensando que ambas as posições estão entrelaçadas e conectadas, entendemos que combater o racismo e suas formas mais diversas formas de discriminação, passa pelo crivo do debate da raça ( a partir da marca) e pelo viés da classe ( lugar social). Desse modo, Santos

(2012, p.142) questiona: “As políticas universais ou de redistribuição de renda atenderiam todas as demandas dos negros excluídos e inferiorizados, tanto em relação às condições materiais, quanto ao reconhecimento social?”. Ou seja, as políticas universalistas dariam conta de responder as demandas de raça e classe de maneira uníssona?

Numa tentativa de resolver essa problemática, Fraser (2001), ao falar sobre reconhecimento e redistribuição, se esforça para responder a essa questão. No entanto, no limite de sua ação, não propõe uma ruptura com o capitalismo e nem aponta como alternativa uma sociedade sem classes, mas apenas reconhece a necessidade de unir as duas categorias e não pensá-las de maneira desassociadas. Ou como ela afirma, “o objetivo maior é ligar duas problemáticas políticas atualmente dissociadas; pois é somente integrando reconhecimento e redistribuição que chegaremos a um quadro conceitual adequado às demandas de nossa era” (FRASER, 2006, p.232).

Dito de outro modo, a teoria Fraseana busca responder por dentro do capitalismo a necessidade de garantir redistribuição econômica (equidade material) e o reconhecimento das diferenças (superação das injustiças culturais). Para Fraser, redistribuição econômica significa “superar” um modelo e uma estrutura que produz a injustiça econômica, que para ela:

se radica na estrutura econômico-política da sociedade. Seus exemplos incluem a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado). (FRASER, 2006, p.232)

Em relação ao reconhecimento, trata-se de “superar” os efeitos das injustiças culturais, étnicas e identitárias. Em síntese, o reconhecimento está centrado em valorização das diferenças e das diversidades, onde a opressão possa ser coibida a partir de políticas específicas e pontuais para cada grupo. Em outros termos, Fraser (2pp6, p.234) diz que o “reconhecimento,

Pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas.

Nesse sentido, a ideia de reconhecimento está muito próxima ao culturalismo pós-moderno e passa pela luta diária dos grupos de minorias políticas que reivindicam respeito, valorização e oportunidades, atrelados, sobretudo, ao debate de etnia, gênero e raça. Assim, no que tange ao reconhecimento da “raça” por exemplo, Fraser pontua:

Para compensar a injustiça racial, portanto, é preciso mudar a economia política e a cultura. Mas, como ocorre com o gênero, o caráter bivalente da “raça” é a fonte de um dilema. Uma vez que as pessoas de cor sofrem, no mínimo, de dois tipos de injustiça analiticamente distintos, ela necessariamente precisam, no mínimo, de dois tipos de remédios analiticamente distintos: redistribuição e reconhecimento, que não são facilmente conciliáveis. (FRASER, 2006, p.235)

Portanto, a ideia de que se constrói em torno das políticas de reconhecimento e redistribuição é uma aproximação ao que chamamos no Brasil de Ações Afirmativas, ou seja, é um “esforço” de conciliação de classe por dentro de um Estado capitalista. Trata-se de não cometer os equívocos do culturalismo, onde se suprime o debate da redistribuição (classe) em detrimento do reconhecimento (diferenças culturais), e ao mesmo tempo não cometer o erro de apostar a “superação” das desigualdades sociais apenas pensando na redistribuição sem enfrentar a estrutura capitalista e propor destruí-la. Para Fraser (2001, p.251), o “remédio” está em articular essas duas frentes de maneira conjugada, pois, para ela:

longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente. Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é freqüentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica”.

Como já pontuamos, as injustiças e desigualdades raciais contra a população negra no Brasil não passam somente pelo debate da classe ou pelos efeitos do escravismo, mas também pelo crivo da “raça”. Portanto, quando pensamos em raça e classe, é preciso antes articular essa duas categorias, entendendo que a partir do que Fraser pontua, elas estão combinadas e num nível de dependência uma da outra.

Para o marxismo “conservador”, somente ações universalistas resolveriam o problema do racismo e da discriminação. Por outro lado, o debate restrito em torno das diferenças não tem levado em consideração a importância de incluir a categoria classe em sua agenda, e, mormente, tem negado essa abordagem em detrimento de uma agenda culturalista. Em nossa concepção, abrir mão do debate de classe em torno das diferenças, como abrir mão da “raça” sem levar em consideração a peculiaridade do elemento “cor” pode parecer um caminho equivocado.

Não podemos negar, evidentemente, a peculiaridade do racismo brasileiro, nesse caso, muito mais marcado a partir da “cor”. Por outro lado, não podemos ser ingênuos que o atual modo de produção capitalista se apropria do racismo e da discriminação para garantir seus

lucros em detrimento de uma mão de obra barata “ofertada” em sua grande parte pela população negra. Em outros termos, lembrar que:

a escravidão, que cresceu como braço do capitalismo comercial[...], e a ideologia racista que foi forjada para justifica-lo, fizeram com que negros e negras entrassem no capitalismo moderno numa situação ao mesmo tempo desigual (pelo peso da opressão racial) e combinada (pelos mecanismos da exploração de classe) quando comparado aos trabalhadores e trabalhadoras brancos” (SILVA, 2016, p.17)

Assim, enfrentar o racismo e suas diversas formas de opressão sem aniquilar a estrutura (capitalismo) que se beneficia desse processo, nos parece uma tarefa incompleta. Portanto, pensar as categorias raça e classe de maneira dissociadas seria um grande equívoco teórico. Nesse caso, incluem-se diversas organizações revisionistas do marxismo, que insistem em trabalhar por exemplo, com o “programa mínimo” e o programa “máximo”. Explicando: o programa máximo é o objetivo da revolução e somente a revolução. A partir disso, consolidando o programa máximo, daria-se início à aplicabilidade do programa mínimo (pautas das minorias políticas). Corroborando com essa perspectiva, soma-se também grande parte de intelectuais e o movimento negro, que, adaptado a uma agenda culturalista, trabalha sua pauta substancialmente com a questão do reconhecimento das diferenças. Sobre essa dicotomia e esse possível antagonismo teórico entre raça e classe, Silva (2016, p.16) diz que:

Lamentavelmente, no interior da esquerda, há um longo histórico de organizações (reformistas, stalinistas, ultraesquerdistas e suas variantes) que ou pregam que é possível derrotar o racismo nos marcos do capitalismo; ou invisibilizam e menosprezam o elemento raça, defendendo que a luta conta a exploração econômica, por si só, irá dar conta da questão racial. Ou ainda, que o combate ao racismo (e também, ao machismo, à LGBTfobia etc.) é algo para depois da revolução, *ou seja, o programa mínimo* (grifo meu).

Posições como essas fogem ao propósito e ao interesse dos setores oprimidos, neste caso, a população negra; por isso, talvez tem sido tão complicado e dificultoso uma relação positiva e construtiva entre o movimento e associações negras com os setores que veem a classe como principal bandeira. Por outro lado, a “repulsa” e o distanciamento da luta de classes também serve como aliado do capitalismo, este maior beneficiário de um sistema pautado pelo racismo e pela discriminação. Como diz Silva (2016, p.16):

há setores dos movimentos negros que consideram que o racismo não tem a ver com a luta de classe; e também em muitos casos, defendem que esta é uma tarefa que só pode (e deve) ser levada a cabo por negros e negras. Uma tendência particularmente forte nos dias de hoje, quando se multiplicam as teses pós-modernas, os grupos “racialistas” e teorias como a do “empoderamento”, que também defendem a possibilidade de superação do racismo em termos individuais e no interior da sociedade capitalista.

Como observamos, posições antagônicas entre raça e classe forjam uma separação, uma impossibilidade de unidade dessas categorias, no entanto, o fio da história nos mostra que tanto uma como a outra não se sustentam sozinhas, ou seja, “são incapazes de travar uma batalha consequente contra a opressão racial e os terríveis níveis de exploração às quais nosso povo é submetido” (SILVA, 2016, p.17). Em outros termos, estamos mais que convencidos que somente um enfrentamento de raça e classe, pautado na luta contra toda forma de opressão e exploração será capaz de destruir elementos que determinam o racismo e as desigualdades de raça. Como diz Novack (*apud* SILVA, 2016, p.18), “ só a luta conjunta do povo negro e das massas operárias contra os governos capitalistas será capaz de combater os restos da escravidão até sua conclusão vitoriosa”

Ademais, é preciso situar duas questões antes de aprofundarmos o debate em torno da raça e da classe. A primeira é tornar bem compreendido a partir de qual conceito sobre raça e classe que estamos trabalhando e qual é a nossa posição sobre eles. A segunda é expor como que essas duas categorias estão associadas, unidas uma a outra e qual o grau de importância em trabalhá-las juntas e, conseqüentemente o perigo também em dissociá-las.

Sendo assim, iniciaremos abordando um pouco mais sobre a ideia de raça, sua origem e seu processo de modificação ideológica e conceitual ao longo da história. Para tanto, elegemos alguns autores que nos ajudam a compreender como e por que se construiu o termo “raça”. Para nos ajudar a compreender melhor o conceito de “raça”, nos amparamos em autores como Guimarães (2009), Ianni (2005), Maio (1996), Silva (2016), Santos(2002) e Schwarcz (1993).

Se pensarmos as Ciências Sociais no Brasil e a influência que estas sofrem com as teorias racialistas do século XVIII, mais precisamente no século XIX, certamente perceberemos o quanto houve de alternâncias no sentido e no conceito de raça. Portanto, é importante que façamos um breve recuo à história para compreendermos como que se deu a construção da ideia de raça e o porquê de ainda insistirmos em trabalhar com essa categoria, uma vez que, por muitas vezes, ela não foi e continua não sendo bem aceita entre diversos setores da academia.

Salientamos, contudo, que quando trabalhamos com o conceito de raça, refutamos qualquer analogia ao conceito biológico que se perpetuou entre os séculos XVIII e XIX, pois entendemos que biologicamente está extirpada qualquer possibilidade de dividir a humanidade a partir dessa perspectiva. A nossa posição é de usar o termo “raça” enquanto categoria política e sociológica, a fim de pensarmos a partir disso quais os impactos e efeitos desse termo na humanidade.

A oposição entre o negro e o branco tem sido e foi determinante para demarcar as diferenças entre os povos, sobretudo, se pensarmos que tal interpretação correspondia uma posição de enaltecer um determinado povo e depreciar outro. Como já dizia Cohen (1980 apud, SANTOS, 2016, p.45):

Em todos os tempos esta cor sempre esteve revestida de valores negativos nas línguas indo-europeias. É desta maneira que em sânscrito, o branco simboliza a classe dos brâmanes, a mais elevada da sociedade. Em grego, o negro sugere uma mácula tanto moral quanto física; ele trai, igualmente, os homens de intenções sinistras. Os romanos não somaram nenhum significado novo: para eles, o negro é signo de morte e corrupção enquanto o branco representa a vida e a pureza. Os homens da igreja, à procura de chaves e símbolos que revelassem os sentidos ocultos da natureza, fizeram do negro a representação do pecado e da maldição divina.

Ou seja, os povos africanos ou qualquer ser não branco eram tidos como inferiores ou vistos negativamente. Essa dicotomia entre negros e brancos e seus “valores” para a sociedade já antecipava a introdução do racismo no mundo, amparado posteriormente não só pela metafísica, mas também, e com mais impacto, pela Biologia.

O século das luzes inaugura um período onde são difundidas várias concepções acerca da humanidade, especificamente, das diferenças e, para tanto, era necessário construir uma teoria que justificasse a superioridade do branco em detrimento do negro. Nesse sentido, coube aos iluministas a nefasta tarefa de vulgarizar as mais diversas concepções que dividiam a humanidade em raças. Como diz Todorov (1989), os filósofos da luzes foram os primeiros a desenvolver teorias raciais, uma busca de compreender a diversidade das raças humanas, ou seja, os diversos povos da terra em que diferenciavam-se da “matriz” europeia.

No entanto, apesar de todo frenesi que já existia nesse período, embora fundamentado ainda por uma posição universalista e homogênea da espécie humana e ainda sem amparo da biologia para determinar a “evolução” humana (leia-se o evolucionismo darwinista), há, no entanto, uma tentativa de aproximar a humanidade da concepção de raça e, conseqüentemente, dividi-la a partir dessa posição.

Entretanto, é somente no século XIX que de fato se inaugura o termo raça, elaborado para demarcar e justificar as diferenças a partir da gênese humana, ou seja, “o termo raça passa a ser utilizado para designar a ideia de diferenças físicas transmitidas hereditariamente.” (SANTOS, 2002, p.47).

A esse debate podemos incorporar as teses poligenistas e monogenistas, visto que ambas buscam responder e interpretar as diferenças da humanidade. Acrescento que não irei me delongar sobre essas teses, apenas sublinho que os monogenistas partem do pressuposto que

as diferenças estão justificadas sob a ótica das influências, sejam elas geográficas, climáticas ou culturais (SANTOS, 2002) e os poligenistas argumentam que as diferenças eram determinantes da raça, estes mais pautados na biologia.

Devido a inúmeras divergências sobre a origem e diferenças da humanidade, era preciso unificar a “pauta”. Fazia-se necessário unir o termo em torno de um só pensamento. Ou seja, da superioridade “branca” europeia e da inferioridade negra “africana”. Por isso, a ideia de raça passou por constantes modificações e significados, ou seja, em um determinado tempo mais próxima de uma posição histórica e passível de mutações, em outro momento, justificada pela biologia e perpetuada. Vale ressaltar que apesar das divergências existia uma “norma” que unia esses pensamentos: a hierarquia das raças, elemento utilizado para determinar o fluxo da história, conseqüentemente o escravismo e o racismo. Quando falamos em hierarquia estamos nos remetendo às teorias raciais advindas da Europa, cuja ideias estavam fundadas na superioridade europeia sobre todas as outras culturas e raças.

Essa condição hierárquica era pré-requisito para que toda Europa justificasse as invasões, saqueamento das riquezas africanas, exploração, escravidão e, conseqüentemente, o racismo. Ou como diz Santos (2002, p.49), essa hierarquia “configurou-se uma maneira de encarar os tipos caucasóides (povos da luz/dia) como raça eleita para ordenar e guiar o mundo”. Podemos interpretar esse “guiar” como colonizar, oprimir, impor e explorar as demais raças, ou seja, os que se diferem de sua cor e características físicas, pois nesse momento a cor não é o único determinante, os aspectos físicos também associavam-se a essa diferença.

Diante de uma antagonização das teorias raciais envolta em uma justificação das diferenças, dois polos se destacam: a perspectiva da degradação humana, resultado da mestiçagem entre negros e brancos, ou seja, ao tempo em que “brancos” e “puros” se misturasse com “negros” e “impuros”, a raça humana estava fadada a degenerescência. Por outro lado, o evolucionismo darwinista, que acreditava que não haver uma degradação da espécie, mas, muito pelo contrário, o branco “puro”, “ativo” e “mais forte” ao se misturar com o negro, “inferior e “fraco”, logo a raça branca se sobressaia e acabaria por dar fim na raça negra - em termos científicos, o desenvolvimento da eugenia - método também utilizado e defendido no Brasil por influência do darwinismo, ou seja, “para os darwinistas sociais, não havia degeneração, pois os fracos, inaptos, degenerados seriam eliminados” (SANTOS, 2002, p.51). Nesse caso, é importante pontuar que quem está nesse local adjetivado de maneira negativa são os negros, mas não só pela cor, mas também por sua cultura.

Assim, vão se moldando as ideias e a teorias raciais que delimitam e distinguem a

espécie humana em raças, as de “menor prestígio” (negros, indígenas ou qualquer outra que fogem a norma europeia), “inferiores” e, as de “maior prestígio”, (brancos e europeus).

Nessa perspectiva de atribuir valor “positivo” ou “negativo” para determinada sociedade, entenda-se, “raças”, o darwinismo, logrando êxito por muito tempo em sua tese, incentivou e moldou ao seu estilo o preconceito racial, este, utilizado e justificado no processo de embranquecimento e na intenção de extirpar qualquer resquício ou possibilidade de uma hibridização que não fosse para manutenção do *statu quo* branco. Ao que vimos, o antagonismo das cores, entre o branco e o negro, entre um considerado “positivo”, “forte”, “inteligente”, “puro” e o outro, atribuído dos significados de “impuro”, “passivo” e “inferior” foram determinantes para os ideais de uma elite branca, opressora e exploradora. Em outros termos, “a África seria uma terra de pecado e imoralidade, gerando homens corrompidos[...], que só sabem fornicar e beber.[...] a Europa “civilizada” e branca, era tomada como paradigma para a “compreensão” da cultura do novo mundo” (SANTOS, 2002, p.55). Afinal, a dissiminação de ideias que comprovassem a veracidade dessa dicotomia, sobretudo, a partir desses aspectos, seria fundamental para justificar invasões, opressões e explorações, ou, como afirma Santos:

não parece errrôneo pensar que a construção da racionalidade e da cultura europeia e os interesses de dominação, conquista, usurpação das riquezas do continente africano fossem os pilares sobre os quais se edificaram as teorias raciais em relação aos povos negros. (SANTOS, 2002, p.60)

Seja para além de uma ideia filosófica, biológica ou histórica, dividir a espécie humana em raças, especificamente na forma que aqui pontuamos, trata-se de uma posição política e bem elaborada, pois “toda ideologia que se preze é criada, mantida e aperfeiçoada como arma política e não como doutrina teórica” (ARENDRT, 1998, p.189).

Assim, fundamentada na ciência, como nos estudos de frenologia, como nas artes (a forma como era representada o negro) e, sobretudo, na biologia, as ideias racistas eram propagados em grande escala em solo europeu, conseqüentemente, essa ideia de raça forjada para o cientifismo do racismo é respingada com grande vigor aqui no Brasil.

Dando continuidade à teoria darwinista no Brasil, podemos citar o médico pernambucano da escola baiana de medicina Raimundo Nina Rodrigues que, dentre suas principais obras, podemos citar: *As raças humanas e a responsabilidade penal*(1894); *Negros criminosos*(1895) e *Mestiçagem, degenerescência e crime* (1899). Não é nossa pretensão nos delongar acerca das teorias de Nina Rodrigues, porém entendemos ser necessário destacar algumas concepções para entendermos como que no Brasil foi se produzindo o discurso em

torno da raça e seus respectivos impactos na sociedade brasileira. Uma de suas principais teorias sobre a “raça” estava na miscigenação como condição de degenerescência da raça pura (branca). Como diz Schwarcz (2012, p.21), “ao conferir às raças o estatuto de realidades estanques, defendeu que toda mistura de espécies seria sempre sinônimo de degeneração”. Para Rodrigues, as “raças” ou os diversos grupos humanos não seriam todos capazes de alcançar a “civilização”, mas, nesse caso, para ele era impossível que todas as raças chegassem à “perfectibilidade”. Além de ver a miscigenação como um problema ao desenvolvimento da nação brasileira, Nina Rodrigues vai desenvolver a tese no Direito penal de que negros, índios e mestiços são de natureza propensos ao crime, portanto, não poderiam ser julgados com as mesmas normas dos civilizados (europeus) e nem seriam capazes de construir uma nação civilizada e desenvolvida. Como aponta Santos (2002, p.148) em referência a Nina Rodrigues:

se negros, índios e mestiços não são capazes de desenvolver uma civilização, não são capazes de produzir uma cultura elevada, mas são potencialmente perigosos, o que se deve fazer é tratar todas suas manifestações “sociais”, “culturais” como signos de anormalidade, sinais de doença e demência,[...] incapazes de correção, os criminosos deveriam ser excluídos da sociedade, recolhidos aos asilos.

A partir dessas concepções é que vão se construindo as diversas concepções de “raça” no Brasil, ou seja, sob a influência das teorias raciais do século XIX e com adeptos no Brasil como Nina Rodrigues, vão se constituindo ideias racistas e preconceituosas acerca do negro, do índio e do mestiço.

Divergindo da ideia de degeneração da raça através da mestiçagem e apostando no contrário, Gilberto Freyre rompe com as teses do cientificismo da época e refaz uma nova teoria pensar a questão “raça”. Nesse caso, a mistura das “raças”, ou a mestiçagem é vista por Freyre como uma possibilidade de positivar esse cruzamento e ou evitar o conflito racial. Ou seja:

É apreciada como um fenômeno de outra ordem, diríamos mais nobre, de natureza social e de sentido positivo, um corredor das distâncias sociais e do profundo hiato cultural entre o branco e o indígena, particularmente entre aquele e o negro, entre o senhor e o escravo ou liberto, entre o civilizado e o bárbaro, entre a casa-grande e a senzala ( AZEVEDO, 1962, p.77)

Assim, Freyre acaba por dar “fim” à ideia de “raça”, conformando as três raças numa só, o mestiço. Como isso, nasce a ideia do mito das três raças e a pseudo democracia racial no Brasil. Ora, se convivemos muito bem entre brancos, negros e índios e , ao mesmo tempo temos um povo mestiço, a nova identidade nacional, não há necessidade mais de falar em

“raça”, muito menos ambigüizar negros e brancos, pois, a partir desse momento, todos vivem e convivem de maneira harmoniosa e pacífica, exclui-se assim qualquer possibilidade de conflitos entre as raças. Como diz Santos (2002, p.150):

O ponto de equilíbrioda sociedade brasileira passaria a ser o mestiço e o caráter miscigenado de nossa população é posto em foco como meio de um engrandecimento inigualável. O Brasil seria o solo propício para uma sociedade mais democrática em termos raciais, visto ser fundo sobre a mestiçagem (SANTOS, 2002, p.150).

Nesse caso, todo debate que se faz em torno da raça passa agora por outro viés, o da mestiçagem como símbolo da identidade nacional, como característica essencial e principal do povo brasileiro ou como elemento fundamental para a constituição do Brasil.

A partir dessa configuração e, posteriormente, aos desdobramentos dos estudos patrocinados pela UNESCO, é que se desmontou o mito da democracia racial e a necessidade de se pensar “raça” enquanto elemento essencial para se debater o racismo e as desigualdades raciais no Brasil, partiremos por analisar o termo “raça” seguindo uma nova perspectiva, ou seja, diferente do que foi produzido pelos iluministas do século XIX, por Nina Rodrigues e também em oposição ao pensamento de Freyre.

Poderíamos iniciar nossa reflexão a partir da ideia de que o termo serve para representar um grupo, uma forma de classificar as pessoas a partir de determinados aspectos físicos e culturais, no Brasil, por exemplo, muito mais específico pelas características físicas. Ou seja, como diz Schwarcz (2012, p.34), “com efeito, raça persiste como representação poderosa, como um marcador social de diferença – ao lado de categorias como gênero, classe, região e idade, que se relacionam e se retroalimentam – a construir hierarquias e delimitar discriminações”.

A depender do lugar de onde estamos falando, considerando contextos, regiões e culturas, esse conceito pode ser alterado ou reconfigurado, mas sempre estará vinculado à ideia de classificação e hierarquia. Para o antropólogo Piter Fry “ nada é constante; o sentido nunca é universal, mas sim atribuído por sistemas culturais em situações concretas” ( FRY; *apud* SCHWARCZ , 2012, p.34). Numa perspectiva mais política, e corroborando com a ideia de raça enquanto elemento de classificação e hierarquização, Schwarcz destaca:

Raça é pois uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultura, que tanto pertence a ordem das representações sociais [...] como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas (SCHWARCZ, 2012, p.34).

Partidindo desse conceito, é possível caminhar para o entendimento que a construção, seja ela histórica, cultural ou social, tem raízes na gênese da “dominação”, isto é, na sobreposição de um povo sobre o outro, ou seja, passa pela ideologia de oprimir e explorar aqueles considerados hierarquicamente inferiores e não civilizados, o que dá origem ao racismo e à exploração capitalista ao povo de “cor”. Assim, trabalhar com “raça” enquanto categoria sociológica e política é utilizá-la também como um instrumento de luta social ou, como afirma Guimarães (2009, p.26), “se torna muito difícil imaginar um modo de lutar contra uma imputação ou discriminação sem lhe dar realidade social. Se não for a “raça”, a quem atribuir as discriminações que somente se tornam inteligíveis pela ideia de “raça”?

Por esse ângulo ou nessa perspectiva, não estamos propondo trabalhar com um conceito que interprete os fenômenos sociais, que explique os fatos ou que marque uma sociedade somente a partir de suas características físicas. É importante pontuar que a utilização do termo “raça” nunca foi de consenso entre os cientistas, a academia e até mesmo entre os militantes do movimento negro. Se, por um lado, tínhamos os antirracistas, que buscavam na “raça” abordar a questão do racismo e da discriminação, por outro lado, existia o movimento antirracismo, que negava a existência de racismo frente as desigualdades raciais existentes.

No entanto, o aprofundamento das desigualdades raciais existentes entre negros e brancos em diversos setores da sociedade, faz com que vários setores do movimento negro retomasse o termo “raça” para dentro da agenda nacional, ou como diz Guimarães (2009, p.67): “É justo aí que aparece a necessidade de teorizar as ‘raças’ como elas são, ou seja, construtos sociais, formas de indentidades baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”. Significa dizer que o retorno do conceito de “raça” aponta para o recomeço da luta antirracista nas suas mais variadas formas, seja na discriminação por “cor” ou nas desigualdes raciais. Para Guimarães (2012, p.51), “a retomada da categoria “raça” pelos negros correspondeu, na verdade, à retomada da luta antirracista em termo práticos e objetivos”, ou seja:

A *raça* retorna, portanto, não mais como mote do imperialismo ou colonialismo, mas como glosa dos subordinados ao modo inferiorizado e desigual como são geralmente incluídos e tratados os negros, as pessoas de cor, os pardos ( GUIMARÃES, 2012, p.63-64).

Refletindo ainda mais, podemos nos permitir pensar: se a categoria raça justificou e tem justificado guerras e genocídios, opressões e exploração, como negar a existência do termo se é a partir dele que todas as formas de opressão e exploração são forjadas, ou, como aponta Guimarães (2009, p.67) em menção ao racismo: “a questão se resume em saber se há alguma

chance de se combater o racismo, quando se nega o fato de que a ideia de raça continua a diferenciar e privilegiar largamente as oportunidades de vida das pessoas”. Ou seja, se no Brasil a ideia de racismo por algum momento era improvável e as desigualdades estavam pautada muito mais na “classe”, agora avançamos para uma nova perspectiva, isto é, não só a classe faz parte de um fosso social existente entre negros e brancos, a “raça” neste caso, é essencial para essa dicotomia e classificação social/racial.

Portanto, a ideia de “raça” que tomamos por base e que comungamos, está centrada na superação de “raça” enquanto categoria biológica, ou, qualquer menção em separar a humanidade por “raças”, visto que, para nós, não existem “raças” humanas. Do mesmo modo, também não compactuamos com posições antirracistas que, ao tentar suprimir o termo “raça” por “cor”, “classe” ou “etnia”, acabam também por negar que “raça” não seja utilizada para classificar/excluir/discriminar as pessoas de “cor”. Como nos diz Guimarães (2012, p.54), “raça é uma ferramenta que permite ao sociólogo inferir a permanência da ideia de “raça” disfarçada de algum tropo”.

Em outros termos, é trabalhar com um conceito que, apesar de não existir no senso comum, e não ter sentido biológico para as ciências, expressa uma realidade social influente e fidedigna para se pensar formas de discriminação e preconceitos. Ou, como aponta Guimarães (2012, p.64) trata-se de um “conceito nominalista - isto é, para expressar algo que, não existindo, de fato no mundo físico, tem realidade social efetiva.

A partir dessa breve análise, é necessário pensarmos como que “raça” pode e deve se articular com classe. Se por um momento a classe desvelava as desigualdades de “raça”, o importante agora é tentar compreender como e porque a “raça” é utilizada como subterfúgio e justificativa social para manutenção e garantia de um *status quo* capitalista. Trata-se de pensar como que as desigualdades sociais se constituem predominantemente sobre a “raça”(pela cor), quiçá também pelo gênero, mas que não é nossa pretensão adentrar por esse debate.

A fim de compreendermos como o elemento “raça” pode se articular com a “classe, sem que um se sobreponha ao outro, é preciso também que façamos uma análise sobre o conceito de classe, uma vez que entendemos que nessa relação ambos estão intrínsecos e, em certa medida, dividem e comungam os mesmos objetivos de luta dentro do campo social.

*A priori*, podemos pensar “classe” numa perspectiva marxiana do termo, ou seja, o lugar de “classe” é determinado a partir do gozo ou pouca riqueza. Em outros termos, estamos falando de quem controla os meios de produção (burguesia) e quem vende a força de trabalho (proletários)

Nesse sentido, há apenas duas classes, os que exploram e os que são explorados, ou

seja, essa é uma posição que está alinhada com a estrutura econômica e que se desenrola num condição de Estado capitalista. Conforme Marx já abordava em *O Capital* (1988), as classes sociais partem de realidades concretas que surgem a partir de posições que cada indivíduo ocupa no âmbito produtivo.

Apesar das várias interpretações afirmarem que Marx compreendia as “classes” numa análise puramente economicista, ou seja, que somente a economia é quem pode determinar as condições objetivas da vida, Engels já advertia que não era bem essa a interpretação.

Segundo a concepção materialista da história, o fator que, em última instância, determina a história é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. **Se alguém o modifica, afirmando que o fato econômico é o único fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda.** A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as constituições que, uma vez vencida uma batalha, a classe dominante redige, etc, as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas essas lutas no cérebro dos que nela participam, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as idéias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converter-se num sistema de dogmas – também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma como fator predominante. **Trata-se de um jogo recíproco de ações e reações entre todos esses fatores, no qual, através de toda uma infinita multidão de acasos (isto é, de coisas e acontecimentos cuja conexão interna é tão remota ou tão difícil de demonstrar que podemos considerá-la inexistente ou subestimá-la),** acaba sempre por impor-se, como necessidade, o movimento econômico. Se não fosse assim, a aplicação da teoria a uma época histórica qualquer seria mais fácil que resolver uma simples equação de primeiro grau (MARX; ENGELS, 1986b, p. 28. Grifos nossos).

Compreende-se a essa afirmação uma instrínseca relação de dependência entre exiguidade e a realidade material como exigência da própria vida. Dito de outro modo, uma condição profícua a ideia de subsistência e de produção da vida humana. Em outros termos, “embora as condições materiais de vida sejam a causa primeira, isto não impede que a esfera ideológica reaja por sua vez sobre elas, ainda que sua influência seja secundária” (MARX; ENGELS, 1986b, p. 282-283). Quando falamos em “influências secundárias” não significa dizer que estamos determinando posições hierárquicas, ou seja, não há uma dicotomia nem um grau de importância maior ou menor sobre os fatores que irão produzir a “classes”.

Desse modo, considerando o aspecto das “classes” constituídas a partir de uma hierarquia social ou, sob a égide da existência de dois polos, proletários e burgueses, podemos mensurar o seguinte: se essa hierarquia social é constituída pelo princípio básico da posse dos meios de produção (burguesia) e da venda de mão-de-obra (proletários), é correto afirmar

também que nessa dialética social a burguesia possui “cor”, ou seja, aqueles que possuem os meios de produção são “brancos”, por sua vez, a classe proletária e desprovida de bens, neste caso, é negra, ou, como aponta Ianni, “ é na classe operária que se encontra boa parte da população negra e mulata das Americas e Caribe” ( IANNI, 1988,p.82). Nesse sentido, é preciso pontuar que o estado capitalista além de se forjar num antagonismo de classe, também se configura a partir de uma classificação social, ou seja, o seu ordenamento econômico e conseqüentemente sua forma de organização social está atrelada a uma “seleção” natural das pessoas. Como bem diz Ianni (1988, p.88):

Ocorre que na formação social capitalista a organização social redistribui e reclassifica continuamente as pessoas, famílias e grupos, em termos de sexo, idade, nível educativo, religião, etnia, raça e class social, além de outros atributos fundamentais ou secundários. Por isso é que no século XX as pessoas são também classificadas como branco, negro, mulato, índio, mestiço, italiano, alemão, japonês e assim por diante.

Nesse sentido, na tentativa oscilante de reelaborar e classificar a sociedade a partir de “raças”, se constitui um fosso que dá origem a uma reprodução social binária do negro e do branco. É nesse quadro social que estão presentes as ideologias de classe que reproduzem continuamente as desigualdades sociais e raciais.

Pensar a “classe” por dentro do capitalismo nos leva também a refletir como que isso reflete ou se desdobra na “raça”. Primeiro, pelo processo de alienação, ou seja, em um estado capitalista a coisificação do homem em detrimento do lucro, forjada na exploração do trabalho é o que determina as relações de trabalho e de produção. Esse é o primeiro problema para o proletariado. Para o trabalhador negro, essa alienação é dobrada, por quê? Partimos do principio de que a coisificação é a negação do ser humano, portanto, com a “raça”, os métodos são os mesmos, o negro é inferiorizado e desqualificado em relação ao trabalhador branco, assim estão presentes duas alienações, a de proletário e a de ser negro. Essa dupla alienação e, conseqüentemente, as desigualdades raciais originaram uma nova perspectiva de “classe” e impulsionaram um novo processo de lutas contra a opressão e a exploração. Como destaca Ianni (1988, p.97):

a dupla alienação em que se acha o negro, em quase todos os países da América Latina e Caribe, tem dado origem a várias modalidades de reações [...] também nas organizações políticas, associações, sindicatos e partidos, o negro está organizando a sua consciência e prática política. No Brasil, por exemplo, ele organizou a Frente Negra Brasileira[...].

Como observamos, a questão da “classe” é algo que não está dissociado da “raça”, ou seja, são os/as negros/as que têm ocupado os trabalhos mais precários: tem sido os/as

trabalhadores/as negros/as a receberem os piores salários; são os/as negros/as que vêm sendo exterminados/as pela polícia; são os/as negros/as que ainda não ocupam as universidades, sobretudo os cursos de maior prestígio social. Em outros termos, “na estrutura ocupacional e na escala de salários, o negro está em piores condições. Além disso, sofre o preconceito, a discriminação ou também a segregação. Isto é, “o negro se vê em condição subalterna tanto prática como ideologicamente”. (IANNI, 1988, p.101). Esse é um cenário que nos permite refletir sobre o lugar racial e social do negro/a numa sociedade capitalista:

É diante dessa situação prática e ideológica, que o negro toma consciência de sua dupla alienação como raça e como membro de classe. Nesse sentido, para reduzir ou eliminar as condições da sua alienação, da sua condição duplamente subalterna, o negro é levado a elaborar uma consciência política dúplice: é levado a pôr-se diante de si mesmo e do branco como membro de outra raça e membro de outra classe. Enquanto membro de raça, está só, e precisa lutar a partir dessa condição. Enquanto membro de classe, está mesclado com membros de outras raças, e precisa lutar a partir dessa condição. Nesse contexto, raça e classe subsumem-se recíproca e continuamente, tornando mais complexo a consciência e a prática políticas do negro (IANNI, 1988, p.101).

A partir dessa concepção, podemos refletir sobre que lugar o negro ocupa numa sociedade de classes, ou em uma conjuntura de Estado capitalista existem possibilidade do negro/a superar a opressão e a exploração sem que este lute numa frente unificada com as categorias raça e classe?

É importante pontuar que o debate em torno da categoria classe nunca foi consenso entre a sociologia e, especialmente a antropologia. O antropólogo Donald Pierson, na década de 1940, caracterizava o Brasil como uma sociedade multirracial de classes. Naquele momento, era compreendida a ideia que não havia um preconceito racial, mas sim um preconceito de classe, que também estava associado à lógica do *status*.

Para Pierson, a diferença do Brasil era que havia uma sociedade de classes aberta, com possibilidade de migração, ao contrário das sociedades de castas que são fechadas e não permitem a mobilidade social ou a migração de uma classe para outra. Por outro lado, a escola paulista representada por Pinto e Fernandes abordavam a problemática da “classe” em oposição ao conceito dirigido aos estudos de comunidade adotado por Pierson. Para Fernandes e Pinto, a “classe” estava ligada às estruturas econômicas e a teoria das lutas de classes como processo histórico de produção e reprodução da vida humana. Para Guimarães (2012, 35) o êxito dessa teoria:

deveu-se em grande medida, à articulação que ela propunha entre as esferas sociais – a economia, a sociedade, a política e a cultura – de tal modo que uma certa ordem prevaleceria sempre entre elas; o segredo de tal

ordenamento devendo ser buscado na produção da vida material (na economia, em última instância).

É mister que nem sempre essa articulação era possível, pois, em certa medida e no limite das interpretações, a economia era sempre a base central para explicar e determinar as classes sociais. No Brasil por exemplo, durante muito tempo a sociedade sempre atribuiu o preconceito racial como se fosse um preconceito de classe. Como diz Guimarães (2012, p. 43), “as discriminações raciais (aquelas determinadas pelas noções de raça e cor) são amplamente consideradas, pelo senso comum, como discriminações de classe”.

O motivo pelo qual faz o brasileiro optar pela discriminação de classe e não de raça está muito atrelado a valores contruídos ao longo de nossa história. Em outros termos, nossa formação social sempre difundiu a falsa ideia de democracia racial, portanto, em um país em que não há racismo, qualquer preconceito ou discriminação está ligado à classe e não a raça. Conforme aponta Guimarães (2012, p.47):

O termo “classe”, utilizado dessa maneira, passa a significar, ao mesmo tempo, condição social, grupo de *status* atribuído, grupo de interesse e forma de identidade social [...] afinal, é esse o sentido do dito popular, de senso comum, de que a discriminação é de classe e não de cor.

Dito de outro modo, como falar em discriminação racial no Brasil se a própria ideia de raça estava suprimida no debate nacional? Assim, a alternativa mais viável era atribuir à pobreza e às desigualdades como um problema do negro e seu passado de escravidão.

Fazendo uma aproximação a proposta de Weber e entendendo que este também nos traz uma grande contribuição para pensar “classe”, ressaltamos que no limite de sua teoria, é remetido o economicismo às bases para sua teoria. Ou seja, para Weber, a “situação do mercado” é componente primordial para constituição da classe. Apesar de não nomear ou pensar as classes enquanto comunidades, entende que elas podem ser também “formatos” elementares para uma “ação comunal”. Como diz Ferraz (2009, p. 273):

A classe é definida como um grupo de pessoas que possuem em comum um componente causal específico de suas oportunidades de vida, componente estritamente vinculados aos interesses econômicos, ligados à posse de bens e a oportunidades de rendimentos, obtidos sob condições específicas do mercado de produtos ou do mercado de trabalho.

Ou seja, nessa perspectiva não está imposta que necessariamente a “ordem do mercado” ou somente os fatores econômicos são determinantes de classe. Muito embora o economicismo esteja presente, existem outras nuances extra economia que estão dentro da própria dinâmica da classe:

De suprimento de bens, condições exteriores de vida, e experiências pessoais, na medida em que essa oportunidade é determinada pelo volume e tipo de poder, ou por sua ausência, de dispor de bens ou habilidades em benefício de rendimentos em uma dada ordem econômica. O termo “classe” refere-se a qualquer grupo de pessoas que se encontra na mesma situação de classe (WEBER, 1971, p. 63).

A questão é que Weber busca uma separação entre os determinantes econômicos e os determinantes sociais, enquanto Marx relaciona sua teoria sob a égide de uma totalidade complexa e concreta, a partir das estruturas sociais e de classe que coordenam a própria produção da vida. Diferente do conceito marxiano que supõe “classe” em dois pontos extremos, isto é, entre proletários e capitalistas, Guimarães (2009, p.106) vai analisar “classes” numa perspectiva de camadas abertas e em oposição às “castas” que são camadas fechadas.

A classes são um tipo de estrato vertical, caracterizado pela predominância de relações sociais abertas, tais como conceituadas por Weber. São portanto, em sentido estrito, camadas abertas que se contrapõem às castas, que são camadas fechadas.

Em outros termos, a classe pensada nesse viés se auto organiza, é fluida e dinâmica, não estabelece uma ordem fixa nem homogênea. Por dentro da classe se constituem outras classes, pois, em seu próprio método dialético, elas são flexíveis, permitindo mudanças constantes, deste modo, em oposição ao conceito de casta, que são sociedade fechadas, ou seja, não permite mudanças na ordem estrutural. Para Guimarães (2009, p.106), “há na própria natureza da organização de classes, mecanismos estabelecidos pelos quais as pessoas se deslocam para o alto ou para baixo, nas extensões verticais da sociedade”.

A partir dessa variante de conceitos, sobretudo, como a classe é forjada no capitalismo, especificamente, como ela se relaciona com a raça, buscamos nos aproximar dessa relação raça e classe num sentido de sinalizar que a unidade dessas duas categorias não são incompreensíveis ao método, nem tão pouco que pensá-las em suas peculiaridades anula uma sobre a outra. Muito pelo contrário, ao analisarmos raça e classe estamos dialogando com questões objetivas e concretas da própria natureza e da relação de produção para existência.

Em vista dos argumentos apresentados, colocamos uma questão a ser resolvida: como articular raça e classe numa conjuntura onde cada vez mais o culturalismo e as teorias pós-modernas têm dicotomizado essas duas categorias? Ou, como converter um estado de repulsa ao preconceito e a discriminação de negros e negras para uma luta conjugada de raça e classe? Em vista desse questionamento, Silva (2016, p. 18) aponta:

Enfrentar essa situação exige dos revolucionários um programa de “raça e classe”, que combine a luta imediata contra as circunstâncias específicas de

opressão criadas pelo racismo com a luta pelo socialismo, única forma de garantir aos mais explorados e oprimidos a “liberdade, a igualdade e a fraternidade” que foram prometidas, mas nunca garantidas pela burguesia. (SILVA, 2016, p.18)

Para Silva (2016), o projeto burguês e a sociedade capitalista não resolveram os efeitos e impactos de anos de escravidão. Lançados à “sorte” e sem nenhum amparo do Estado brasileiro, negros e negras tiveram que construir suas estratégias de sobrevivência, ora se submentendo ao peso da exploração, ora desenvolvendo seus próprios métodos por fora do Estado. Portanto, estamos mais próximos ao conceito que somente uma luta comum do povo negro e de toda a classe trabalhadora (proletários) contra o capitalismo e suas ideologias racista, será capaz de coibir e por fim ao que ainda ficou com “sequelas” da escravidão no país. Corroborando com isso, Williams (1994, p.30) quando escreve *Capitalismo e escravidão* nos aponta:

[...] O aspecto físico dos homens, seu cabelo, sua cor e dentição, suas características ‘subumanas’ tão alardeadas, foram apenas racionalizações posteriores [ao projeto da escravidão] utilizados para justificar um fato econômico simples: as colônias precisavam de mão de obra e empregou o trabalho Negro, porque era ela a mais barata e a melhor.

Em outros termos, para garantir a sobrevivência e a continuidade de um estado burguês ou uma classe burguesa, era fundamental se utilizar do racismo ou da classificação humana por “raças”, fundada na ciência. Portanto, o racismo era e é essencial para o sistema capitalista, uma vez que, justificada a inferioridade e a “diferença” pela negativa, implementavam e implementam-se políticas de baixos salários, condições precárias de trabalho e a marginalização social do povo negro.

Nesse sentido, e sem querer forçar a entrada do texto em uma outra conjuntura, Marx já sinalizava sobre a questão de raça e classe. Em *O Capital*, ele dizia: “o trabalhador de pele branca não pode ser emancipado onde o de pele negra é estigmatizado” (MARX, 1976, p.414). Ou seja, observado uma segregação racial incorporada e ativa na própria classe trabalhadora, Marx propõe uma unidade de luta frente aos dois setores. Para Silva:

Marx definiu não só como as origens do racismo e do capitalismo estavam ligadas, mas também como a destruição de ambos articulava-se em um mesmo processo e, conseqüentemente, era tarefa fundamental na emancipação de toda classe trabalhadora. Sem o combate ao racismo, não haveria como unificar a classe operária. Sem a unidade da classe não haveria revolução. (SILVA, 2016, p. 31-32).

Sendo coerente ao seu método e sua concepção de classe, sobretudo por entender que o fim da escravidão dependeria de uma luta conjunta de negros e proletários, Marx já tinha direcionado suas palavras na I internacional, propondo que os trabalhadores de todo mundo

incluíssem em suas bandeira a luta contra a opressão racial. Ou seja, somente uma luta contra a opressão e contra a exploração poderia por fim às mazelas produzidas pela escravidão e pelo racismo.

Em uma síntese bastante interessante, Silva (2016, p.30) nos apresenta de maneira bem objetiva as contribuições que o marxismo nos trouxe para o debate de raça e classe.

- a) A escravidão moderna já surgiu inserida no modo de produção capitalista, tendo sido fundamental para a acumulação primitiva de capital;
- b) Para tal, homens, mulheres e crianças sequestradas da África entraram no mundo capitalista, simultaneamente, com mão de obra, “ferramenta” e moeda, o que, até hoje, provoca enormes diferenças na relação que trabalhadores negros e negras (comparados com os brancos) têm com a estrutura da sociedade capitalista;
- c) Para justificar estas diferenças e , ao mesmo tempo, dividir a classe trabalhadora, a burguesia criou sucessivas ideologias racistas que tiveram enorme impacto na consciência dos trabalhadores de conjunto e, conseqüentemente, precisam ser combatidas para que possamos “reunificar” a classe;
- d) Essa situação nos aobriga a formular políticas e programas específicos (começando com a luta pela liberdade e direitos iguais) para negros e negras;
- e) A completa emancipação dos trabalhadores brancos só será possível quando os não-brancos conquistarem liberdade e igualdade plenas ( as duas são parte de um mesmo processo, desigual mais combinado).

Assim, temos nosso principal ponto de partida para pensarmos raça e classe numa relação unificada. Ou seja, a partir do momento em que verificamos a presença de uma situação desigual, marcada pela opressão e combinada, refletindo a totalidade, isto é, a exploração da classe (brancos e negros), temos que formular estratégias de luta que contemplem o “programa mínimo” e o “programa máximo” de maneira conjugada. Nesse caso, o “programa mínimo” refere-se a situações emergenciais, ou seja, Ações Afirmativas, reconhecimento das diferenças, valorização das diversidades, enfim. Já o “programa máximo” estaria na consolidação de uma luta por completa contra a opressão e a exploração, necessariamente, uma revolução socialista para uma sociedade sem classes. Em outros termos, Silva (2016, p.80) diz:

é preciso apresentar, sempre, um programa que mantenha negros e negras em “luta permanente”, que articule a reivindicação mais imediata à luta pelo socialismo; que una as exigências de negros e negras às necessidades da classe e o caráter nacional da luta contra o racismo ao combate internacional contra o imperialismo.

Em termos mais precisos, o combate à opressão e à exploração são projetos unificados, não dissociáveis, mas com particularidades desiguais e combinadas, desigual no que tange a raça e combinada na perspectiva da classe. Trata-se também de uma opressão e exploração com um recorte racial bastante amplo, ou seja, de um lado, em grande maioria (brancos) os

que exploram ou a burguesia (os que detém os meios de produção), do outro lado, o proletariado, que tem em maior proporção o trabalhador negro/a. Portanto, para Mariategui, “a luta de classes, realidade primordial [...], adquire indubitavelmente características especiais quando a imensa maioria dos explorados está formada por uma raça e os exploradores pertencem quase que exclusivamente a outra” (MARIATEGUI, 1969, p.61).

Sem querer “concluir”, pois entendemos que esse debate pode se estender por décadas e por milhares de linhas infinitas, ressaltamos que, em oposição à fragmentação da classe, à divisão social do trabalho, à supressão do debate de classe em detrimento do “reconhecimento” e do contrário também e contra qualquer tentativa de dividir a luta contra opressão da luta contra exploração - inversamente também, “Trotsky ao escrever o Manifesto da Internacional Comunista, no Congresso de fundação da III Internacional em 1919” (SILVA, 2016) diz: “Trabalhadores do mundo, em luta contra a bárbarie imperialista, contra a monarquia, contra as classe privilegiadas, contra o Estado burguês e a propriedade burguesa e contra todas as formas e tipos de opressão social e nacional, uni-vos! ( SILVA, 2016, p.46).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O conceito de raça tal como empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação. A raça, sempre apresentada como uma categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam.*

Munanga, 2003.

O que trouxemos nesta dissertação representa um terreno de conflitos, inquietações, angústias e uma grande necessidade de reencontro do campo teórico com o campo prático. As palavras, os parágrafos e cada conceito que utilizamos formam partes de muito debate, de várias construções coletivas, de momentos de desconstruções e reconstruções, atreladas às sucessivas leituras, argumentos e contra-argumentos que se “consolidaram” ao longo do trabalho, mas que podem ser repensadas em outros momentos dialógicos.

Inicialmente, pensamos em nosso “problema” de pesquisa; a inquietude estava em “responder” como que as Ações Afirmativas atenderiam uma demanda de estudantes negros e negras na UFRB-CFP, sobretudo por esta ser uma universidade de maioria negra. Em seguida, direcionamos melhor nosso objeto de pesquisa, ou seja, o estudo das Ações Afirmativas numa perspectiva de raça e classe tornou-se prioridade teórica para compreensão prática. Posteriormente começamos a traçar os caminhos a serem percorridos, isto é, realizamos uma longa revisão de literatura, discutimos os métodos e metodologia da pesquisa, a forma das entrevistas, o colhimento dos dados, e por fim as análises de tudo que construímos.

Ressaltamos que toda essa sequência não é uma exposição de nossa metodologia, ademais, representa a nossa “via sacra” e o lugares que nos foi permitido pensar, repensar e equilibrar a melhor maneira teórica e prática para este trabalho. Como parte de uma construção coletiva, principalmente com meus “pares”, os livros, meu orientador e com as experiências narradas de cada colaborador, esta dissertação está imbricada num processo dialético, ou seja, tivemos que a todo momento refletir a teoria com a prática, pensar os desdobramentos da relação do homem com a natureza e a história. Buscamos respostas no plano das contradições ou, como aponta Lenin (2011, p.149), no “estudo das contradições contidas na própria essência dos objetos”.

Salientamos que o texto ora apresentado não é uma mera coincidência da história, muito menos o resultado de um pensamento particular, porém, muito pelo contrário, é fruto de uma análise das contradições históricas entre o homem, a natureza e o trabalho, com destaque para uma experiência coletiva entre saberes e vidas.

Debruçar sobre as categorias “raça” e classe não foi uma tarefa fácil, pois, nos colocamos num campo de desafios e superações, aliás, falar de “raça”, em especial numa perspectiva do negro/negra, nos leva a uma responsabilidade ainda maior, uma vez que, pôr em questão o “problema” do negro/a e não “pertencer” a esse “local social”, nos “obriga”, *a priori*, reconhecer, denunciar e questionar o privilégio da branquitude brasileira.

Pontuamos também que em nenhum momento nos colocamos como “porta voz” ou falamos em nome da população negra, no entanto, nos sentimos responsáveis em estar aliado numa luta tática e estratégica em favor dos direitos conquistados, nos direitos a conquistar e no enfrentamento contra todas as formas de opressão e exploração.

Ao falarmos de “raça”, buscamos realizar um debate que refute qualquer possibilidade de associar o termo às concepções biológicas, exceto quando abordado para sua compreensão ideológica e para denunciar os efeitos nefastos que foram trazidos para a humanidade, especialmente quando utilizado e amparado pela ciência para oprimir, explorar e exterminar negros/as. Portanto, quando falamos de “raça”, estamos dialogando como uma categoria sociológica e política que, sem esta, estaríamos distantes de temas como o racismo, as Ações Afirmativas, a opressão e a exploração.

A noção de classe foi pensada sob a perspectiva das contradições sociais, sob o antagonismo social e as desigualdades raciais e sociais. Deste modo, buscamos a todo momento realizar um debate em que duas categorias, classe e raça, estivessem atreladas uma a outra, porém independentes em suas particularidades sociais.

Adentrar no campo teórico da unidade das categorias raça e classe não foi e nem será um estudo simples, pois, em um contexto onde o termo “classe” tem sido suprimido em detrimento da cultura, do reconhecimento e da diversidade, tentar unir essas duas categorias foi um dos nossos grandes desafios. O que se tornou para nós um momento árduo, em especial, por ter que me convencer e ao “outro” da possibilidade e o potencial que essas duas categorias unidas possuem.

Ao final desta dissertação, temos a convicção de que por mais dicotômico e antagônico que pareça ser, sobretudo, ao culturalismo pós-moderno, raça e classe neste trabalho estão conectadas. Todo/as os nossos/as colaboradores vivenciaram o cotidiano da opressão e da exploração. Todos/as estavam e alguns continuam a depender economicamente de bolsas e

auxílios para garantir a permanência, e todos/as foram e continuam sendo vítimas do racismo e da discriminação. Portanto, por mais que “queiram” desassociar “raça” e classe, insistimos para a importância de as colocarmos como categorias indissociáveis, mas considerando suas particularidades.

No que tange ao campo de atuação das Ações Afirmativas, a UFRB possui peculiaridades importantíssimas para a pesquisa social. Primeiro, por ter tido a primeira experiência de uma pró-reitoria de Ações Afirmativas no Brasil; segundo, por ter em seu perfil social e racial, conforme apontou esta pesquisa, uma ampla maioria de estudantes negros/as e pobres, respectivamente, egressos também de escolas públicas.

O CFP/UFRB, em sua singularidade, amplia ainda mais o perfil sociorracial entre negros/as e pobres, pois se trata de um centro de licenciaturas, o que implica numa maior presença das camadas populares. Em outros termos, nos cursos de menor “prestígio”, nesse caso as licenciaturas, é maciça a presença dos setores mais explorados, isto é, inclua-se negros e pobres. Deste modo, a UFRB em sua conjuntura sócio/racial, tem as Ações Afirmativas como um dos grandes pilares de sustentação, pois, num contexto social e racial de maioria negra e pobre, só através de um amplo projeto de políticas afirmativas seria possível pensar no acesso, na permanência e na pós-permanência dessa demanda.

Assim, estudar as Ações Afirmativas numa perspectiva de raça e classe passou a ser nosso grande desafio, ou seja, nosso problema tornou-se a necessidade de compreender através das narrativas de gestores e estudantes autodeclarados negros e negras e oriundos de escolas públicas, de que forma as Ações Afirmativas implantadas na UFRB-CFP têm contribuído para a garantia do acesso e permanência.

Nesse sentido, a pesquisa buscou dialogar com gestores, estudantes e análise de documentos para buscar compreender como que as Ações Afirmativas têm contribuído nesse processo de garantia do acesso e da permanência para estudantes negros e negras. A partir dos gestores, foi possível perceber que existe certa dicotomia entre o que conceituamos sobre Ações Afirmativas e o que está sendo pensado e praticado pela instituição. Em outros termos, estamos falando de concepção e prática. Em nosso entendimento e a partir de nosso texto, as Ações Afirmativas estão para além da relação econômica, da ajuda financeira, dos auxílios emergenciais e das bolsas. No entanto, a concepção que nos foi narrada por gestores, revela uma posição muito mais próxima dos aspectos econômicos e bastante distante de uma relação com ações que permitam a positivação e a afirmação simbólica do estudante negro/a na universidade.

De semelhante modo, as narrativas dos gestores apresentaram convergências da mesma

natureza, isto é, a falta de recurso financeiro, a escassez de orçamento e a ausência de políticas efetivas de combate ao racismo e à discriminação, tem sido relatado como um dos principais problemas para contemplar uma universidade composta majoritariamente por negros/as e pobres.

No âmbito dos estudantes, a dicotomia entre o que é proposto e a prática das Ações Afirmativas ainda são bem maiores. Ou seja, conforme nos foi narrado, apesar das políticas emergenciais, das cotas e dos auxílios, é grande o número de estudantes negros e pobres que interrompem os estudos por questões econômicas, muitos destes desistem por não terem acesso a essas políticas e não conseguem permanecer, o que se traduz num amplo número de evasões, e que denota também um sério problema de classe.

Outra questão está na concepção das Ações Afirmativas narrada pelos estudantes. Enquanto as narrativas dos gestores apresenta uma aproximação maior com a questão econômica, ou seja, meramente financeira, os estudantes pontuam outra concepção, isto é, em certa medida, e no limite da compreensão teórica, às Ações Afirmativas estão compreendidas entre políticas de cunho econômico e políticas de cunho pedagógico/formativo (eventos, palestras, formação docente/discente, atividades culturais e currículo). Entretanto, é importante pontuar, o ponto de convergência entre estudantes e gestores, também passa pela questão financeira, seria o problema a ser superado, pois, conforme analisamos e identificamos, a pouca oferta de bolsas e auxílios seria um dos principais motivos para a não permanência.

Em nossa análise documental procuramos identificar também quais “ações”, no âmbito da pesquisa e da extensão vêm sendo desenvolvidas para o fortalecimento das Ações Afirmativas na UFRB/CFP. Nesse sentido, podemos verificar que ainda é bastante reduzido o número de projetos ligados à questão racial, principalmente às Ações Afirmativas. Em outros termos, considerando os 10 anos de existência do CFP, identificamos apenas 3 projetos de pesquisa e 3 projetos de extensão que dialogam diretamente com as Ações Afirmativas para negros e negras, o que podemos considerar um número bastante diminuto frente ao perfil sócio racial da UFRB/CFP.

Em síntese, o que podemos evidenciar com esta pesquisa é o valor e a grande importância que as Ações Afirmativas têm para a sociedade brasileira, especialmente para a população negra. Foi possível identificarmos os avanços e a evolução que houve no número de estudantes negros e pobres nas universidades brasileiras, no entanto, nesse mesmo processo, algumas dessas “ações”, neste caso, as de acesso, vieram acompanhadas de uma ideologia neoliberal e privatista da educação superior no Brasil.

No que concerne ao conceito, verificamos que as Ações Afirmativas vivem uma dicotomia e uma certa relativização do termo. Ou seja, conforme nos revelaram as narrativas, muitos estudantes não sabem ou desconhecem o valor político e social das “ações” e até mesmo não compreendem o papel político/social da PROPAAE, neste caso, vendo-a apenas como um órgão de apoio financeiro.

No entanto, estamos convencidos de algumas questões:

- A UFRB é uma universidade de perfil negro, o que nos permite dizer que mais de 80% dos alunos matriculados em 2015 se auto declararam negros e pardos.<sup>21</sup>
- A UFRB é uma universidade de perfil popular, ou seja, 46% dos estudantes matriculados em 2015 optaram por cotas e são egressos de escolas públicas, quando, 43% decidiram por não cotas.<sup>22</sup>

Desse modo, estamos diante de uma universidade com demandas históricas e sociais. Assim, são as Ações Afirmativas que poderiam e que podem, ao menos, minimizar as desigualdades existentes e garantir o acesso e permanência de estudantes negros e pobres. Todavia, diante dessa demanda, o que apresentamos nessa dissertação revela um antagonismo entre o que é proposto pela UFRB e o que existe no campo prático do dia a dia do estudante negro/a. Ou seja, fica evidenciado diversas limitações, sejam de ordem econômica, com a escassez de recursos, a pouca oferta de bolsas e auxílios, ou de cunho pedagógico/formativo, com pouco estímulo e iniciativas para atividades que proponha uma positividade do estudante negro/pobre na universidade.

Em outros termos, concluímos que são grandes as deficiências no âmbito de aplicação das Ações Afirmativas na UFRB, sobretudo, no CFP. Apesar do debate estar muito centrado na esfera econômica, é justamente esse setor que colhe maiores queixas: a escassez de recursos, o pouco número de bolsas e auxílios tem sido o problema mais narrado por gestores e estudantes, o que para a grande maioria, tem promovido a evasão de centenas de estudantes.

No entanto, vale salientar que mesmo com a precarização e o sucateamento das universidades, os cortes orçamentários e, conseqüentemente, a redução em número de bolsas e auxílios, verificamos a importância e o significado que estas têm para garantir a permanência, ao menos material de milhares de estudantes negros e pobres.

Sabemos que ficaram lacunas neste trabalho, o que demonstra a necessidade de outras

---

<sup>21</sup> Verificar página 113

<sup>22</sup> Verificar página 114

investigações a respeito da temática, sobretudo com o emprego de outros referenciais teórico-metodológicos. Nesse caso, questões como o racismo institucional, a relação de gênero, raça e classe e, quicá, uma ampliação do conceito de “raça” e Ações Afirmativas para negros e negras precisam ser pesquisados. Consideramos e temos plenas convicções que esta pesquisa apenas esboça uma compreensão “localizada” das Ações Afirmativas, o seu valor simbólico e político, sua importância para a sociedade e em especial para negros e negras, e, por isso, entendemos que o debate não está esgotado aqui, mas, muito pelo contrário, acredito que estamos muito incipientes quando o tema é Ações Afirmativas, haja vista por sua tão recente história em nossa sociedade.

Ademais, e sem “ponto final”, assinalamos que articular raça e classe e pensar essas categorias atreladas à políticas de Ações Afirmativas para estudantes negros e negras foi imprescindível para verificarmos os pontos de divergências e convergências históricas e sociais. Portanto, para não “por fim”, destacamos a necessidade de continuarmos o aprofundamento sobre as Ações Afirmativas numa articulação entre raça e classe, sendo essa imprescindível para compreendermos melhor como que o entrecruzamento entre essas duas categorias é pertinente numa conjuntura histórico-social de opressão e exploração, sobretudo para percebermos como que ambas se complementam ao longo da história e nas relações sociais.

## REFERÊNCIAS

ATCHE, Ana Cláudia do Reis. **Política de ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Bahia (UFRB) no período de 2006 – 2012.** 2014. 142f. Dissertação ( Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2014.

ALAMI, Sophie. **Os métodos qualitativos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo.** São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

AZEVEDO, Fernando. A Antropologia e a Sociologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando. **A Cidade e o Campo na Civilização Industrial e outros Estudos.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BARCELAR, Jeferson. **A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. **Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB .** Rio de Janeiro: FLACSO: 2013.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de . Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política I.** Coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. Brasília: Editora UnB, 1999.

BRASIL /PNE/ REUNI, **Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007,** em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_, **Ministério da Justiça: Relatório Do Comitê Nacional Para Preparação Da Participação Brasileira Na III Conferência Mundial Das Nações Unidas Contra O Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia E Intolerância Correlata.** Durban, 31 de Agosto a 7 de Setembro de 2001.

CALLINICOS, Alex. **Capitalismo e racismo.** São Paulo: Zahar, 2000

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CLAPP, Andrea Salvador. **Ação Afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros**. Rio de Janeiro: Ed.PUC, 2011.

CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade**. A escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. **Pro-Posições**, campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 177-193, set./dez. 2011.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, p.371-378, 2002.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial**: marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Ed., 1996.

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: Editora UNB, 2006.

FERRAZ, C. Lima. **Politeia: História e Sociedade**. Vitória da Conquista v. 9 n. 1 p. 271-301, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo, Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Wallace. **Ações afirmativas no Brasil e desigualdades: uma análise acerca de justiça e direitos humanos**. Anais do V Encontro anual da ANDHEP. Vitória- ES, 2008.

FIGUEIREDO, Ângela. A obra de Carlos Hasenbalg e sua importância para os estudos das relações das desigualdades raciais no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, Vol.30, n.1, p. 11-16, 2015.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: EdUnB, 2001.

\_\_\_\_\_. Nancy. **cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1963.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2. p. 327-345, 2005.

GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBERT, Muller. In, VAZ., L.G.D.; **Políticas públicas**. Revista nova Atenas de educação e tecnologia. Revista eletrônica do departamento. Acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho. Vol. 10, nº. 01, jan./jun./2007, p. 47. Disponível em: < [www.fat.edu.br/revistas/files/journals/1/articles/83/.../83-247-1-RV.doc](http://www.fat.edu.br/revistas/files/journals/1/articles/83/.../83-247-1-RV.doc)> Acessado em: 03 de Out. de 2015.

GOHN, M. da G. M. A Pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. EccoS – Revista Científica, v.7, n2, p.255-274. 2005.

GOMES, Janaína Damasceno. **Os segredos de Virgínia: Estudos de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955)**. 2013. 180f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2013.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele; **Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: História, Realidades, Problemas e Caminhos**. São Paulo, Global, 2004.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso**. Cascais – Portugal: Principia: 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Baianos e paulistas duas “escolas” de relações raciais?. **Tempo Social: Rev. de Sociologia da USP**, vol.11, n.1, p.75-95,1999.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Carlos Hasenbalg. **Tempo Social- Revista de Sociologia da USP**, vol. 18, n. 2, p.259-268, 2006.

\_\_\_\_\_. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, N. V. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, Iuperi, 1992.

\_\_\_\_\_.Carlos. Alfredo; SILVA, N. V. & LIMA, M., (orgs.). **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro, Contracapa, 1999.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_.Carlos Alfredo. **Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil**. In:

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs. ). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, p. 235-249, 1996.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno CEDES**, v.21, n.55, p. 2001.p.30-41.

IANNI, Octavio. A dialética da globalização. In: \_\_\_\_\_. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. Dialética das relações raciais. **Rev. Estudos avançados**, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_.**O negro e o socialismo**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade Global**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_.**Escravidão e Racismo**. São Paulo: Hucitec, 1988.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. In: Beauchamp J, Pagel SD, Nascimento AR, (organizadores). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 13-24, 2007.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **A soma qualitativa**. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/quali-saude>. Acessado em: 14 de Janeiro de 2003.

LENIN, V.I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Global, 1987.

\_\_\_\_\_. V.I. **Cadernos sobre a dialética de Hegel / V. I. Lênin**; tradução de José Paulo Netto. - Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/ CCBB, 1996.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco: Ciências sociais e o “credo racial brasileiro”. **Revista USP**, n.46, p.115-128, junho/agosto, 2000.

MALANCHEN, Júlia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234f (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara, São Paulo, 2014.

MARIATEGUI, J.C. **Ideologia y política**. Santiago: Biblioteca Amauta, 1969.

MARX, Karl.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. In: **Obras escolhidas: Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”**. v. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986a.

\_\_\_\_\_. **Elementos fundamentais para la critica de la economia política**. México: Siglo XXI, 1971.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Vol. 2. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Vol. 1. **Crítica à economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S.; (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Diversidade e ações afirmativas: combatendo as desigualdades sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.117, p.197-217, nov.2002.

MUYLAERT, Camila J. et al. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, p.193-199, 2014.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3ª Seminário Nacional “Relações Raciais e Educação” (PNESB). 05.11.2003. Rio de Janeiro, 2003.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando C. do; JESUS, Rita de Cássia D. de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010.

NETO, Cabral Antônio; CASTRO, Alda Araújo. **A supremacia da iniciativa privada na expansão do ensino superior: realidade brasileira e repercussões no RN**. In: NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; CHAVES, Vera Jacob. (Orgs). **Política de expansão da educação superior no Brasil: Democratização as avessas**. São Paulo: Xamã, 2011.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308 2006.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT), SILVA, Luis Inácio Lula da. **Carta aberta ao povo brasileiro**. São Paulo, 2002

PIERSON, Donald. **Branços e Pretos na Bahia** (estudo de contacto racial). São Paulo: Editora Nacional, 1971.

PIOSEVAN, Flávia. Ações Afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, p. 887-896, 2008.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.

SANTOS, Sales do Augusto. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um balanço. **Tom**, n.24, p. 37-83, 2014.

SANTOS, Sérgio Pereira. Os entrecruzamentos entre classe, raça e educação no acesso ao ensino superior. **Revista FACEVV**, n. 8, p.142-161,2012.

SALES, Jr Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista: **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p.229-258, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB**. *Relatório Final de Pesquisa*. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análises e casos práticos**. 2.ed. São Paulo: Congage Learning, 2013.

SILVA, Wilson Honório da. **O mito da democracia racial: um debate marxista sobre raça, classe e identidade**. São Paulo: Surdermann, 2016.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na transformação da realidade.** Publicação AATR, Salvador, 2002.

TODOROV, T. **Nous et les autres.** Paris, Seuil, 1989.

TONET, I.; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da Esquerda:** da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Editora Alfa-Omega LTDA, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **UFRB – Subsídios para criação e implantação a partir do desdobramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia.** UFBA, Salvador /Setembro, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO. **Caminhos, Histórias e Memória.** 1ª ed. Cruz das Almas, 2010.

VIEIRA DA COSTA, Andréa Lopes. **Ação Afirmativa e o Combate às Desigualdades Raciais no Brasil:** Em busca do Caminho das Pedras. Tese de Doutorado em Sociologia, IUPERJ, 2005.

WEBER, M. Classe, “status”, partido. In: VELHO, O. G.; PALMEIRA, M. G. S.; BERTELLI, A. R. (Org.). **Estrutura de classe e estratificação Social.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

WELLER, Wiviam. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. 2013.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão.** Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

## APÊNDICE

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) Senhor(a), sou Lucas Bonina Trindade e estou realizando, juntamente com o Professor Dr. Benedito Eugênio uma pesquisa na UFRB-UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCOVO DA BAHIA – CFP – CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, que tem por título **“AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA NEGROS E NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP/UFRB NUMA PERSPECTIVA DE RAÇA E CLASSE”**.

A pesquisa se propõe estudar e analisar quais as ações afirmativas foram e vem sendo desenvolvidas a partir do ano de 2002 até o ano de 2015. O intuito é perceber se tais ações conseguem contemplar a demanda racial e social que se faz presente na Universidade, garantindo o acesso e a permanência destes.

Pensamos na questão racial e social, por entender que a UFRB se constrói nos marcos de ser uma Universidade popular e negra, onde, desde o seu projeto de criação, é se constituir como uma Universidade que contemple o maior número de estudantes negros e pobres. Pensando assim, entendemos necessário transitar pelas duas categorias raça e classe, que estão imbricadas no próprio projeto de criação da Universidade.

Diante do exposto, trazemos aqui os objetivos que norteiam esta pesquisa.

### **OBJETIVO GERAL**

Analisar o desenvolvimento e implementações de ações afirmativas no âmbito do projeto político/curricular do CFP/UFRB.

Entendemos por projeto político, todas as ações políticas, institucionais, ou seja, no nosso caso, as ações afirmativas que são executadas na Universidade.

As ações afirmativas se compreendem como bolsas de estudos, políticas de permanência, auxílio moradia, políticas de cotas, etc..

Entendemos como projeto curricular, a maneira como a universidade prática sua teoria em detrimento de seu público, ou seja, seus planos de curso, suas ementas, seus planos de aula, suas propostas pedagógicas de enfrentamento ao racismo, a positivação da identidade negra, enfim, como que se comporta o currículo que norteia a universidade para como seu público, neste caso, em maioria de negros e negras e das populações de baixa renda.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar o posicionamento político da UFRB-CFP para a questão de raça/classe a partir das políticas afirmativas.

- Identificar como se dá o enfrentamento numa perspectiva de intervenção pedagógica e política, para as questões de raça/classe na UFRB-CFP.
- Verificar como se manifesta ou não a posituação dos aspectos étnicos raciais a partir da prática docente.
- Verificar a partir de análise documental, quais as políticas afirmativas que vem sendo desenvolvidas no CFP-UFRB desde o ano de 2002.

A pesquisa será norteadada, sobretudo em análise de documentos e nas entrevistas, os entrevistados serão convidados a partir da apresentação da proposta da pesquisa, a recusa das entrevistas não acarretará prejuízos algum para o participante nem para seus familiares, os mesmo contribuirão de maneira bem espontânea, onde receberão antecipadamente a proposta e temática da entrevista, cabendo ele ou ela antecipar ou não em tratar de determinados assuntos. As entrevistas acontecerão de forma narrativas, onde cada entrevistado irá narra suas experiências, fatos, e opiniões acerca da temática em pesquisa. Em todo processo de entrevistas caberá ao entrevistado o direito de obter quaisquer informações inerentes a pesquisa, ou até mesmo abandonar a pesquisa em qualquer momento que desejas sem nenhum prejuízo.

Deixe claro que ninguém é obrigado a participar da pesquisa e que a recusa não implica nenhum prejuízo para o participante e sua família e que isso não afetará seu tratamento.

Em caso de aceite para participação das entrevistas/pesquisa, será necessário o TCLE precisará ser assinado em duas vias, sendo que uma das vias ficará com o participante da pesquisa e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos. (Explicação: de acordo com Res. 466/2012, o TCLE tem que ser elaborado em duas vias.)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PESQUISSADOR: LUCAS BONINA TRINDADE (MESTRANDO)

ORIENTADOR: PROFESSOR DR. BENEDITO EUGÊNIO

CONTATOS:

LUCAS BONINA : (75) 88290570 ou (75) 92086005

E-mail: [Lucas.bonina@hotmail.com](mailto:Lucas.bonina@hotmail.com)

Endereço: Rua do gravatá, 380 – Amargosa- Bahia.

**CONTATO DO CEP (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA)**

**Endereço:**

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – CEP/UESB

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

CAP - 1º andar

Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510 - Jequié – Bahia

**Atendimento ao Público: de segunda a sexta, das 8 às 12 e das 14 às 18 h.**

**Telefone:** (73) 3528 9727

**Endereços eletrônicos:** [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com) ou [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da entrevista realizada nesta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador