



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JACQUELINE DOS SANTOS SILVA

AÇÕES AFIRMATIVAS E EQUIDADE FORMATIVA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA:
UM ESTUDO SOBRE AÇÕES GESTORAS NO ENSINO, NA
PESQUISA E NA EXTENSÃO

Salvador
2019

JACQUELINE DOS SANTOS SILVA

**AÇÕES AFIRMATIVAS E EQUIDADE FORMATIVA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA:
UM ESTUDO SOBRE AÇÕES GESTORAS NO ENSINO, NA
PESQUISA E NA EXTENSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robert Evan Verhine

**Salvador
2019**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Jacqueline dos Santos.

Ações afirmativas e equidade formativa na Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre ações gestoras no ensino, na pesquisa e na extensão / Jacqueline dos Santos Silva. – 2019.

255 f: il.

Orientador: Prof. Dr. Robert Evan Verhine.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Programas de ação afirmativa na educação. 2. Democratização da educação. 3. Igualdade na educação. 4. Ensino superior e Estado. 5. Universidade Federal da Bahia - Aspectos sociológicos. I. Verhine, Robert Evan. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 379.26 – 23.

JACQUELINE DOS SANTOS SILVA

**AÇÕES AFIRMATIVAS E EQUIDADE FORMATIVA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA:
UM ESTUDO SOBRE AÇÕES GESTORAS NO ENSINO, NA
PESQUISA E NA EXTENSÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 22 de maio de 2019.

Robert Evan Verhine (Orientador)
Doutor em Educação pela Universität Hamburg, UH, Alemanha.
Universidade Federal da Bahia.

Cláudia Sá Malbouisson Andrade
Doutora em Economia pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Delcele Mascarenhas Queiroz
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade do Estado da Bahia.

Katia Siqueira de Freitas
Doutora em Administração da Educação pela The Pennsylvania State University, PSU, Estados Unidos.
Universidade Católica do Salvador.

Nanci Helena Rebouças Franco
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Uilma Rodrigues de Matos
Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca, USAL, Espanha.
Universidade Federal da Bahia.

A

Maria Luiza, mãe muito querida, por estar comigo nos momentos difíceis e críticos em mais uma batalha da vida.

Lara, filha amada e fonte de inspiração, por ter me ajudado muito a concluir essa etapa de minha vida mesmo sem entender o significado.

AGRADECIMENTOS

À minha família, principalmente minhas mãe e filha, pelo apoio em todos os momentos, sobretudo durante o processo de coleta de dados e escrita da tese.

A Macário Júnior, meu companheiro querido, pela ajuda com o financiamento da pesquisa, incentivo nos momentos que pensei em desistir, compreensão e afeto nos picos de estresse.

Aos amigos, que estiveram junto comigo na superação das dificuldades, principalmente Júlio César Barbosa e Érica Bastos, pois sem eles a realização da coleta de dados não seria possível. Além de Eudes Cunha, pelos ensinamentos quanto a inserção e disponibilização do questionário online e discussões acerca do próprio instrumento; Thereza Gomes, Bruna Silva e Sheila Silva pela testagem do referido questionário; e Cláudia Barreto, pela companhia e pelo apoio durante a caminhada.

A Daniel Silva, por fazer os gráficos de estudantes cotistas e não-cotistas necessários a análise de dados dos questionários aplicados.

A Robert Evan Verhine, prezado orientador, por sua parceria e compreensão em todos os momentos em que oscilei e quase desisti do doutoramento por motivos variados, além da orientação de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa.

A Cláudia Sá Malbouisson Andrade, pela ajuda com a extração das informações do banco de dados da Universidade.

A José Albertino Lordêlo, pelo direcionamento do projeto de pesquisa no componente curricular Projeto de Tese I.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado (PPGE), por ter acolhido o projeto que originou este trabalho através da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação (PGE)

Aos gestores da Administração Central, nas figuras dos(as) Pró-Reitores(as) de Ensino de Graduação (PROGRAD), Extensão (PROEXT) e Pesquisa, Criação e Inovação (PROPCI) e, também, dos servidores técnicos que forneceram dados essenciais ao desenvolvimento desse estudo, principalmente a Sra. Eglantina Braz, da PROGRAD.

Aos gestores das Unidades Universitárias partícipes dessa pesquisa, pela adesão voluntária nas entrevistas que caracterizaram a primeira parte da pesquisa.

Aos estudantes de graduação ingressos em 2014.1 (cotistas e não-cotistas), pela participação na pesquisa respondendo aos questionários online acerca de seus percursos formativos nos cursos de Engenharia Química, Licenciatura em Geografia (noturno), Medicina, Direito (diurno), Arquivologia (noturno), Licenciatura em Letras Vernáculas (noturno) e Licenciatura em Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas (diurno).

A Jamile Anjos e Camila Anjos, pela transcrição de todas as entrevistas realizadas na primeira parte da pesquisa.

E o mais importante de todos os agradecimentos: à Deus, por ter colocado todas essas pessoas em minha vida na hora certa, me permitindo concluir esse trabalho.

Muito obrigada a todos e todas por terem feito parte dessa jornada!

[...] há que se criarem as condições favoráveis para a permanência na universidade, para a continuidade com a **formação de qualidade** [...].

Matos e Barbosa (2018, p. 64)

SILVA. Jacqueline dos Santos S. Ações afirmativas e equidade formativa na Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre ações gestoras no ensino, na pesquisa e na extensão. 255 f. il. 2019. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

A presente tese tem por objetivos analisar a relação entre equidade e as ações gestoras desenvolvidas pela UFBA no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se a existência de alunos cotistas e não-cotistas nesta IFES e identificar o grau de equidade na participação de alunos cotistas e não-cotistas no ensino, na pesquisa e na extensão, considerando os cursos de maior e menor exigência quanto a nota de corte para ingresso na Universidade. As discussões e análises de dados foram norteadas pelo pressuposto teórico de que há relação entre as ações gestoras promovidas na Universidade para a efetivação da equidade formativa no trinômio universitário e os graus de equidade entre os estudantes cotistas e não-cotistas na participação no ensino, na pesquisa e na extensão universitária partir das ações afirmativas existentes na UFBA. A fundamentação teórica situou-se em torno da função social da universidade, políticas de ações afirmativas, igualdade formal, igualdade substancial e/ou material, equidade e justiça social, além de ações gestoras para o ensino, para a pesquisa e para a extensão universitária. Utilizou-se o estudo de caso na perspectiva da pesquisa qualitativa e também quantitativa. As técnicas e procedimentos utilizados foram pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada e questionários online. Os sujeitos da pesquisa foram os gestores da Administração Central e das Unidades Universitárias definidas na amostra; e estudantes dos cursos de maior e menor exigência em relação a nota de corte do SISU 2014 para ingresso na Universidade, nas áreas I, II, III e IV. A pesquisa indica que todos os gestores entrevistados são favoráveis as políticas de ações afirmativas na Universidade, mas os indicadores de equidade formativa apontam que a equidade formativa no trinômio universitário ainda não é uma realidade. Para que estas se efetivem, elas dependem de ações gestoras amplas, coordenadas e cooperadas entre os órgãos da Administração Central e as Unidades universitárias na perspectiva da igualdade de oportunidades substancial e/ou material. Sem a inclusão efetiva do princípio ético da equidade social no âmbito das atividades acadêmicas desenvolvidas na Universidade, a equidade formativa não passará de utopia assim como a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Programas de ação afirmativa na educação. Democratização da educação. Igualdade na educação. Ensino superior e Estado. Universidade Federal da Bahia

SILVA, Jacqueline dos Santos. Affirmative actions and formative equity at the Federal University of Bahia: a study on management actions in teaching, research and extension. 255pp. ill. 2019. Doctorate Thesis – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This thesis seeks to analyze the relationship between equity and administrative actions taken by the Federal University of Bahia (UFBA) with respect to instruction, research and extension, considering the presence of both quota and non-quota students in the Institution. It also intends to identify the degree of equity regarding the participation of quota and non-quota students in instruction, research and extension, considering programs that are most and least demanding in terms of the cut score required for university admission. The discussion and analysis of the data are based on the theoretical proposition that there exists a relationship between the administrative actions taken by the University to promote formative equity in the university trinomial and the degree of equity between quota and non-quota students pertaining to their participation in university instruction, research, and extension resulting from affirmative action policies adopted by UFBA. The study's theoretical rationale is grounded in the social function of the university, affirmative action policies, formal equality, substantial and/or material equality, equity, and social justice, as well as administrative actions in the domains of instruction, research and extension. A case study approach was utilized in accordance with both qualitative and quantitative research orientations. The techniques and procedures used were bibliographic and documentary research, semi-structured interview and online questionnaires. The subjects of the survey were the managers of the Central Administration and of the University Units defined in the sample; and students of the courses with the highest and lowest requirements in relation to the SISU 2014 cut grade for admission to the University, in areas I, II, III and IV. The findings reveal that all of the interviewed administrators favor the adoption of affirmative action policies at the University, but relevant indicators suggest that formal equity in the university trinomial is still not a reality. The effectiveness of affirmative action depends on broad administrative decisions that are based on coordination and cooperation involving the Central Administration and the University Units in a perspective that considers the equality of substantial and/or material opportunities. Without the effective inclusion of ethical principles of social equity in the context of the academic activities developed at UFBA, formative equity will remain utopian, as will the construction of a society that is more just and equalitarian.

Keywords: Affirmative action programs in education. The democratization of education. Education equality. Higher Education and the State. The Federal University of Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Distribuição educacional, por cor ou raça, segundo o nível de instrução Brasil – 2014	20
Figura 2	Percentual de mobilidade ocupacional ascendente de longa distância, segundo o sexo e cor ou raça – Brasil 2014	21
Figura 3	Percentual de mobilidade educacional ascendente de longa distância, segundo o sexo e cor ou raça – Brasil 2014	54
Figura 4	Divisão do trabalho por áreas de conhecimento e anos (2000-2012)	56
Figura 5	Fluxo das ACCS	155
Gráfico 1	Egressos do ensino médio por rede de ensino e tipo – Dados gerais (2014)	112
Gráfico 2	Egressos do ensino médio estadual – Cotistas (2014)	113
Gráfico 3	Estudantes por curso – Cotistas e Não-cotistas (2014-2017.2)	114
Gráfico 4	Situação do curso – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)	116
Gráfico 5	Raça/Cor – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)	117
Gráfico 6	Sexo – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)	118
Gráfico 7	Faixa etária – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)	119
Gráfico 8	Renda Familiar – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)	120
Gráfico 9	Percepção de ações gestoras na Universidade (Reitoria e Pró-Reitorias) voltadas para a equidade no processo de formação no ensino, na pesquisa e na extensão entre cotistas e não-cotistas (2014.1-2017.2)	124
Gráfico 10	Participação em atividades/ações da UFBA para melhorar o percurso formativo na área do ensino – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)	127
Gráfico 11	Participação em atividades/ações da UFBA para melhorar o percurso formativo na área da pesquisa – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)	131

Gráfico 12	Participação em atividades/ações da UFBA para melhorar o percurso formativo na área da extensão universitária– Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)	138
Gráfico 13	Reprovação em componentes curriculares entre 2014.1 e 2017.2 – Cotistas e Não-cotistas	141
Gráfico 14	Coeficiente de rendimento em 2014.1 e 2017.2 – Cotistas e Não-cotistas	143
Gráfico 15	Participação no PIBIC até 2017.2 e Recebimento de bolsa Capes ou Fapesb até o mesmo período – Cotistas e Não-cotistas	148
Gráfico 16	Participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos da UFBA entre 2014.1 e 2017.2 – Cotistas e Não-cotistas	150
Gráfico 17	Participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos fora da UFBA entre 2014.1 e 2017.2 – Cotistas e Não-cotistas	152
Gráfico 18	Participação em ACCS entre 2014.1 e 2017.2 – Cotistas e Não-Cotistas	154
Gráfico 19	Participação em atividades extensionistas na UFBA entre 2014.1 e 2017.2 – Cotistas e Não-cotistas	156
Gráfico 20	Percepção sobre ações gestoras nas Unidades Universitárias e Cursos voltadas para a equidade no processo de formação no ensino, na pesquisa e na extensão entre cotistas e não-cotistas	159

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	Universidades com ações afirmativas por tipo, início e instituição	49
Tabela 2	A universidade e a pesquisa sobre ações afirmativas	56
Tabela 3	Produções bibliográficas sobre a adoção de Políticas Afirmativas no Ensino Superior – Brasil 2001-2011	57
Tabela 4	Distribuição percentual candidatos selecionados por cor ou etnia, 2005-2012	88
Tabela 5	Sujeitos da pesquisa por órgãos da AC e UU/curso	108
Tabela 6	Distribuição dos questionários por curso conforme situação dos e-mails	109
Tabela 7	Distribuição de bolsas PIBIX por curso/ano	158
Tabela 8	Estudantes por curso e categoria de ingresso em 2014.1	162
Tabela 9	Indicadores de equidade formativa no ensino dos Cursos de Engenharia Química (106) e Geografia/Noturno (182) por categoria de cotas (2014.1-2017.2)	168
Tabela 10	Indicadores de equidade formativa no ensino dos Cursos de Medicina (205) e Ciências Naturais (209) por categoria de cotas (2014.1-2017.2)	178
Tabela 11	Indicadores de equidade formativa no ensino dos Cursos de Direito/Diurno (308) e Arquivologia/Noturno (317) por categoria de cotas (2014.1-2017.)	183
Tabela 12	Indicadores de equidade formativa no ensino dos Cursos de Letras Vernáculas/Noturno (480) e Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas/Diurno (403) por categoria de cotas	190
Quadro 1	Temas abordados nos artigos levantados pela pesquisa	58
Quadro 2	Unidades Universitárias por ano de aprovação dos Regimentos Internos	95
Quadro 3	Identificação dos gestores nas Unidades Universitárias por área de conhecimento e curso	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Administração Central
ACCS	Atividade Curricular em Comunidade e em Sociedade
AF	Ações Afirmativas
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CAE	Conselho Acadêmico de Ensino
CDI	Centro de Documentação e Informação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CR	Coeficiente de rendimento
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consuni	Conselho Universitário
Consu	Conselho Universitário
CPL	Cursos de Progressão Linear
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Faced	Faculdade de Educação
FMB	Faculdade de Medicina da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICI	Instituto de Ciência da Informação
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IGEO	Instituto de Geociências
ILUFBA	Instituto de Letras da UFBA
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia

MEC	Ministério da Educação e do Desporto
OBEDUC	Observatório Brasileiro da Educação
OVE	Observatório da Vida Estudantil
PAA	Políticas de Ações Afirmativas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIEX	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão Universitária
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
PROAE	Pró-Reitoria Ações Afirmativas e Assistência Estudantil
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
Prograd	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROPG	Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
PROPCI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento e Administração
Prouni	Programa Universidade Para Todos
REG	Regulamento e Estatuto Geral da UFBA
Reuni	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RI	Repositório Institucional
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
SGC	Secretaria Geral dos Cursos
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SSOA	Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação
STF	Supremo Tribunal Federal
SUBPAA	Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TSG	Taxa de sucesso da graduação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade do estado do Amazonas
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
Uems	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
Uenf	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP	Universidade Estadual do Norte do Pará
UEP	Universidade do Estado do Pará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Uerj	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Uern	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Uesc	Universidade Estadual de Santa Cruz
Uespi	Universidade Estadual do Piauí
UFABC	Universidade Federal do ABC
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural do Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFScar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM	Universidade Federal Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
Uncisal	Universidade Estadual de Ciências de Saúde de Alagoas
Uneal	Universidade Estadual de Alagoas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unemat	Universidade do Estado do Mato Grosso
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
Univasf	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú
UU	Unidade Universitária

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	UNIVERSIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS	29
2.1	UNIVERSIDADE: MUDANÇA E MOVIMENTO	30
2.1.1	A universidade no Brasil	32
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA COM A UNIVERSIDADE	35
2.3	FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE NA ATUALIDADE	40
2.3.1	Igualdade, justiça e equidade social: ações afirmativas nas universidades	42
2.3.2	Ações afirmativas e políticas de cotas nas Universidades Pública Federais	47
2.4	PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BRASIL SOBRE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	52
3	AS AÇÕES AFIRMATIVAS E O TRINÔMIO UNIVERSITÁRIO: EQUIDADE FORMATIVA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA?	61
3.1	DIMENSÕES DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	63
3.2	AÇÕES AFIRMATIVAS E EQUIDADE FORMATIVA NA UNIVESIDADE	72
4	O CONTEXTO DA PESQUISA	76
4.1	AÇÕES AFIRMATIVAS, AÇÕES GESTORAS E EQUIDADE FORMATIVA NA UFBA	79
4.1.1	Órgãos da Administração Central e a equidade formativa na UFBA	86
4.1.2	As Unidades Universitárias e a equidade formativa na UFBA	92
5	O PERCURSO METODOLÓGICO	98

5.1	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	99
5.2	INDICADORES DE EQUIDADE FORMATIVA NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UFBA	101
5.3	TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	103
5.4	SUJEITOS E <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	107
5.5	LIMITAÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO	109
6	AÇÕES AFIRMATIVAS E EQUIDADE FORMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	111
6.1	PERFIL DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES/RESPONDENTES DA PESQUISA	111
6.2	ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO CENTRAL	121
6.3	UNIDADES UNIVERSITÁRIAS	138
6.3.1	Área I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia	162
6.3.2	Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	169
6.3.3	Área III – Filosofia e Ciências Humanas	180
6.3.4	Área IV – Letras	187
6.4	RESULTADOS GERAIS	193
6.4.1	Relação entre ações gestoras e equidade formativa para estudantes cotistas e não-cotistas da graduação	193
6.4.1.1	<i>Órgãos da Administração Central e ações gestoras e equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão</i>	196
6.4.1.2	<i>Unidades Universitárias e ações gestoras e equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão</i>	199
6.4.2	Grau de equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas na graduação em cursos de maior ou menor exigência para ingresso na Universidade	203
6.4.2.1	<i>Graus de equidade no ensino</i>	205
6.4.2.2	<i>Graus de equidade na pesquisa</i>	207
6.4.2.3	<i>Graus de equidade na extensão</i>	209
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
	REFERÊNCIAS	216
	APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas	229
	APÊNDICE B – Questionário online	235
	APÊNDICE C – Matriz de análise e quadro operacional	243

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo é fruto de inquietações advindas da mudança de cenário da educação superior pública no que diz respeito a democratização do acesso as universidades públicas brasileiras, sobretudo as federais. Este fenômeno é resultado de um processo de reconhecimento das desigualdades sociais e discriminações étnicas ocorridas ao longo da história do Brasil, sobretudo no que se refere a diferença quantitativa no ingresso a universidade pública por parte de afrodescendentes, indíodescendentes e egressos do ensino médio público.

A educação em todos os níveis é um direito subjetivo assegurado a todos os brasileiros pela Constituição Federal (CF) de 1988. Essa legislação torna possível o desenvolvimento de políticas públicas sociais voltadas ao atendimento das demandas educacionais da sociedade brasileira. Entretanto, ainda se faz necessário que se busque ampliá-la para a garantia de direito secularmente negligenciados, visto que ainda existem “milhões de brasileiros espoliados em qualidade de vida, dignidade humana, condições de trabalho” (PIANA, 2009, p. 50), incluindo-se aí o acesso à educação, que ao contrário dos países desenvolvidos, ainda não é universalizado, principalmente na educação superior.

A exclusão das ditas minorias (negros, índios e pobres) na educação é um processo que vem de longa data e os reflexos dessa seleção negativa ainda marcam a condição e a qualidade de vida dessas pessoas. Essa situação não será modificada sem uma intervenção mais direta do Estado, ou seja, através de políticas específicas que garantam a equidade para o acesso e permanência desses grupos aos serviços educacionais, especialmente na educação superior.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), o percentual de pessoas negras no ensino superior cresceu consideravelmente entre os anos de 2005 a 2015. De acordo com o órgão, apenas 5,5% do número de jovens pretos e pardos em idade escolar frequentavam o ensino superior em 2005. Este número salta para 12,8% no ano de 2015 dentre os jovens negros com idade entre 18 e 24 anos. Contudo, esse percentual ainda é muito pequeno diante das desigualdades raciais e sociais em que o país está imerso desde sua trajetória histórica até os dias atuais.

Conforme dados do próprio IBGE (2017) as desigualdades ainda provocam um abismo entre ricos brancos (favorecidos socioeconomicamente) e pobres,

sobretudo, negros e índios, no que diz respeito ao acesso a todos os níveis de educação, principalmente, educação superior conforme pode-se observar na figura a abaixo:

Figura 1: Distribuição educacional, por cor ou raça, segundo o nível de instrução Brasil - 2014¹

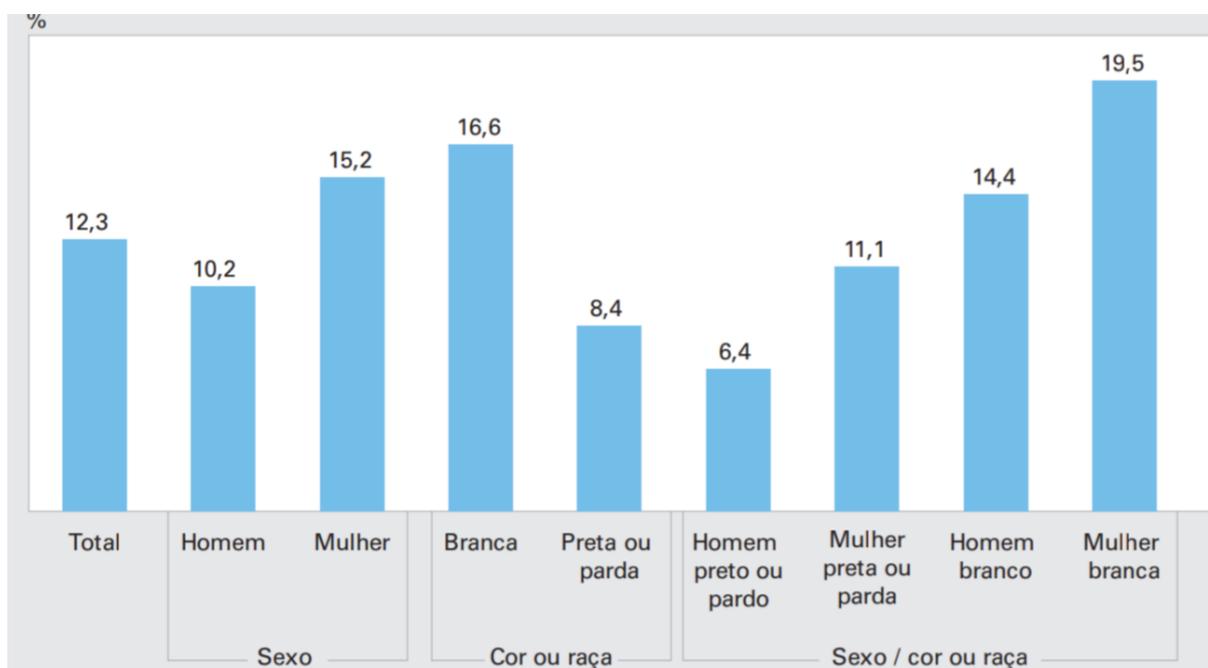
Nível de instrução	Distribuição dos níveis de instrução por cor ou raça (%)				Distribuição das pessoas por cor ou raça, segundo os níveis de instrução (%)		
	Total(1)	Branca	Preta ou parda	Diferença entre os grupos	Total(1)	Branca	Preta ou parda
Sem instrução	7,7	4,4	11,2	(-) 6,8	100,0	29,4	70,6
Fundamental incompleto	26,1	22,3	30,6	(-) 8,3	100,0	43,5	56,5
Fundamental completo e Médio incompleto	13,6	12,7	14,9	(-) 2,2	100,0	47,3	52,7
Médio completo e Superior incompleto	34,1	36,0	32,7	3,3	100,0	53,7	46,3
Superior completo	17,6	24,6	10,6	14,0	100,0	71,0	29,0

Fonte: IBGE (2017, p. 100)

A figura 1 evidencia e denuncia que o acesso à educação superior não é o único desafio enfrentado por pretos e pardos, mas também a permanência visto que 46,3% conseguem chegar a esse nível de ensino. Uma análise simples permite afirmar que apenas 29,0% conseguem concluir o curso superior. Esse fato, por consequência, irá refletir na mobilidade ocupacional desses grupos étnico-raciais, como se percebe na figura seguinte:

¹ IBGE (2017), Pesquisa por Amostra de Domicílios. Nesta pesquisa se excluem pessoas que não sabiam o nível de instrução do pai, assim como as pessoas de cor amarela e indígena.

Figura 2: Percentual de mobilidade ocupacional ascendente de longa distância², segundo o sexo e cor ou raça – Brasil 2014³



Fonte: IBGE (2017, p. 95)

Como se pode depreender dos dados apresentados na figura 2, é possível direcionar a discussão e dizer que o direito constitucional à igualdade constante na CF de 1988 não se cumpre na prática social, quando as oportunidades educacionais e a mobilidade ocupacional (apenas 8,4%) são tão discrepantes entre brancos e pretos ou pardos e indígenas. Esses dados justificam, por si só, que o Estado, assim como Instituições de Educação Superior (IES), sobretudo as públicas, adote políticas diferenciadas de modo a garantir os direitos constitucionais, principalmente no âmbito educativo.

Em face do exposto, é necessário considerar que, a política que amplia e garante o acesso destes grupos é conhecida no Brasil como Políticas de Ações Afirmativas (PAA). Elas, por sua vez:

[...] refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido

² As desigualdades de oportunidades também podem ser analisadas a partir das diferenças observadas no percentual de mobilidade ocupacional de longa distância de filhos com distintas características de sexo e cor ou raça. A mobilidade ascendente para o Estrato A, composto por “dirigentes em geral e profissionais das ciências e das artes”, de pessoas provenientes dos Estratos D, E ou F foi definida como mobilidade ascendente de longa distância (IBGE, 2017, p. 94).

³ IBGE (2017), Pesquisa por Amostra de Domicílios, 2014. Nesta pesquisa se excluem pessoas com nível de instrução indeterminada e pessoas que não sabiam informar o nível de escolaridade do pai quando tinham 15 anos de idade.

discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. [...]. A ação Afirmativa, como forma de discriminação positiva, é uma política de aplicação prática e tem sido implementada em diversos países, variando o público a que se destina (OLIVEN, 2007, p. 30).

As ações afirmativas voltadas às minorias étnicas e sociais permitem que estes grupos, historicamente excluídos tenham efetivado seus direitos socioeducativos e favorecem mudanças nas estruturas da sociedade, possibilitando a concretização da igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, da equidade social. A reserva de cotas raciais e sociais na educação superior, nas universidades públicas, é uma das ações afirmativas mais adotadas no Brasil.

As políticas de reserva de cotas nas universidades públicas no estado da Bahia tiveram seu início em 2003 com a aprovação da Resolução do CONSU Nº 196/2002, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Dessa forma, esta universidade foi a primeira a adotar o sistema de cotas na região nordeste. No âmbito federal, se destacou a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que implementou tal política em 2005, através da Resolução Nº 01/2004 e seu sistema de reserva de vagas serviu, posteriormente, de referência para as discussões para o estabelecimento das atuais políticas no âmbito do governo federal. As medidas provocaram grande debate na sociedade e na academia, fazendo surgir muitas especulações sobre a qualidade do ensino e da pesquisa nas referidas instituições a partir do ingresso de um público, considerado por muitos, desqualificado.

Nesse contexto, alguns estudos foram desenvolvidos a fim de esclarecer ou fomentar o debate sobre as questões sociais e étnico-raciais. Eles envolvem as ações afirmativas e as políticas de reserva de cotas das universidades federais brasileiras e divulgam resultados de pesquisas acerca da implantação das referidas políticas e serão abordados, posteriormente, nessa pesquisa. Entretanto, considera-se que os estudos realizados ainda não esgotaram as possibilidades ou variantes que estão envolvidas para o sucesso, ou não, das políticas de cotas uma vez que as diferenças regionais, culturais, sociais, econômicas, educacionais podem interferir no avanço das ações de inclusão social das universidades.

Nessa perspectiva, é preciso compreender as ações afirmativas e a política de reserva de cotas como uma ação política voltada à inclusão social e racial de grupos historicamente excluídos do acesso à educação escolar de nível básico e, principalmente, da educação superior. Portanto, a educação superior, foi representada por muitos anos no Brasil, exclusivamente, pela Universidade, que nas últimas décadas teve, ou tem, sua função questionada pela sociedade. Hoje o cenário da educação superior conta uma diversidade de IES, sendo o setor público composto por universidades e institutos superiores de educação. Cabe questionar, então, como as ações afirmativas se situam no âmbito das políticas públicas e/ou sociais para a educação superior e promoção da equidade social.

Cada universidade tinha autonomia para implementar suas ações afirmativas, o que gerava uma imensa gama de possibilidades, considerando a quantidade de universidades públicas federais distribuídas entre as cinco regiões administrativas do país. Atualmente com a implementação da Lei Nº 12.711/2012, que dispõe sobre o sistema de ingresso nas universidades federais e nos institutos federais de ensino técnico de nível médio, houve uma padronização das PAA para ingresso. Isto trouxe limitações às ações destas universidades, no entanto, também ocasionou avanços no sentido de ampliar a reserva de vagas universidades públicas federais, para o mínimo de 50% às cotas étnicas e sociais. A referida lei estabeleceu o prazo de 10 anos para revisar o programa especial para acesso a estas instituições, período que se encerrará em 2022.

Em 2016 a referida lei foi alterada pela Lei Nº 13.409/2016 para incluir na reserva de vagas as pessoas com deficiência, o que, a priori, é outro avanço derivado das lutas por uma sociedade mais equitativa. Contudo, pode significar, de certo modo, uma limitação no número real de pretos, pardos, índios e pobres nos estabelecimentos de ensino federais visto que o mínimo de 50% destinados às cotas não foram ampliados para atender a mais essa demanda da sociedade. Chama-se a atenção que, embora a Lei Nº 12.711/2012 tenha sido alterada pela Lei Nº 13.409/2016, esse estudo abordará apenas as cotas étnicas e sociais estabelecidas pela lei anterior, visto que o recorte do estudo são os estudantes que ingressaram na UFBA no semestre letivo de 2014.1.

No estado da Bahia, existem 04 (quatro) universidades públicas federais: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que completou 70 anos no ano de 2018; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que iniciou suas atividades

acadêmicas em 2005; e as Universidades Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Federal do Sul da Bahia (UFSB), que iniciaram suas atividades em 2014. O estado conta ainda com a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), sediada em Pernambuco, mas que tem um campus no município de Juazeiro-Ba e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), cuja sede situa-se no Ceará, mas tem um campus município de São Francisco do Conde-Ba.

Estas universidades estão em pleno desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e cada uma desenvolve ações afirmativas específicas no desenvolvimento de suas atividades-fim, com período e processos de implantação diferenciados, que podem trazer resultados diversos para o contexto da educação superior pública no estado.

A UFBA iniciou a política de cotas no ano de 2005, e durante a última década, ampliou a oferta. Ela oferta cotas para atender afro-brasileiros e indiodescendentes, estudantes de escolas públicas, com baixa renda e quaisquer etnias, de modo a favorecer também estudantes brancos e pobres⁴. A Univasf implantou seu sistema de cotas no ano de 2010 e reformulou-as nos últimos anos para adequar-se a Lei Nº 12.711/2012, tal qual a UFRB, primeira Instituição Federal de Educação Superior (IFES) a adotar integralmente a referida lei, ou seja, ofertar 50% das vagas para estudantes cotistas. Entretanto, a Univasf não desenvolve suas atividades exclusivamente no estado da Bahia e, por isso, embora tendo sido implantada a política de cotas nessa Universidade, não será considerada no desenvolvimento desse estudo assim como a UFRB (tem política de ação afirmativa implementada, mas situa-se em diversos municípios), visto a dimensão do objeto de estudo, campo empírico e o período de realização da pesquisa.

Serão consideradas apenas as ações afirmativas e política de cotas desenvolvidas pelas UFBA. Acredita-se que os resultados obtidos nos últimos anos por esta IFES podem oferecer um vasto campo para estudos, considerando as variações socioeconômicas e de equidade entre estudantes cotistas e não-cotistas.

Compreender tais variações é de fundamental importância quando pretende-se analisar a relação entre equidade e as ações gestoras, no âmbito das ações afirmativas, desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ensino,

⁴ Faz-se importante dizer que neste trabalho os estudantes classificados como cotistas englobarão todas as categorias de cotas oferecidas pela UFBA.

na pesquisa e na extensão. Ademais identificar a participação de alunos cotistas e não-cotistas nestas atividades na Universidade, considerando-se a existência de alunos cotistas e não-cotistas nesta IFES nas atividades da Universidade, que compreendem os âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Portanto, considera-se que um estudo que pretenda contribuir para ampliação do debate acerca das ações afirmativas e da política de cotas no que tange a promoção da equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas deve levar em consideração todas as atividades desenvolvidas pela instituição e não apenas uma parte delas. Excluir quaisquer um dos segmentos significa fragmentar a tríade indissociável (ensino-pesquisa-extensão) que caracteriza a instituição universitária. O que pode configurar um falso resultado no que diz respeito se as ações gestoras favorecem ou não a equidade formativa na instituição e, conseqüentemente, a equidade social como se propõe em seu Regimento Interno (RI).

Um estudo dessa natureza é necessário visto que a promoção da equidade na educação superior se traduz em uma conquista das minorias sociais tanto no acesso a este nível de ensino, quanto nas condições para desenvolvimento de sua formação acadêmico-profissional. Desse modo, é possível questionar se as ações gestoras da Universidade possibilitam, de fato, a promoção da equidade formativa e se essas ações se relacionam de algum modo com o grau de participação dos estudantes cotistas e não-cotistas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela instituição.

Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa ora proposta pode contribuir para o aprofundamento das discussões acerca das ações afirmativas e das políticas de cotas, trazendo novos elementos no que diz respeito ao papel da Universidade para a promoção da equidade no ensino superior assim como dados relativos à participação na vida acadêmica, de estudantes cotistas e não-cotistas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Pode contribuir ainda ao esclarecimento do papel das cotas étnico-raciais e sociais em relação a redução da qualidade do ensino e da pesquisa na Universidade em virtude da implementação das ações afirmativas, através da política de reserva de cotas.

Por isso, os objetivos da pesquisa foram: 1) analisar a relação entre equidade e as ações gestoras desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se a existência de alunos cotistas e não-cotistas nesta IFES e; 2) identificar o grau de equidade na

participação de alunos cotistas e não-cotistas no ensino, na pesquisa e na extensão, considerando os cursos de maior e menor exigência quanto a nota de corte para ingresso na Universidade. Sendo a hipótese ou pressuposto desse trabalho a existência de relação entre as ações gestoras promovidas para a efetivação da equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão e os graus de equidade na participação entre os estudantes cotistas e não-cotistas a partir das ações afirmativas existentes na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Isto posto, cabe dizer que, para que esta pesquisa fosse desenvolvida foram adotados conceitos teórico-empíricos referentes relacionados a: políticas públicas e sociais (igualdade social, justiça social e equidade formativa e social), ações afirmativas (as ações desenvolvidas pela instituição no âmbito do ensino, pesquisa e extensão), universidade (modelos, histórico e função social da universidade).

Chama-se atenção que o objeto desse estudo tem duas dimensões: uma voltada as ações gestoras desenvolvidas pela instituição de modo a promover a equidade no ensino, na pesquisa e na extensão; e outra, aos graus de equidade formativa na participação de estudantes cotistas e não-cotistas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidas pela Universidade.

A partir da problemática apresentada, classificou-se as questões teórico-empíricas em duas categorias: principal e secundárias. A primeira referindo-se ao problema de pesquisa científica a ser respondido; e a segunda, a atender as especificidades para a solução dos problemas voltados às duas dimensões do objeto pesquisado. Portanto, as questões principais foram:

1. Como se dá a relação entre equidade e as ações gestoras desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se a existência de alunos cotistas e não-cotistas nesta UFES?
2. Quais são os graus de equidade na participação de estudantes cotistas e não-cotistas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidas pela UFBA nos cursos de maior e menor exigência quanto a nota de corte para ingresso na Universidade?

Já as questões secundárias relacionadas a 1ª dimensão foram: a) como se desenvolvem as ações afirmativas na UFBA no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão? b) há ações gestoras no âmbito do ensino que visem a equiparação do coeficiente de rendimento/aprendizagem entre alunos cotistas e não-cotistas? c) há

ações gestoras no âmbito da extensão desenvolvidas pela universidade que consideram a categoria alunos cotistas e não-cotistas em seus processos de seleção para os projetos? d) há ações gestoras no âmbito da pesquisa que favoreçam a participação de alunos cotistas e não-cotistas de modo equitativo na universidade? Quanto as questões secundárias voltadas a 2ª dimensão foram elencadas as seguintes perguntas: a) qual o grau de participação de alunos cotistas e não-cotistas nas atividades de ensino? b) qual o grau de participação de alunos cotistas e não-cotistas nas atividades de pesquisa? c) qual o grau de participação de alunos cotistas e não-cotistas nas atividades de extensão?

Para responder esses questionamentos, adotou-se o estudo de caso na perspectiva da pesquisa qualitativa. Dessa forma, para responder a segunda questão de trabalho utilizou-se elementos da abordagem de pesquisa quantitativa, visto que foi necessário definir uma amostra, utilizar técnicas e procedimentos de coleta de dados de modo a quantificar os resultados relativos aos estudantes cotistas e não-cotistas da graduação de forma a estabelecer a análise comparativa dos percursos formativos, no tripé universitário, entre estudantes cotistas e não-cotistas dos cursos de maior e menor exigência ao ingresso na UFBA no semestre letivo de 2014.1. É importante dizer que o estudo sustenta a hipótese existe relação entre as ações gestoras promovidas para a efetivação da equidade no ensino, na pesquisa e na extensão e os graus de equidade na participação entre os estudantes cotistas e não-cotistas a partir das ações afirmativas existentes na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A tese ora apresentada é composta 06 (seis) seções, incluindo, esta introdução, além das considerações finais. Na seção dois denominada Universidade e ações afirmativas, discute-se a universidade e ações afirmativas, trazendo um breve contexto histórico sobre o surgimento dessa instituição no mundo e, particularmente no Brasil. Aborda ainda a necessidade de articulação entre as políticas públicas e sociais com as universidades, além de discutir a função social dessas instituições. Nesse aspecto se dá destaque as universidades públicas federais e as políticas de ações afirmativas. Apresenta-se como destaque nesta seção o levantamento das produções acadêmicas brasileiras sobre ações afirmativas nas universidades públicas.

Na seção três, Ações afirmativas e o trinômio universitário: equidade formativa na universidade brasileira? O foco de discussão é a tríade universitária e

suas relações com as ações afirmativas na universidade pública. Discute-se as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, explorando a relação entre estas e a equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas nas universidades públicas, sobretudo as universidades públicas federais campo no qual se insere esse trabalho.

A seção seguinte, O contexto da pesquisa, traz-se o contexto da pesquisa. Aborda as ações afirmativas, ações gestoras e a equidade formativa na UFBA a partir de documentos como o *Regimento e Estatuto Geral da UFBA (2010)*, *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2012-2016, 2018-2022)*, além do *Regimento Interno da Reitoria*, considerando a ação gestora dos Órgãos da Administração Central (AC) e das Unidades Universitárias (UU) em prol da equidade formativa na UFBA.

Na seção cinco, O percurso metodológico, aborda-se os caminhos percorridos ao longo da investigação, trazendo informações sobre a abordagem teórico-metodológica da pesquisa; os indicadores de equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão estabelecidos para a investigação; as técnicas e procedimentos utilizados na coleta de dados; os sujeitos e o *locus* da pesquisa assim como as limitações colocadas ao desenvolvimento do estudo pelo campo empírico.

A análise dos dados coletados nos órgãos da AC e UU através das entrevistas e também no ambiente virtual a partir da aplicação dos questionários online, vem integrar a seção cinco. Ela, por sua vez, está dividida em quatro momentos, sendo o primeiro a análise do perfil dos estudantes participante da pesquisa; o segundo, a discussão no âmbito dos órgãos da AC; o terceiro, a análise dos dados coletados nas UU por área do conhecimento (área I: Escola Politécnica, IGEO; área II: FMB, Faced; área III: Faculdade de Direito, ICI; área IV: ILUFBA); e o quarto, os resultados gerais da pesquisa, considerando as categorias teórico-empíricas da pesquisa (ações gestoras e equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão). E, por último, são apresentadas as considerações finais da tese.

2 UNIVERSIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS

A discussão em torno das ações afirmativas e política de cotas voltadas a universidade pública deu-se de forma polêmica desde seu início, ou seja, por volta do ano de 2002, quando o processo de democratização do acesso à educação superior no Brasil teve início. Essa política, contudo, não deve ser discutida sem considerar o contexto em que estas se desenvolvem e para além dos muros da própria instituição universitária, que se vê obrigada a questionar os seus valores.

Santos (2011) afirma que dar uma resposta positiva as demandas sociais estão no bojo da reforma pela qual a universidade passa. Uma ação necessária para isso é a democratização radical dessa instituição, possibilitando a finalização de uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes no âmbito da educação superior.

Não se pode deixar de dizer que a Universidade, historicamente, foi considerada um *ethos* privilegiado na construção de saberes e tornou-se um campo de significações em disputa com o passar do tempo e das novas demandas, interesses, diversos atores e contextos, além de novos desafios que instigam a outras respostas que atendam as especificidades das funções que lhe foram atribuídas (DIAS SOBRINHO, 2003). É importante que o espaço da livre manifestação de ideias seja também o espaço da diversidade, do respeito as diferenças, da liberdade de expressão para que o jogo de força favoreça e fortaleça o princípio democrático, condição *sine qua non* para o crescimento da Universidade.

A universidade é uma instância educadora que tem função social, portanto, faz-se necessário que estabeleça se um maior diálogo com a sociedade e auxilie a garantir o direito à educação de todos os segmentos que a compõem. Neste sentido, favorecer o acesso e a permanência das minorias étnicas e da população de baixa renda, através de ações afirmativas e política de cotas passa a ser uma questão central no contexto atual das universidades, principalmente, das universidades públicas.

Discutir as ações afirmativas e política de cotas no âmbito das universidades públicas exige pensar as relações dessas instituições com a própria sociedade, considerando sua origem histórica e contribuições na superação de problemas sociais, assim como o papel das políticas (públicas e sociais) no cenário da

educação superior e promoção da equidade social. A complexidade presente na universidade deve estar a serviço da sociedade, favorecendo a superação das relações desiguais, injustas e discriminatórias que marcam ainda a história das minorias étnico-raciais e socioeconomicamente desfavorecidas.

2.1 UNIVERSIDADE: MUDANÇA E MOVIMENTO.

A universidade é uma instituição social que surge na Europa por volta do século XII na Itália, com a Universidade de Bolonha, como uma espécie de agrupamento de professores e alunos, isto é, (1989) “como uma nova corporação de professores e alunos, ou de alunos e professores” (TEIXEIRA, 1989, p. 62). Desde sua criação esta instituição universitária passou por várias modificações, entretanto, durante muito tempo de sua existência, foi considerada lugar privilegiado de formação (através do ensino, da pesquisa e da extensão), acessível apenas a uma elite social e intelectual, sendo esta formação negada a outros grupos sociais.

Para Santos (1989), a exigência do trabalho universitário, a excelência atribuída aos seus produtos culturais, assim como o potencial criativo da atividade intelectual, a liberdade de discussão, a autonomia outorgada a esta instituição fizeram do seu espaço um lugar de alto prestígio considerado como imprescindível para a formação das elites. Esses mesmos elementos provocaram a negação do atendimento as necessidades educativas de todos os grupos sociais e favoreceu, por muito tempo, a exclusão das minorias étnicas e população de baixa renda do acesso a formação escolar em nível superior.

Alguns aspectos abordados por Santos (1989) – produtos culturais e científicos, liberdade de discussão, espírito crítico e autonomia – nem sempre foram associados a universidade, uma vez que, em seu percurso histórico ela esteve associada à Igreja e ao Estado diretamente, ou seja, seguindo diretrizes que impunham a esta instituição o caráter religioso ou burocrático na sua forma de organização. O isolamento a que se refere o autor e a formação das elites aos poucos foram/vão perdendo espaço, o que significa dizer que a universidade está em movimento e muda conforme muda a sociedade, sendo suas atividades de ensino, pesquisa e extensão influenciadas por esse movimento.

Na idade média o caráter religioso era o que prevalecia, no entanto, a ruptura entre Estado e igreja fez com que a universidade passa a ser valorizada pelo seu caráter político como pode-se constatar nos escritos de Teixeira (1989) quando este afirma que o Estado tinha profunda consciência da função política da educação tanto para impor modelos sociais quanto para transformar a sociedade e que esta mesma consciência influencia no modelo de universidade adotado por um país.

O modelo político-econômico adotado por um país incide em como a educação é concebida e as instituições educativas se organizam para responder as demandas da sociedade. Também sugere a escolha de um modelo de Universidade que traduz uma concepção distinta sobre essa instituição produtora de conhecimentos acadêmicos e científicos. Conhecimentos que devem estar a serviço de um objetivo concreto: promover mudanças na estrutura da sociedade ou conservar as já existentes. Dessa forma, “a universidade, pelo seu prestígio singular entre todas as instituições, é o centro de gravidade dessa estrutura histórica, a usina onde reproduzimos, representamos e justificamos os seus fluxos” (SEGATO, 2005-2006, p. 82).

Neste sentido, adotar um modelo de universidade que considere a diversidade existente na sociedade e desenvolva suas ações político, acadêmica e socioeducacionais de forma a superar o preconceito e favorecer a acesso de todas as classes sociais é imprescindível para que se tenha uma sociedade mais equitativa. As atividades de ensino, pesquisa e extensão devem estar voltadas para responder problemas sociais e atender as demandas da sociedade, ao tempo que favorecem a promoção da equidade na própria universidade.

No bojo dessas discussões, não se pode deixar de considerar também que sua produção científico-acadêmica deve considerar a diversidade social existente na sociedade e que de suas (re)formulações pode depender sua própria existência, na perspectiva que a Universidade pode tornar-se obsoleta e ter sua estrutura questionada, criticada ou mesmo negada pela sociedade que a abriga e da qual ela faz parte. Sobretudo quando esta universidade é um bem público, mantido pelo Estado, que deve primar por ações políticas que favoreçam a equidade social e, conseqüentemente, a educação superior.

Dessa forma, “[...] A luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade” (SANTOS, 2011, p. 66). Legitimidade que passa

pelo atendimento da diversidade social, acolhimento das diferenças sociais e promoção da equidade na sociedade, mas que tem sido fortemente questionada pelos grupos historicamente privilegiados e provoca a crise da Universidade quanto a sua função social na atualidade e o seu papel no atendimento as necessidades educativas da população. Vale considerar que tal crise se dá de forma distinta nos diversos contextos do globo terrestre uma vez que a Universidade assume caráter cultural, histórico, social que se relacionam à sua origem em cada sociedade. Dessa maneira, vale lembrar a trajetória da instituição universitária em âmbito nacional e qual o seu papel na promoção da equidade social e na educação superior.

2.1.1 A universidade no Brasil

A trajetória da universidade no Brasil se dá de forma bastante complexa, se considerarmos que o surgimento do ensino superior é anterior à criação da própria Universidade. A instituição universitária – escolas superiores – surge no Brasil por volta do séc. XIX, impregnada do modelo vigente em Portugal em virtude do modelo de sociedade que se tinha naquele período. Segundo Teixeira (1989) a ausência de tradição universitária, com exceção da experiência das escolas de medicina, não facilitou em nada ao país estabelecer um padrão universitário. Posteriormente, ao modelo de universidade portuguesa (voltada à formação das elites culturais, administrativas e políticas, com forte articulação com o Estado), é introduzido no Brasil, entre os anos de 1920 e 1950, outros três modelos de universidade que influenciam a construção da educação superior brasileira: o alemão, o francês e o norte-americano.

Para De Paula (2003), a preocupação fundamental da universidade alemã era com a pesquisa e a unidade entre ensino e investigação científica, dava ênfase a formação geral e humanística, além de ter relativa autonomia frente ao Estado e estar voltada a uma concepção liberal e elitista. No modelo francês, a pesquisa não era atividade prioritária da universidade, havendo a separação entre instituições voltadas prioritariamente ao ensino e outras à formação profissional de alto nível (pesquisa e ensino). No último modelo, o norte americano, a instituição universitária procurava associar os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços),

sendo estruturada de maneira a atender as duas necessidades básicas: massificação da educação superior e atendimento a sociedade de consumo.

A universidade brasileira como a conhecemos hoje só inicia sua tradição universitária a partir da década de 1960 com a reforma universitária promovida pela Lei Nº 5540/1968, ou seja, as atividades da universidade passam a integrar a tríade indissociável entre ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento científico-acadêmica, incorporando os modelos alemão e francês, mas priorizando características do norte-americano, como:

a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e a instituição do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) ideia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma. (DE PAULA, 2003, p. 228)

Apesar da criação desta instituição universitária a institucionalidade da universidade em torno das atividades de ensino, pesquisa e extensão ainda não estavam firmadas. Ademais o ensino superior estava voltado ao ensino de informativo sobre a cultura estrangeira e contava com excelentes profissionais. No entanto, apenas informações eram repetidas sem significado real, ou seja, o corpo docente não tinha construído conhecimentos e nem tinha vivência sobre os mesmos (TEIXEIRA, 1989).

Em outras palavras, a produção científico-acadêmica não traduzia as necessidades reais da sociedade brasileira, uma vez que o processo educativo da universidade estava centrado na profissionalização em nível superior e na formação intelectual da elite da nação. Pode-se afirmar que a exclusão das camadas populares e das minorias étnicas ao acesso à educação superior se dá desde os primórdios desta instituição no país. Esse modelo de universidade, entretanto será modificado à medida em que os processos de democratização do ensino, principalmente a de nível básico, começam a acontecer e as classes menos favorecidas passam a reivindicar das autoridades políticas inclusão das suas

necessidades, valores e cultura no espaço educativo e nos demais âmbitos da vida social brasileira.

É nesse contexto, entre as décadas de 1970 e 1980, que a Universidade brasileira passa a ampliar e a fortalecer a tríade ensino-pesquisa-extensão, assim como sua autonomia, identidade institucional e processos organizacionais, de modo a valorizar também uma identidade nacional, científica e acadêmica. No entanto, é “acusada” pelos membros excluídos do acesso ao bem público, nesse caso a própria universidade, de estar voltada para as elites e seus filhos. Cresce a pressão dos movimentos sociais, voltados ao estabelecimento da equidade social, sobre o poder público e, conseqüentemente, sobre a universidade.

Com o avanço técnico-científico e o aumento da demanda por conhecimentos mais profundos e elaborados pelo sujeito sociais, além das questões relacionadas a inclusão socioeconômica e cultural, a Universidade brasileira, sobretudo a pública, será acometida pela crise institucional da qual nos fala Santos (2011) quando diz que a “[...] universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade atual” (p. 44). Ou seja, não é mais possível que a universidade se exima de sua função social enquanto promotora da equidade na educação superior e na sociedade.

Nas últimas décadas, a partir do final da década de 1990, a universidade brasileira se viu obrigada a repensar-se e rever sua relação com a sociedade. E este processo, por sua vez, foi iniciado de forma vertical, ou seja, de fora para dentro, impulsionado por dispositivos legais que modificaram o cenário da educação superior no Brasil, com a criação de instituições universitárias (ofertam obrigatoriamente ensino, pesquisa e extensão) e não-universitárias (comprometidas apenas com o ensino), o que agravou a crise da Universidade e a necessidade desta “provar” sua importância e o seu valor perante a sociedade.

Outrossim, a universidade brasileira, principalmente a pública, se fortalece nos últimos anos com a (re)estruturação e ampliação de suas atividades acadêmico-científicas, na perspectiva da inclusão social fomentada pelas políticas públicas educacionais promovidas nos últimos anos como pode-se perceber nos escritos de Speller, Robl e Meneghel (2012)

[...] ampliação de vagas públicas –entre 2002 e 2010, foram criadas 14 universidades federais em diversos estados, e foi criado, em 2006, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) [...]; [...] fomento às políticas e aos programas de inclusão e de ações afirmativas – o tema da inclusão entrou na agenda da política de ES, tendo sido elaboradas diversas iniciativas concretas para que estudantes de baixa renda possam frequentar e avançar nos estudos em nível superior. Nesse sentido, destacam-se a política de cotas, adotada por 54 universidades públicas em todo o país, e a legislação referente à adequação da infraestrutura física das IES para a inclusão de pessoas com deficiência (p. 19).

Dessa forma, observa-se que a função social da universidade e o desenvolvimento de suas atividades estão sujeitos à mudança do contexto sociopolítico e econômico e da vida cotidiana em sociedade. É no bojo dessas mudanças que devemos compreender as ações afirmativas que passam a integrar o ambiente da educação superior no Brasil e, principalmente, a relação entre as políticas (públicas e sociais) e a universidade brasileira, sobretudo as públicas.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA COM A UNIVERSIDADE

A CF de 1988 em seu art. 208º, inciso V, põe sob a responsabilidade do Estado garantir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, mas imputa ao indivíduo lograr um vaga nesse espaço privilegiado de produção do conhecimento em todas as áreas (tecnologia e inovação, saúde e biologia, ciências humanas, letras e artes), sem considerar as diferenças sociais e raciais que permeiam a sociedade brasileira e valendo-se do mito da democracia racial⁵, que durante muitos anos (desde a abolição da escravatura) permeou as políticas públicas nacionais voltadas a educação.

Para Lowi (*apud* SOUZA, 2006), a política pública pode assumir quatro formas: o primeiro é o das políticas distributivas (decisões tomadas pelo governo, que geram diferenças ao privilegiar determinados grupos sociais ou regiões, em

⁵ Termo cunhado pelo sociólogo Gilberto Freyre na obra *Casa Grande e Senzala*, da década de 1930, que remete a ausência de conflito ou convivência pacífica entre os grupos étnicos brasileiros assim como a igualdade de sucesso (individualmente) entre os mesmos.

detrimento do todo); o segundo é o das políticas regulatórias (envolvem aspectos burocráticos, políticos e disputa de interesses); o terceiro é o das políticas redistributivas (atingem o maior número de pessoas e em, geral são políticas universais que envolvem sistemas variados) e; o quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos de natureza variada.

Observa-se, contudo, que essas políticas públicas não se dão em espaço atemporal e sem contexto histórico. Ao contrário, tem forte relação com as perspectivas no campo da ação do Estado e suas interações com a sociedade civil, podendo-se afirmar que é uma política de intervenção que está no bojo das lutas sociais, em que os interesses e racionalidades são divergentes e antagônicos. É preciso lembrar que, a partir dessa disputa entre classes, prevalecerá um determinado projeto de sociedade, sendo as políticas públicas moldadas por ele (DIÓGENES, 2014).

Nessa perspectiva, Tello (2015) afirma que não só as ações do Estado, mas também os processos de participação e regulação do sistema educativo, incluem a influência das redes e imaginários globais, organizacionais e da sociedade civil e atores educacionais a níveis macro e micro da sociedade, o que inclui nesse debate todas as instituições de educação, inclusive a universidade.

Compreender que as políticas de educação se modificam no interior das relações entre Estado e sociedade civil assim como a forma de diálogo que se estabelece entre esses agentes, torna possível afirmar que a implementação de políticas e programas sofre interferências que podem potencializar ou não melhorias na estrutura social (DIÓGENES, 2014). Dessa forma, a discussão sobre as ações afirmativas nas universidades públicas traz em si uma complexidade que ultrapassa os limites dos muros dessas instituições universitárias. É preciso que se compreenda o contexto sociopolítico e econômico em que estas ações se situam além da luta dos movimentos sociais em busca da garantia de direitos sociais assegurados constitucionalmente.

Conforme Santos (1987), os direitos sociais uma vez conquistados e criados não devem ser eliminados ou alterados em momento posterior a conjuntura sociopolítica e econômica na qual esses direitos foram originados. A partir dessa compreensão, é possível afirmar que as ações afirmativas asseguradas por medida legal não devem ser excluídas ou alteradas após sua implementação como um direito. Visto que essas são:

[...] políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES; SILVA, 2003, p. 90)

Ou ainda, conforme os mesmos autores:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (p. 94)

Garantir o direito social de acesso e a permanência na educação superior ainda é um desafio na atualidade, mesmo com todas as iniciativas governamentais, visto que “as políticas sociais apresentam-se como expressão da correlação de forças e lutas na sociedade civil, e concessões dos grupos majoritários no poder objetivando obter legitimidade e controle social” (PASTORINI *apud* PIANA, 2009, p. 37). Isto porque a educação superior ainda é considerada um *locus* de poder e privilégio de determinado grupo social. Nesse contexto, as ações afirmativas e a política de cotas assumem papel importante na garantia do acesso das minorias étnicas e pessoas de baixa renda à educação superior e a universidade pública.

O processo político que visa redistribuir os benefícios garantidos por lei costuma ser polarizado e conflituosos (FREY, 2000), o que torna necessária a existência de políticas públicas que garantam o acesso de todos os cidadãos a este nível de ensino. Sendo:

Las políticas públicas, entendidas como programas de acciones representan la realización concreta de decisiones, el médio usado por um actor em particular llamado Estado, em su voluntad de modificar comportamientos mediante el cambio de las reglas del juego operante hasta entonces (DEUBEL, 2007, p. 19).

Assim, no plano das ações políticas, as ações afirmativas voltadas a educação são resultantes de uma compreensão cada vez maior de que a busca por uma igualdade concreta não deve ser mais realizada somente como uma aplicação geral das regras universais de direito para todos. As diferenças sociais e raciais colocam os indivíduos em situações diferentes na sociedade. Desse modo, a

igualdade de oportunidade precisa ser concretizada também através da adoção de medidas específicas que levem em consideração essas situações desiguais e particulares de minorias étnicas e de indivíduos pertencentes a grupos em desvantagem social. (SILVÉRIO, 2007).

Parte da população brasileira não tem acesso à educação superior e a universidade pública, especialmente, portanto, faz-se necessária a intervenção do Estado para garantir este direito, o que se torna contraditório num governo neoliberal, visto que, nesse modelo político e econômico, não se propõe a ampliação a participação democrática, o reconhecimento das diversidades e desigualdades, já que opta por uma perspectiva elitista no qual “as causas das desigualdades são atribuídas à sorte e não as condições estruturais da sociedade, que surgem do modo de produção capitalista (BIANCHETTI, 2005, p. 91). É nesse contexto controverso que se inserem as ações afirmativas nas universidades públicas: como uma política pública voltada a inserção de grupos sociais considerados excluídos do acesso a bens sociais, neste caso a educação superior, por questões étnico-raciais, condição socioeconômica, dentre outras possibilidades. Este contexto torna pertinente a criação de uma política pública ou

[...] un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institucion u organizacion gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situacion percebida como insatisfactoria o problematica (ROTH *apud* DEUBEL, 2007, p. 27).

A ausência de políticas públicas efetivas por parte do Estado ou de mecanismos que garantam o atendimento público qualitativo da população a bens sociais, a educação, a saúde e a moradia – reflete o grande descaso com os usuários desses serviços (essencialmente pretos, pardos, índios e pobres). Ou seja, são tratados e classificados da condição de “inferioridade”, segundo um juízo de “superioridade” de uma elite socioeconômica e cultural, assim como da alta classe média, que supostamente tiveram mobilidade por mérito técnico e profissional (SILVÉRIO, 2002).

Uma política educacional verdadeiramente pautada na diversidade e na inclusão traz para o exercício das práticas democráticas na sociedade a problematização sobre a construção efetiva da igualdade social (de oportunidades

de acesso a bens públicos imateriais⁶ e condição material de vida) e as desigualdades existentes no cotidiano de uma sociedade capitalista. Esta construção certamente pressupõe o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento sócio-histórico, cultural, econômico e político da sociedade. (CONAE, 2013).

É importante que as demandas da sociedade provocadas pelas desigualdades e diferenças sejam atendidas pelo poder público e pelas instituições sociais, sobretudo pela universidade pública, visto que é um espaço reconhecido de debates, pluralidade de ideias e produção de conhecimento. Por essas características não poderem eximir-se da responsabilidade do reconhecimento da diversidade e do desafio que este mesmo reconhecimento impõe, visto que não basta reconhecer a diferença, é preciso promover a inclusão dessas diferenças em todos os seus espaços, sejam eles políticos, administrativos e, principalmente, educativos. Ou seja:

Em uma perspectiva democrática e inclusiva, deve-se compreender que diversidade, justiça social e combate às desigualdades não são antagônicos. Principalmente em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, marcadas por processos de desigualdade, elas deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais voltadas à garantia e efetivação dos direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 29)

Não se pode esquecer que a educação é duplamente valorizada: como investimento e como direito. Na primeira perspectiva é tratada como commodity⁷ capaz de incentivar o crescimento econômico de países e indivíduos; na segunda, é um bem essencial a sociedade e, por isso, deveria ser acessível a todos os indivíduos (NASCIMENTO; VERHINE, 2009). A negação de um direito social, acesso à educação superior e a universidade pública, por parte de uma parcela considerável da população brasileira, é uma questão problemática a ser resolvida no cenário educacional. Entretanto, as políticas públicas, desenvolvidas para solucionar ou minimizar os efeitos da exclusão e/ou discriminação de determinados grupos sociais, se direcionam a uma determinada instituição social: a universidade pública. Dessa forma, é preciso discutir a função social desta instituição para

⁶ Educação, saúde, lazer, entretenimento, esportes, emprego e quaisquer outros serviços que sejam necessários para que os indivíduos possam ter qualidade de vida e mobilidade social

⁷ Qualquer bem em estado bruto ou matérias primas essenciais. Em português o termo commodity também pode ser traduzido como mercadoria.

compreendermos sua relevância na sociedade atual e o seu papel no que tange a superação das desigualdades sociais.

2.3 FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE NA ATUALIDADE

As transformações sociais provocadas pelo processo de globalização da economia mundial e a mudança no modelo administrativo vigente (burocrática e autocrática) para outro democrático, flexível e participativo, conseqüentemente trazem alterações para estrutura educacional, sobretudo no âmbito da educação superior e, principalmente na função das universidades frente ao novo paradigma socioeducativo decorrente dos referidos elementos.

Este novo modelo faz surgir a necessidade de mudança na cultura organizacional das universidades, inserindo-se neste contexto a crise institucional que segundo Santos (2011) “era e é, desde a pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado” (p. 15-16). Estado que, ao aderir ao modelo econômico neoliberal, passa a financiar cada vez menos a instituição universitária pública e a pregar que a Universidade Pública se torne sustentável a partir de captação de recursos próprios. Vale lembrar que este não é o único elemento que provoca a crise institucional uma vez que “[...] a universidade apesar de continuar a ser a instituição por excelência de conhecimento científico, tenha perdido a hegemonia que tinha e tenha se transformado num alvo fácil de crítica social” (SANTOS, 2011, p. 40).

A crítica da sociedade é benéfica no sentido de que a Universidade (re)pense a si mesma e qual o seu papel da sociedade da qual é parte integrante. Para Dias Sobrinho (2010), a universidade e a sociedade devem questionar a si mesmas qual o seu papel, no sentido de responder “com alguma coerência e eficácia às múltiplas demandas desconexas e contraditórias que lhes são postas” (p. 1241), num contexto histórico de mudanças rápidas, que torna conhecimentos obsoletos em todas áreas das ciências, gerando crise de valores e lançando dúvidas quanto ao futuro da instituição universitária. Já para Tavares e Freitas (2016), “as discussões em torno do sentido e da função da universidade estão relacionadas à sua história e definição conceitual institucional que contribuem para a compreensão de sua natureza,

estrutura e papel nos dias atuais” (p. 26). Ou seja, questionar sobre seus valores, sua organização e processos institucionais, sua função social e sua relação com as transformações sociais fazem da universidade uma instituição única, visto que tem autonomia para modificar-se de acordo a sua própria crença e segundo os seus ideários.

Essa mudança, no entanto, não é fácil, uma vez que requer, segundo Silva e Ourique (2012), que a universidade elabore e execute um plano de gestão a curto e médio prazo, além de imputar à instituição um processo de avaliação contínuo em função da pertinência dos resultados no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como seu impacto no desenvolvimento social e econômico da região em que está inserida. Comunga-se com o pensamento de que

[...] não seria exagerado afirmar-se que as universidades estão assumindo plenamente a missão socialmente relevante de se tornarem laboratórios de experiências democráticas e igualitaristas na sociedade. Como em toda experiência, o importante não é o de acertar a qualquer custo desde a primeira tentativa, mas o de tornar os erros processos de aprendizado coletivo. Creio que não há melhor missão para essas instituições seculares em nossa época. (NEVES, 2010, p. 33-34)

A universidade pode traçar o seu caminho/trajetória de modo refletido, sistemático, planejado de maneira a agregar novas demandas da sociedade no âmbito de suas atividades fim (ensino, pesquisa e extensão) sem, no entanto, perder a sua identidade e legitimidade. Estas demandas são muitas se consideramos o contexto das políticas públicas da atualidade, centradas na inclusão socioeducativa da sociedade. O atual contexto da educação superior brasileira traz muitos desafios e uma multiplicidade de funções para a Universidade, sobretudo a pública, conforme é possível verifica nos estudos de Speller, Robl e Meneghel (2012)

[...] i) a democratização do acesso e permanência; ii) a ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; iii) a redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência; iv) a formação com qualidade; v) a diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; vi) a qualificação dos profissionais docentes; vii) a garantia de financiamento, especialmente para o setor público; viii) a relevância social dos programas oferecidos; e ix) o estímulo à pesquisa científica e tecnológica. (p. 32-33)

Todas essas ações impactam sobre a universidade de forma distinta uma vez que é necessário pensá-las considerando questões globais (como as mudanças no mundo impactam sobre a soberania nacional?), questões nacionais (de que forma

serão implementadas as políticas públicas no país?), regionais (como dialogar aspectos econômicos e socioeducativos diversos?) e, por fim, questões locais (como todos esses elementos impactam no desenvolvimento das atividades acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão?). Não se pretende aqui responder a tais questionamentos, mas não se pode deixar de dizer que essas são questões abrangentes e complexas ao tempo que traduzem especificidades de um dado contexto, sendo necessário assim, serem analisadas e compreendidas a partir dessas relações na busca por uma instituição com mais qualidade e mais voltada ao atendimento das demandas sociais e inserção de grupos socialmente excluídos.

É nessa perspectiva que se discute sobre a função social da universidade pública no que diz respeito ao seu papel na superação das desigualdades na busca de uma equidade na educação superior pública, no sentido de uma formação equitativa entre os indivíduos (estudantes) beneficiados pelas ações gestoras promovidas pela universidade nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

2.3.1 Igualdade, justiça e equidade social: ações afirmativas na universidade

A universidade hoje tem papel preponderante na superação das desigualdades sociais visto que é uma instituição que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão que, por sua vez, lhes permitem interagir com a sociedade em que está inserida. Do mesmo modo, ela produz conhecimentos que podem gerar melhor qualidade de vida para a população e auxiliar na mudança de comportamento e mentalidade dos sujeitos sociais. Estes aspectos podem, a priori, favorecer a resolução de conflitos sociais derivados de questões sociais de ordem étnico-racial, socioeconômica, culturais, dentre outros. Por isso, esta instituição deve abrigar em si a maior diversidade de grupos sociais, incluindo em seu universo acadêmico as tensões existentes entre os diversos atores da sociedade de modo que estes tensionamentos favoreçam a construção de relações mais equitativas na sociedade.

Conforme Pires (2013), “a política universalista, pautada na igual dignidade dos cidadãos, resultou em uma política cujo conteúdo está ancorado na crença da igualdade de direitos e merecimento” (p. 220). Além de desconsiderar o contexto socioeconômico e a situação de desigualdade e intolerância em que vivem as

minorias, sobretudo étnico-raciais, esse pensamento é perverso visto que falar de merecimento coloca um indivíduo na berlinda, uma vez que ele “faz ou não” por merecer o lugar que ocupa na sociedade. Ou seja, se pretos, pardos, índios e pobres não estão ocupando os espaços da educação superior ou posições de destaque e prestígio na sociedade, é porque não fizeram nada para merecer. Por isso, é preciso que se faça a política da diferença, em que os indivíduos sejam tratados diferentemente em suas necessidades, considerando os processos discriminatórios a que seus grupos étnico-raciais e/ou sociais foram submetidos ao longo do processo histórico brasileiro. Ainda conforme Pires (2013), “a crença na meritocracia como condutora de processos seletivos utilizados pelas sociedades burguesas só pode ser compartilhada por aqueles que dessa ideia se beneficiam” (p. 229).

Nesse sentido faz-se importante resgatar a CF/1988, que não deixa dúvidas quanto ao seu compromisso com a redução das desigualdades de todas as formas, uma vez que torna crime todas as formas de discriminação e preconceito. No que é possível afirmar que “a falaciosa tentativa de aproximar qualquer tratamento diferenciado de uma forma não republicana de ação estatal é incompatível inclusive com a leitura estritamente exegética do texto constitucional”. (PIRES, 2013, p. 221-222). Por isso, torna-se importante a discussão sobre igualdade no Brasil e o tipo de igualdade a que esta se refere já que é um princípio constitucional e as ações governamentais e institucionais pautam-se por ela. Segundo Piovesan (2008), existem três vertentes de concepções quando se trata da terminologia da igualdade no Brasil: a) a igualdade formal, que trata todos os indivíduos como iguais perante a lei; b) a igualdade material, que corresponde ao ideário de justiça social e distributiva, sendo orientada pelo aspecto socioeconômico; e c) a igualdade material, que se relaciona ao ideal de justiça enquanto reconhecimento das diversidades, sendo orientada pelos elementos de gênero, raça, etnia, idade, orientação sexual, ou outros critérios que se façam necessários.

Neves e Lima (2010) discutem a igualdade em duas perspectivas: a concepção formalista da igualdade e a igualdade substancial; a primeira é relativa a que a condição uma pessoa na sociedade deveria depender exclusivamente de suas capacidades, sem interferência de sexo, etnia, cultura, condição socioeconômica ou quaisquer outras variáveis; a segunda permite que as desigualdades e diferenças

sejam tratadas de modo específico, com o objetivo de minimizar os efeitos provocados pela assimetria entre pessoas e grupos sociais.

Observa-se que o conceito de igualdade é importante quando se trata de tomar decisões políticas, seja na esfera governamental ou seja no âmbito das instituições sociais, visto que a forma como se percebe a igualdade entre os indivíduos originará processos decisórios distintos, que contemplarão a todos ou apenas parte da população. Pensa-se que os conceitos de igualdade material (seja na perspectiva socioeconômica ou seja do reconhecimento das diversidades) ou de igualdade substancial são mais adequados quando se trata de fazer valer a inclusão social, haja vista que permite que ações diferenciadas sejam realizadas de modo a considerar as especificidades das minorias étnicas e pobres. Ou seja, “o conceito de igualdade ‘substancial’ surge da ideia de ‘igualdade de oportunidades’ noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou de pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social” (GOMES; SILVA, 2003, p. 89).

As ações afirmativas estão no centro do princípio da igualdade substancial, que lhes servem como sustentação teórica, além de possibilitar a concretização da igualdade de oportunidades, que segundo Gomes e Silva (2003), não é o único objetivo das PAA, que almejam ainda:

[...] induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher. O elemento propulsor dessas transformações seria, assim, o caráter de exemplaridade de que se revestem certas modalidades de ação afirmativa, cuja eficácia como agente de transformação social poucos até hoje ousaram negar. Ou seja, de um lado essas políticas simbolizariam o reconhecimento oficial da persistência e da perenidade das práticas discriminatórias e da necessidade de sua eliminação. De outro, elas teriam também por meta atingir objetivos de natureza cultural, eis que delas inevitavelmente resultam a trivialização, a banalização, na *polis*, da necessidade e da utilidade de políticas públicas voltadas à implantação do pluralismo e da diversidade (GOMES; SILVA, 2003, p. 96).

Por isso, toda e qualquer política de ação afirmativa é uma tentativa de mudar a realidade existente e promover, a longo prazo, no imaginário coletivo, a ideia da justiça social. Segundo Silva (*apud* NEVES; LIMA, 2010), existem várias formas de

ações afirmativas no Brasil, que beneficiam com isenções de taxas ou com incentivos financeiros muitos grupos sociais, por exemplo a classe docente estadual, que em muitos estados do Brasil, conseguiram acessar e permanecer nas universidades públicas em virtude de políticas educacionais específicas para essa classe. No entanto, “nenhuma dessas ações causam estardalhaço ou polêmicas sociais, pois não envolvem um tabu histórico da sociedade brasileira: a cor da pele” (SILVA *apud* NEVES; LIMA, 2010, p. 72).

A partir da introdução das ações afirmativas na universidade é possível que as relações igualitárias sejam cultivadas nas ações voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão já que “[...] amplia a noção de igualdade de oportunidade e não-discriminação (TOMEI, 2005, p. 9), além de favorecer um “[...] tratamento diferenciado de uma subclasse ou grupo de modo a melhorar suas possibilidades de obter um bem particular ou de assegurar-lhe parte de determinados bens” (FAGUNDEZ *apud* TOMEI, 2005, p. 9), nesse caso, um processo formativo equitativo através da participação plena nas ações de formação promovidas pela universidade.

Por essa característica, as ações afirmativas devem ser percebidas como uma forma de inclusão social, como direito de acesso à universidade pelas ditas minorias excluídas historicamente. Por isso, é imprescindível evitar reações negativas e, para isso, ter um levantamento confiável das percepções, receios e expectativas tanto de beneficiários quanto da sociedade como um todo. Essa medida se torna ainda mais importante quando as ações afirmativas estiveram voltadas a diferentes grupos. Dessa forma, administrar bem essas ações é fator preponderante no enfrentamento de reações negativas e/ou ressentimentos por parte de grupos antes beneficiados (TOMEI, 2005).

Essa reação negativa mostra-se muito frequente no âmbito da universidade pública, visto que as ações afirmativas têm sido atacadas como uma forma de privilegiar grupos e discriminar pessoas. Isto porque a política de ações afirmativas traz em si um paradoxo, visto que estas chamam atenção e abraçam as diferenças (SCOTT, 2005). Acredita-se que essa perspectiva pode ser superada a partir do estabelecimento de ações institucionais que favoreçam a igualdade, justiça e equidade na educação superior, isso porque as ações afirmativas se distinguem de políticas antidiscriminatórias que têm caráter punitivo apenas, uma vez que atuam em favor de coletividades discriminadas, podendo ser compreendidas tanto como

prevenção a discriminação, quanto como reparação de seus efeitos (DAFLON; FERES Jr.; CAMPOS, 2013).

Por se tratar de uma política que visa a melhoria da condição de vida dos grupos beneficiários das ações afirmativas, é necessário que no contexto da universidade pública sejam efetivadas iniciativas institucionais no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão um vez que a tríade universitária é indissociável e deve promover uma formação de qualidade e equitativa, pois como nos diz Rawls (2000) as universidades são organismos que estão no seio da estrutura básica da sociedade e, por isso, devem adaptar-se as exigências que essa estrutura impõe visando estabelecer a justiça social. Ainda segundo o autor “[...] universidades podem ser limitadas de diferentes maneiras – por exemplo, em função do que é necessário para manter iguais para todos as liberdades básicas (incluindo a liberdade de consciência) e a justa igualdade das oportunidades” (RAWLS, 2000, p. 8).

As universidades não podem cometer determinadas formas de discriminação. Ao contrário deve assumir uma postura antidiscriminatórias e auxiliar no estabelecimento de igualdades de oportunidades de modo equitativo. Ou seja, as ações da universidade em sua integralidade devem voltar-se à equidade entre os atores que a compõem de modo que todos tenham condições de usufruir dos serviços que esta instituição dispõe. Dessa forma, possibilitar o acesso é uma ação que traduz equidade no ingresso à universidade pública, mas não é suficiente visto que, os sujeitos estabelecerão um percurso dentro da IES. Outras ações se farão necessárias em prol de que relações equitativas sejam asseguradas. Sobre esses aspectos Felicetti e Morosini (2009) no dizem que:

Equidade de acesso é o fator inicial de discussão quando se fala em Educação Superior, no entanto ela só ocorre a partir do momento que todos têm as mesmas condições de competir, isto é, quando o ensino anterior ao Ensino Superior é oferecido em qualidades iguais a todos, proporcionando então, uma competição justa. O mesmo ocorre em relação à equidade de progresso e resultado no Ensino Superior. Dessa forma as barreiras ou dificuldades encontradas por cada estudante não podem estar associadas a questões consideradas como fora de controle, ou seja, aquelas que existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica [...]. [...] Equidade de resultados está ligada a medidas de apoio e acompanhamento para ajudar os alunos que têm maiores dificuldades, principalmente se estas forem de origem socioeconômica (p. 11-12).

Dessa forma, se compreende que alcançar a equidade é um dos grandes desafios da implementação das ações afirmativas e da política de cotas na universidade pública. O que torna necessária uma discussão mais profunda sobre estas ações e como estas foram desenvolvidas ao longo dos últimos anos no Brasil.

2.3.2 Ações afirmativas e políticas de cotas na Universidade Pública Federal

O debate sobre as políticas de cotas para as universidades públicas federais deu-se de forma bastante acirrada entre duas vertentes contrárias: a primeira, defendida por aqueles que argumentavam a favor da ideia de que a qualidade da universidade (ensino, pesquisa e inovação) seria afetada em virtude da inserção de estudantes desqualificados – estudantes de baixa renda e provenientes da escola de nível médio pública – nos processos da IFES; e a segunda, formada por aqueles que eram partidários da democratização do acesso à universidade de modo a reparar uma injustiça histórica etnicossocial. Atualmente, “[...] O debate tem incidido no tema convencional entre democratização do acesso e a meritocracia, mas também em temas novos, como o método da reserva de vagas e as dificuldades de ampliar o critério racial numa sociedade altamente miscigenada” (SANTOS, 2011, p. 70).

Faz-se importante lembrar que as ações afirmativas começam a se delinear no processo de redemocratização da sociedade brasileira na década de 1980, que trouxe novas demandas para o contexto educacional, que tinha o desafio de superar a desigualdade brasileira apontada pelos baixos indicadores sociais do período. Na década de 1990, o movimento negro brasileiro passou a reivindicar mais fortemente o acesso diferenciado à educação superior para o grupo étnico-racial que representava. Desse modo, as políticas voltadas as ações afirmativas na educação superior só foram consolidadas a partir dos anos 2000, que representou um momento de maturidade para se pensar políticas públicas que democratizassem o acesso à educação superior (PAIVA, 2013).

O processo de implantação das políticas de ações afirmativas (PAA) nas universidades públicas, sobretudo nas federais, se deu de forma gradual entre os anos de 2000 e 2006, tendo forte impulso a partir de 2007 quando as políticas de acesso à educação superior do Ministério da Educação (MEC) se consolidam

através do Programa Universidade Para Todos (Prouni) – voltado ao setor privado, e Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), voltado à educação superior federal. Segundo Paiva (2013), essas políticas foram determinantes para as mudanças ocorridas na educação superior nos últimos anos, como mostra a tabela 1:

Tabela 1: Universidades com ações afirmativas por tipo, início e instituição⁸

Ano	Estaduais			Federal		
	Cota	Acréscimo de notas	Acréscimo de vagas	Cota	Acréscimo de notas	Acréscimo de vagas
2002			<i>UEL, UEM, UEPG, Unicentro, Unioeste</i>			
2003	<i>Uems, Uenf, Uerj, Uneb, Uern</i>					
2004				UnB		UnB
2005	<i>UEA, UEG, UEL, UEMG, Unemat, Unimontes, UVA</i>	Unicamp	Unemat	Ufal, UFBA, UFPR, UFRB, UFT		UFBA, UFRB, UFPR, Unifesp
2006	UERGS, Uesc, UPE		Uesc	UFJF	UFRN	
2007	UEFS, UEPB, UEPG	USP	UEFS	UFABC, UFMA, UFPI, UFRA	UFRPE, UFPE, UnB	UFMT, UFRR
2008	Unear		<i>Uenp, Unespar</i>	UFPA, UFRGS, UFSC, UFScar, UFMS, Unipampa, Ufes, Ufop, UTFPR		UFRGS, UFScar, UFSC, UFMS, Unipampa,
2009	<i>UEAP, UEM, Uesb, Uespi, Unioeste, Uncisal</i>		Uesb	UFG	Ufal, UFF, UFMG	UFG
2010	Udesc		Udesc	UFS, UFSJ, Unifvasf	UFRRJ, UFTM, UFV, UFFS	
2011				UFPB, UFU, UFRJ, UFVJM		UFMG
	26	02	12	28	11	14

Fonte: Paiva (2013, p. 57)

⁸ Segunda a autora a fonte dos dados foi Nirema, baseado em leis e editais dos vestibulares (abr. 2012). Também as universidades grafadas em itálico correspondem a AA por legislação.

Pode-se perceber nesta tabela que não existe um único modelo de ações afirmativas e que tanto universidades federais quanto estaduais tem algum tipo de política voltada a redução da discriminação e promoção da igualdade no acesso à educação superior pública. As ações afirmativas propostas pelas universidades variam entre os modelos de reserva de vagas (cotas), acréscimo de notas ou de vagas. Ou seja, as políticas de cotas adotadas por estas instituições não devem ser confundidas com PAA em si. Elas são apenas uma dimensão destas políticas. Cada modelo traz em si formas distintas de operacionalização da política de ações afirmativas adotada por cada instituição, mas todas as IES públicas adotam a autodeclaração dos postulantes em relação a etnia (preto, pardo, índio) ou condição socioeconômica (baixa renda e proveniente de escola pública) para definir quem serão os beneficiários destas políticas.

O modelo de reserva de vagas (cotas) era o mais utilizado dentre as instituições, sobretudo as instituições federais de educação superior (IFES), antes da aprovação da Lei Nº 12.711/2012. Esse modelo dizia respeito a destinar um percentual da oferta de vagas aos grupos historicamente excluídos da universidade. No período entre 2002 e 2012 essa oferta poderia ser feita por cotas étnicas (pretos, pardos ou índios) ou cotas sociais (renda *per capita* de um salário e meio mínimo, tipo de escola); as cotas poderiam ainda adotar um modelo misto que considerasse ambas as condições (etnia, situação social).

Na UFBA, objeto desse estudo, o sistema de cotas foi implantado em 2005 a partir da Resolução Nº 01/2004 e ofertava desde então as cotas étnicas e sociais, com destinação de um pequeno percentual para índios-descendentes, índios aldeados e estudantes de comunidades quilombolas (SANTOS; QUEIROZ, 2005-2006). Lembra-se, contudo, que a aprovação da lei de cotas institucionalizou este modelo para as IFES a partir de 2012 e que em 2016 a referida lei foi modificada de modo a incluir os portadores de necessidades especiais. Também é importante dizer que no ano de 2018 a UFBA, de forma voluntária, passou a adotar a reserva de vagas para refugiados e pessoas transexuais⁹.

No modelo de acréscimo de notas adotado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 2005, que foi pioneira nessa modalidade de ação afirmativa, mas adotou as cotas desde 2018. Esse mesmo modelo foi adotado pela

⁹ Nesse estudo quando se utiliza o termo cotistas essas categorias de ingresso não estão incluídas.

Universidade de São Paulo (USP), em 2007, e por diversas universidades federais a partir de 2006, a exemplo, das Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Elas, por sua vez, tiveram que se adequar à lei das cotas nas IFES, posteriormente. Tal modelo consiste em atribuir determinada pontuação bonificada a candidatos provenientes de escolas públicas e a este bônus deve ser acrescido um outro para aqueles que se autodeclararem preto, pardo ou índio. A distribuição dos pontos adicionais (bônus) deve ser feita a partir do resultado proveniente da média de desempenho dos concorrentes (TESSLER, 2006).

Ainda não existe um consenso no que tange a abrangência dessas ações e/ou as formas de implementá-las nessas instituições. Cada universidade pública implementa as ações afirmativas e política de cotas conforme critérios estabelecidos por elas e suas relações com o contexto em que estão inseridas, mas desde 2012 as universidades federais devem adotar o sistema de reserva de vagas (cotas) em conformidade com a legislação vigente. Conforme Machado (2013) é necessário que estas políticas sejam avaliadas a fim de que sejam desenvolvidas políticas no âmbito das universidades que assegurem a redução dos níveis de desigualdades, consolidando as transformações sociais.

É possível afirmar, a partir de pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) que compreendeu os anos de 2007 a 2012, que todas as universidades federais têm PAA, havendo um aumento do número de universidades que aderiram as PAA no ano de 2012. Esse fato está associado a implantação da lei de cotas que obrigou estas instituições a destinar 50% das vagas às cotas (étnico-raciais e sociais). Essa informação é significativa visto que amplia em muito o número de estudantes provenientes de grupos excluídos historicamente do acesso à educação superior (MACHADO, 2013).

Cada universidade vivenciou processos de implantação da política de ações afirmativas de forma distinta, até o ano de 2012, quando a reserva de cotas se tornou obrigatória para as universidades públicas federais, muito particular ao seu contexto (região, número de alunos, grupos étnico-raciais, culturais). Entretanto, percebe-se em todas elas o esforço em concretizar essa mesma política, com vista a consecução do objetivo a que se propuseram: reduzir as desigualdades socioeducacionais, favorecendo a construção de uma sociedade mais equitativa.

É importante dizer que mesmo com a ampliação do atendimento aos grupos historicamente excluídos e à população de baixa renda, comprovado pelos estudos realizados nessas instituições, as PAA ainda precisam ser aperfeiçoadas no sentido de possibilitar o que Santos (2013) considera ser o maior desafio da política de ações afirmativas, particularmente das cotas: a permanência dos estudantes cotistas. Segundo o autor, os estudos realizados:

[...] de modo breve, apontam para o que ainda se mantém problemático na adoção de sistemas voltados para a inclusão de indivíduos oriundos de populações subrepresentadas e pertencentes a extratos sociais de renda mais baixa: a permanência em instituições que são públicas, mas que exigem, durante o seu percurso, um acúmulo de capital tanto material quanto simbólico (SANTOS, 2013, p. 12).

Faz-se necessário que esse debate se amplie ainda mais na medida em que compreendemos que a universidade, também a pública, não foi pensada em sua origem para atender a todas as classes sociais. De modo que ainda guarda alguns resquícios desse princípio excludente, o que se pode constatar quando Queiroz e Santos (2006) afirmam que:

[...] a nossa universidade pública é um espaço extremamente seletivo, no qual a disputa por vaga, sobretudo nos cursos mais valorizados, é de tal dimensão, que somente a adoção de uma política de acesso específica, voltada para os estudantes das escolas públicas, nas quais a maioria é negra, pode assegurar que eles tenham alguma chance de ingresso [...]. (p. 727)

Não é apenas uma questão de garantir ou democratizar o acesso deste grupo à Universidade pública. Trata-se de perceber, valorizar e incorporar a cultura de determinados grupos sociais ao *ethos* da própria IFES, favorecendo a construção de uma sociedade mais equitativa. Segato (2005-2006) corrobora com esse pensamento quando afirma que:

Não é possível pensar as cotas simplesmente como uma tentativa de alterar o perfil de injustiça social que prejudica os índices brasileiros ou como um mecanismo de desenvolvimento socioeconômico através de educação ampliada de setores menos favorecidos da população. Quem compreende as cotas dessa maneira estará reduzindo o fenômeno e deixará de perceber a proliferação de consequências e a disseminação do seu impacto numa variedade de dimensões da vida social (p. 83).

Ou seja, a implementação da política de cotas pelas universidades públicas federais pode traduzir um novo paradigma social, assim como uma nova forma de se pensar a educação superior pública para além das produções acadêmico-científicas desassociadas de seu contexto político, histórico, econômico e, principalmente,

socioeducativo. Nessa perspectiva, concorda-se com Queiroz e Santos (2006) quando afirmam que:

[...] Um olhar mais atento indicaria que os sistemas de cotas e/ou ações afirmativas aprovados em universidades públicas refletem as demandas internas e externas que se reproduzem, em vários setores da sociedade brasileira, como políticas de “inclusão social”. A lógica é menos de importação de modelos e mais de respostas às crescentes desigualdades sócio-raciais (*sic*) do país (p. 735).

É preciso estar atento as possibilidades tanto internas quanto externas, que a política de cotas pode sinalizar à Universidade, no sentido de que seus processos internos e sua relação com a sociedade se aprofunde de tal modo que o pensamento universitário público seja a tradução dos anseios da sociedade assim como de sua cultura. Como nos diria Teixeira (1989):

É absolutamente necessário que a educação seja um processo de incorporação pelo aluno da cultura real da sociedade, cultura de que a universidade seria a reformuladora; e não um acréscimo, não um ornamento, não um simples processo informativo. Só conseguiremos transmitir a cultura e o saber quando transformarmos as nossas instituições educacionais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, a refletir a peculiaridade brasileira e o modo de pensar brasileiro (p. 77)

Dessa forma, a política de cotas pode favorecer uma releitura da tríade universitária indissociável (ensino, pesquisa e extensão) na construção de novos conhecimentos e de uma cultura institucional voltados a valorização da diversidade e promoção de relações mais justas na sociedade, considerando-se a diversidade socioeconômica e cultural existente no país para além de sua extensão territorial.

Dada a importância das PAA nas universidades públicas e o trabalho que a universidade faz no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, faz-se necessário discutir a respeito do que tem sido produzido academicamente sobre a questão das ações afirmativas e suas influências no contexto de formação de estudantes cotistas e não-cotistas.

2.4 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BRASIL SOBRE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

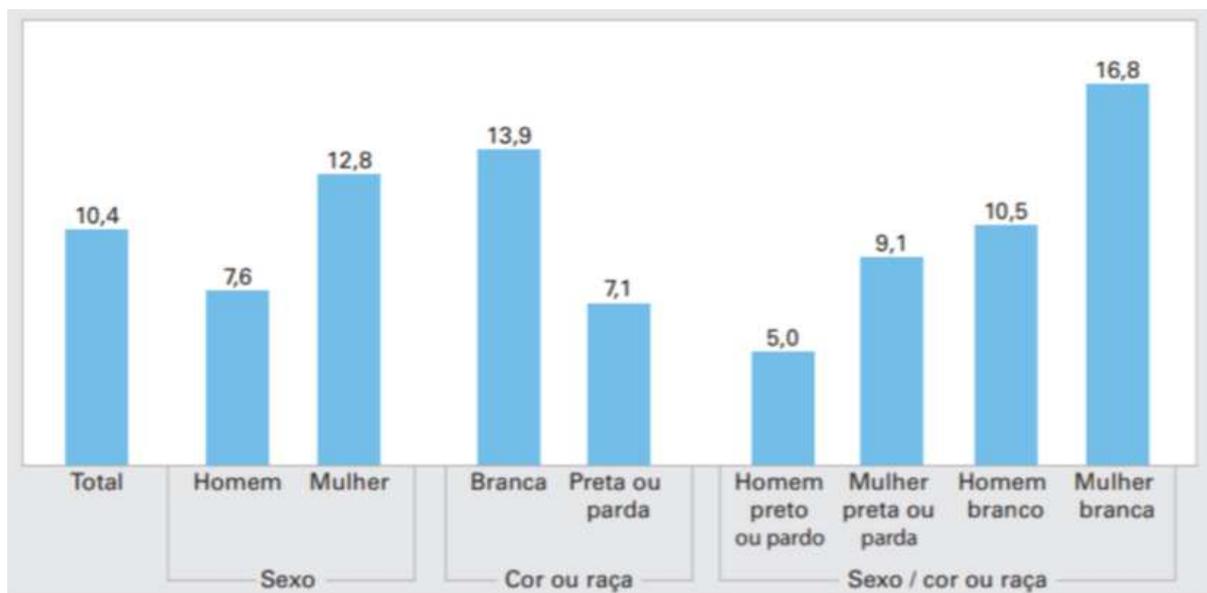
O debate sobre ações afirmativas inicia-se no Brasil a partir da década de 1990, quando os movimentos da sociedade civil organizada vinculados, à causa dos negros, passam a questionar e pressionar o Estado, exigindo reparação histórica

causada pela escravidão e suas consequências, sentidas ainda hoje. O debate foi intenso e trouxe à tona a questão do mito da democracia racial brasileira, a partir de dados socioeducativos e econômicos os abaixo relacionados, trazidos por Carreira e Souza (2013) quando se referem as condições de acesso, permanência e sucesso na escola básica entre negros e brancos:

1) das 821.126 crianças de 7 a 14 anos fora da escola, 512.402 são negras (Censo/IBGE, 2010); 2) entre os jovens brancos de 15 a 17 anos, 58% haviam concluído o Ensino Fundamental, enquanto que entre os negros esse percentual era de 44% (Censo/IBGE, 2010); 3) Em 2010, 55% de jovens brancos, de 15 a 17 anos, estavam cursando o Ensino Médio, enquanto o percentual de negros era de 41% (Censo/IBGE, 2010); 4) dos jovens brancos de 18 e 19 anos concluíram o Ensino Médio, 47% eram brancos e apenas 29% eram negros (Censo/IBGE, 2010); 5) o número absoluto de pessoas analfabetas entre jovens negros de 15 a 29 anos é mais de duas vezes e meia maior do que entre brancos (Censo/IBGE, 2010); 6) a frequência líquida no Ensino Médio é 49,2% maior entre os jovens brancos do que entre os negros (IPEA, 2008); 7) a diferença de dois anos de estudo entre brancos e negros manteve-se praticamente inalterada desde o início do século XX. A média atual de estudos das pessoas de 25 anos ou mais de idade entre os adultos brancos é de 8,2 anos e dos adultos negros é de 6,4 anos (PNAD/ IBGE, 2011). Em 2001, os números eram 6,4 para adultos brancos e 4,7 para adultos negros; 8) do total das pessoas com 10 anos ou mais no país, 8,31% possuem Ensino Superior completo, sendo 6,09% brancos e 2,04% negros (Censo/IBGE, 2010). Em estudo de 2008, o IPEA apontou que, em 30 anos, o percentual de pessoas brancas com diploma universitário aos 30 anos de idade passou de 5% para 18%, sendo que o percentual de pessoas negras na mesma situação passou de 0,7% para 4,3%. O hiato racial quase triplicou para 13 pontos nas três últimas décadas (CARREIRA e SOUZA, 2013, p. 65).

Os dados apontados são assustadores e justificam a adoção de PAA voltadas a grupos étnico-raciais específicos. Quando se trata de pesquisas educacionais chama-se atenção que os indígenes e índios aldeados são pouco considerados, visto que os dados comparativos quase sempre estão voltados à condição de vida de pretos, pardos e brancos na sociedade brasileira. Condição de vida que, em termos educacionais, é muito discrepante, mesmo considerando as PAA nos diversos níveis da educação no Brasil. A figura 3 traz uma mostra:

Figura 3: Percentual de mobilidade educacional ascendente de longa distância¹⁰, segundo o sexo e cor ou raça – Brasil 2014¹¹



Fonte: IBGE (2017, p.101)

Dados como esses mobilizaram as discussões sobre as PAA em diversos âmbitos da sociedade, principalmente, na política, no setor jurídico e na educação, trazendo muitas controvérsias no início dos anos 2000, quando surgiram as primeiras publicações em torno da temática. Segundo Silva Filho e Cunha (2013), o reconhecimento do direito à diversidade e à diferença, assim como as lutas pela conquista de tal direito e também as análises sobre as políticas adotadas em prol da igualdade de oportunidade real suscitou o desenvolvimento de uma vasta “produção acadêmica nos últimos anos que demonstram (*sic*) a relevância do debate e da necessidade de intervenções para provocar mudanças no quadro das desigualdades sociais” (p. 11).

Desde a formulação das PAA muitos estudos foram desenvolvidos nos últimos anos. Segundo informações do site Rede Ações Afirmativas (2017), grupo formado por pesquisadores de universidades públicas brasileiras, que implantaram programas de ações afirmativas, desde 2001, o número de publicações cresceu

¹⁰ Definiu-se como mobilidade ascendente de longa distância como sendo o percentual de filhos cujos pais eram sem instrução ou tinham ensino fundamental incompleto (76,5% do total de pais) que alcançaram o ensino superior (IBGE, 2017, p. 101).

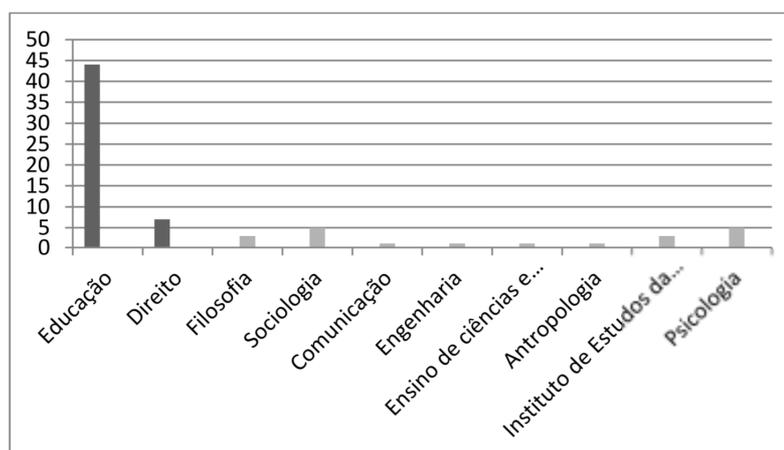
¹¹ IBGE (2017), Pesquisa por Amostra de Domicílios, 2014. Nesta pesquisa se excluem pessoas com nível de instrução indeterminada e pessoas que não sabiam informar o nível de escolaridade do pai quando tinham 15 anos de idade.

muito dentre artigos de periódicos, teses, dissertações, monografias, livros, capítulo de livros e relatórios. O crescimento dessas produções científicas pode significar o avanço no debate sobre as ações afirmativas e políticas de cotas visto que são abordadas as mais variadas temáticas relacionadas a essas questões. Os estudos abordam temas sobre a implantação das PAA pelas universidades públicas brasileiras, perfil socioeconômico de estudantes cotistas, comparativo de desempenho acadêmico ou coeficiente de rendimento entre cotistas e não-cotistas, ações afirmativas e inclusão regional, avaliação dos impactos das ações afirmativas e políticas de cotas, dentre outras temáticas.

No momento inicial, as discussões sobre PAA giravam em torno da importância das ações afirmativas na educação superior (QUEIROZ, 2001; CARVALHO, 2001; SEGATO, 2002; SILVA, 2003; MUNANGA, 2003), do estabelecimento de cotas raciais ou sociais (SANTOS, 2006; SANTOS E QUEIROZ, 2005/2006; SILVÉRIO, 2007; SILVA FILHO, 2008; SILVA, 2009), além de questões jurídicas pautadas nos direitos humanos (PIOVESAN, 2005; GOMES, 2005).

Nesse período (2002-2012), diversas universidades públicas adotaram as PAA, que assumiram diversos formatos, sendo o mais comum a reserva de cotas para egressos o ensino médio público, com recortes étnico-raciais (pretos, pardos, quilombolas, indiodescendentes, índios aldeados) e sociais (indivíduos de baixa renda), o que tornou o debate ainda maior na academia, na sociedade, com ampla e ativa participação da mídia brasileira. Houveram também muitas produções científicas de todas as áreas, com destaque para as produções na área de educação como pode-se perceber na figura 4, seguir:

Figura 4: Divisão do trabalho por áreas de conhecimento e anos (2000-2012)



Fonte: Leite (2014, p. 6)

Leite (2014) faz o levantamento da produção científica (dissertações e teses) a partir do depósito desses trabalhos no sistema da CAPES, bibliotecas digitais de algumas IES públicas e do site Domínio público. Nesses estudos, a grande preocupação da área educacional era com as mudanças que as PAA provocariam na universidade e com a qualidade do ensino. Na área jurídica, as inquietações se davam em torno da validade e legitimidade das PAA frente a CF/1988, enquanto nas pesquisas de cunho sociológicos investigavam-se a função social das cotas e questões relacionadas aos preconceitos e as desigualdades (LEITE, 2014). Esta autora levantou ainda o número de produções por universidade e quantas destas instituições foram objeto de investigação por parte de pesquisadores, como é retratado na tabela 2:

Tabela 2 – A universidade e a pesquisa sobre ações afirmativas

Universidades	Universidades mais estudadas	As universidades que mais realizaram pesquisas
UFRGS	8	10
UNB	7	6
UFBA	5	6
USP	---	5
UNICAMP	1	7
UNEB	1	2
UENF	3	2
UFG	2	2
UNEMAT	2	1
UERJ	11	4
UFPR	1	2
UEMS	3	---

Fonte: Leite (2014, p. 9)

Nas pesquisas realizadas por essas instituições públicas fica perceptível que há uma concordância quanto ao fato de que as PAA, através da reserva de cotas, possibilitaram a democratização da educação superior pública, mas comungam que é preciso que os cotistas tenham uma educação de qualidade, não apenas com recursos financeiros, mas com estratégias que possibilitem a integração dos estudantes nas instituições universitárias. Outro ponto em comum nesses estudos é que a política de cotas para o ingresso dos estudantes não é suficiente. É preciso pensar em políticas voltadas à permanência, embora a haja um consenso de que a política de cotas consiga promover a equidade social, visto que possibilita a inserção

de estudantes oriundos de escolas públicas (pretos, indígenas e pobres) ingressem no ensino superior (LEITE, 2014).

Outro estudo sobre o período de 2000-2012 – as produções de teses e dissertações acerca das PAA – foi realizado por Santos (2012), que incluiu também artigos publicados por instituições de pós-graduação e revistas especializadas. Segundo este autor, não foram incluídos livros na pesquisa porque o número de publicações exclusivas sobre a temática ainda era pequeno. O resultado de sua pesquisa mostra um crescimento significativo no número de estudos realizados em torno do tema, como podemos observar na tabela 3:

Tabela 3 – Produção Bibliográfica sobre a Adoção de Políticas Afirmativas no Ensino Superior – Brasil 2001-2011

<i>Suporte</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>Total</i>
Teses	1	---	---	3	1	1	2	4	4	3	---	19
Dissertações	---	---	1	3	7	13	12	17	9	9	---	71
Artigos	2	3	6	13	16	17	16	18	24	17	10	142
Total	3	3	7	19	24	31	30	39	37	29	10	232

Fonte: Santos (2012, p. 407)

Embora o número de produções científicas tenha crescido, as temáticas ainda giram em torno de questões sobre democratização do acesso, desempenho acadêmico entre estudantes cotistas e não-cotistas, mudanças curriculares a partir da inserção das cotas, permanência e avaliação das PAA nas universidades que implementaram esse tipo de programa. No âmbito da equidade formativa, não houve pesquisas no período apresentado. Como diz Santos (2012), “por certo, o número de artigos e livros publicados e de dissertações e teses defendidas ainda não dão conta da diversidade na adoção das cotas pelas universidades” (p. 419).

É importante dizer que a equidade formativa é compreendida aqui como a participação equitativa entre estudantes cotistas e não-cotistas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ou ainda, como igualdade de oportunidades concretas e materiais no percurso de formação (acadêmico-profissional e cidadã) desses segmentos estudantis.

Matos e Barbosa (2017) também fazem um levantamento das produções acadêmicas acerca da política de cotas, trazendo um recorte de publicações em periódicos Qualis A, a partir de 9 descritores escolhidos pelo grupo de pesquisa do Projeto Determinantes da Equidade, do Observatório Brasileiro da Educação (OBEDUC). A pesquisa gerou os resultados mostrados no quadro 1:

Quadro 1: Temas abordados nos artigos levantados pela pesquisa

Temas abordados	Quantidade de artigos
Ações afirmativas promotoras de equidade por meio das cotas étnico-raciais como reparação histórica	21
Ações afirmativas promotoras de equidade por meio de bônus ou cursos preparatórios	2
Ações afirmativas sociais ou universalistas	8
Cotas étnico-raciais como promotoras de iniquidade	5
Processos de avaliação da educação no Brasil	15
Total	51

Fonte: Matos e Barbosa (2017, p.50)

Os artigos foram classificados em três grupos quando a denominação das cotas: 1) cotas étnico-raciais como promotora de iniquidade, quando os defensores desse ponto de vista tendem a se valer dos exemplos dos Estados Unidos e da África do Sul para afirmar que o tratamento diferencial de determinados grupos gerará iniquidade quanto a grupos não beneficiados; 2) cotas étnico-raciais versus cotas sociais – quando o pensamento defendido está voltado para cotas sociais ou universais que beneficiem o pobre de maneira geral sem distinção de etnia ou raça e; 3) cotas étnico-raciais como promotoras de equidade – os defensores desse pensamento acreditam que o recorte étnico-racial é necessário pelo processo histórico a que os negros foram submetidos e por sua condição socioeconômica desfavorável ainda nos dias atuais, sendo esta última perspectiva a mais presentes nos artigos analisados (MATOS; BARBOSA, 2017).

Após a decisão unânime do Supremo Tribunal Federal (STF) acerca da constitucionalidade das políticas de ação afirmativa no ano de 2012 e aprovação da lei federal de cotas para as universidades públicas federais, os estudos sobre desempenho acadêmico (CAVALCANTI, 2015; NASCIMENTO, 2017; PEREIRA, 2017; BATISTA, ARGÔLO e LORDÊLO, 2017) passam a ter maior visibilidade no âmbito acadêmico, assim como os estudos voltados a permanência (BARROS, 2014; SANTANA, 2014; SANTA ROSA, 2016; CUNHA, 2017).

Ao longo dos últimos anos, muitas experiências foram colocadas em prática, de modo que, entre os anos de 2012 a 2017, muitos livros foram publicados especificamente sobre a temática. Um avanço visto que até a obrigatoriedade das cotas nas universidades públicas federais em 2012 as publicações desse tipo aconteciam de forma isolada. Dentre os livros produzidos, chama-se atenção

especial para 04 (quatro) publicações, sendo 03 (três) publicadas no estado da Bahia nos anos de 2012, 2013 e 2017; e 01 (uma) publicada no estado do Rio de Janeiro no de 2013. Cabe neste estudo um breve descritivo dessas obras.

Publicado pelo CEAO em 2012, o livro *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão* foi organizado pelo professor Jocélio Teles dos Santos e reúne artigos que contam e analisam o processo de implantação das ações afirmativas em 11 (onze) universidades públicas, dentre elas estaduais e federais. Percebe-se nesta publicação que, para implantar as PAA e implementá-las, se exige esforço da gestão universitária, assim como a parceria entre os diversos atores acadêmicos e organismos das universidades favoráveis a estas políticas, no sentido de enfrentar as resistências daqueles que se opõem a ela.

Organizado pelo pesquisador Jocélio Teles dos Santos, o livro de 2013 foi publicado pelo CEAO. Intitulado *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)* reúne uma série de estudos sobre a avaliação das políticas de ações afirmativas em 08 (oito) universidades públicas federais e/ou estaduais. Neste livro há um consenso de que as políticas avançaram muito, mas que ainda há muitos desafios em relação a permanência e a qualidade da formação, no sentido de que reformas curriculares importantes ainda não foram realizadas para garantir a inclusão da discussão das questões étnicas raciais nos cursos de graduação.

Também no ano de 2013, Angela Randolpho Paiva organiza o livro publicado pela editora Pallas, intitulado *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. O livro é está dividido em quatro partes. Cada uma traz como foco as ações afirmativas desenvolvidas por esses quatro países. Fica visível nesta publicação que os contextos socioeconômicos, culturais e políticos nos países nos quais as PAA são implementadas interferem nas formas de execução e nos resultados tal qual na aceitação dessas políticas por parte da sociedade. Fica claro ainda que o enfrentamento às resistências deve acontecer de forma ampla e sistemática pelos grupos minoritários beneficiários das PAA, assim como daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária.

O livro de 2017, foi organizado por Cláudia Malbouisson, Gilvanise Musial e Marta Lícia Teles Brito de Jesus, publicado pela Edufba e intitulado *Educação Superior no pós-cotas: equidade, desempenho e permanência dos estudantes*. A obra reúne resultados de pesquisas realizadas no âmbito do OBEDUC/UFBA e traz uma diversidade de temas relacionados as PAA desenvolvidas na própria UFBA.

Como na obra organizada por Santos (2013), o consenso dos avanços nas PAA está presente, assim como a preocupação com a permanência estudantil. Entretanto, nessa publicação surge também a necessidade de se efetivar a equidade na qualidade de formação entre os estudantes da UFBA, o que pode ocasionar novos caminhos investigativos.

Dentre todas as produções sobre PAA encontrou-se apenas um estudo que abordou a relação entre ensino, pesquisa e extensão, intitulado *Equidade e Programas Institucionais de Ensino, Pesquisa e Extensão: Análise das Relações no Ensino Superior*. Este estudo, por sua vez, teve como objetivo discutir a equidade proporcionada através de programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão e sua relação com o desempenho dos alunos do ensino superior do IFBA a partir dos resultados do exame do ENADE/2011. O referido trabalho trata de uma dissertação de mestrado de autoria de Gislane Nunes de Oliveira Guedes, defendida no ano de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da FAGED/UFBA.

Nota-se que no processo de construção da área de estudos em que se situa esta tese, a relação entre ações gestoras e equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão ainda é um tema pouco explorado nas pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação. A tríade universitária tem funções distintas na formação do estudante. Dessa forma, as ações gestoras relativas às PAA precisam abranger estas atividades acadêmicas, de modo que os segmentos estudantis (cotistas e não-cotistas) possam traçar um percurso de formação qualitativo e equitativo em seus cursos na universidade. Este estudo pode auxiliar no entendimento da referida relação no ambiente universitário. Esse é o tema da próxima seção.

3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS E O TRINÔMIO UNIVERSITÁRIO: EQUIDADE FORMATIVA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA?

A universidade é uma das instituições educativas mais antigas da sociedade e uma das mais complexas visto que está associada a ela a produção do conhecimento científico, a formação acadêmico-profissional, tal qual a relação e/ou comunicação com a sociedade. No Brasil, foi a única instituição responsável por esses processos durante muitos anos, quando na década de 1990, foi aprovada a Lei Nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que diversificou as instituições de educação superior no país criando os centros universitários, as faculdades e os institutos superiores de educação. Embora a partir desse período exista no país uma diversidade de instituições voltados a educação superior, a universidade ainda traz em si uma grande responsabilidade social no sentido de que o bem-estar social e a qualidade de vida da população passam por ela.

A universidade, enfrenta diversos desafios para conseguir colocar em prática sua função social, visto que as demandas da sociedade são múltiplas, diversas e, muitas vezes, conflitantes. O espaço universitário é também um espaço de confronto ideológico, de disputa de poder e prestígio social. Nessa perspectiva, a PAA, introduzida na instituição universitária pública, através, principalmente, da reserva de cotas sociais e raciais, a partir do início da década de 2000, é uma conquista das lutas dos movimentos sociais representativos das classes e grupos minoritários historicamente excluídos do espaço universitário, considerado por muito tempo como um espaço privilegiado da elite brasileira.

Para Silva Filho (2008), as cotas passam a ser importantes instrumentos não apenas para democratizar o acesso à universidade, mas também para criar uma “classe média e uma elite econômica negra que irá criar uma imagem e referências positivas para os negros como um todo” (p. 64). Não apenas para este grupo étnico, mas a todos os outros a quem a política de reserva de cotas tem beneficiado em mais de 15 anos de sua execução pelas universidades públicas brasileiras.

A PAA nas universidades públicas coloca outra perspectiva de atuação para estas instituições que reconheceram as diferenças existentes entre os grupos sociais, mas que ainda enfrentam os desafios da permanência e da equidade

formativa entre esses grupos diversos que fazem parte do cenário universitário na atualidade. Scott (2005) afirma que a ação afirmativa não apenas chamou a atenção às diferenças existentes entre grupos sociais e étnico-raciais, como as abraçou. Então, não basta reconhecer as diferenças existentes no processo seletivo para acesso à universidade pública, é preciso reconhecer e abraçar as diferenças e diversidades que fazem parte desse espaço não apenas de formação acadêmico-profissional e cidadã, mas também sociocultural.

A diversidade de grupos étnico-raciais e sociais na universidade pública a partir da criação de PAA, deve (ou deveria) mudar o foco das ações gestoras no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Criar a possibilidade para que estudantes cotistas e não-cotistas tenham igualdade de oportunidades concretas na itinerância da vida acadêmica. É preciso como aponta Berrey (2011), quando se refere as PAA na Universidade de Michigan, que sejam criados programas mais amplos para que os alunos (e às vezes professores e funcionários) melhorem suas habilidades de comunicação, aprendizagem e interação com pessoas de diferentes origens, de modo que:

[...] the program's classes and curricula have focused on encouraging "dialogues" among students of different "social identity groups." They intend to promote understanding of "diversity" and "social justice education" while improving interactions and managing conflict among students. (BARREY, 2011, p. 586)

É preciso que a universidade pública repense sua estrutura organizacional e sua proposta pedagógica para voltar-se a inclusão da diversidade em todos os aspectos de suas atividades-fim. O estabelecimento de condições materiais concretas para que estudantes cotistas e não-cotistas possam ter uma trajetória formativa equitativa é essencial. Rawls (*apud* GODIM; RODRIGUES, 2008) afirma que o "objetivo da justiça como equidade "não é nem metafísico nem epistemológico, mas prático (...) é um acordo político informado e totalmente voluntário entre cidadãos que são considerados como pessoas livres e iguais" (p. 136). Nessa perspectiva, a universidade pública precisa tornar concreto seu ideário de inclusão e valorização da diversidade étnica e social presentes na sociedade e em seu interior. A possibilidade de viver a universidade pública de modo equitativo por parte de estudantes cotistas e não-cotistas atende a aplicação do valor da equidade, que tende a diminuir desigualdades sociais e interromper o círculo vicioso e discriminatório em torno do acesso e permanência à educação superior. Promover

uma escolarização ampla e qualificada aos estudantes universitários favorece, por consequência, a consolidação de uma sociedade justa e igualitária (DIAS SOBRINHO, 2010).

Uma instituição como a universidade, sobretudo pública, não pode reforçar um sistema educativo excludente e muito menos negar a oferta de uma educação com qualidade para todos os estudantes que dela fazem parte, visto que o processo educativo universitário deve promover a justiça social. Ainda que considere as demandas do mercado de trabalho para a atualidade da formação acadêmico profissional, as relações equitativas devem prevalecer no ambiente da universidade. O “princípio da equidade implica um imperativo ético de diminuição ao máximo possível das desigualdades sociais” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1239).

As universidades públicas devem estar atentas para que as PAA voltadas ao acesso de minorias étnicas e sociais, embora sejam um passo importante em direção ao reconhecimento dessas diversidades e inclusão destas no espaço universitário, não é o bastante, se pretendem caminhar em direção a construção de uma sociedade mais equitativa. É preciso romper o círculo vicioso das desigualdades no interior da universidade, além de romper com as barreiras que separam o ensino, a pesquisa e a extensão no processo formativo entre estudantes cotistas e não-cotistas.

A dissociabilidade entre essas atividades universitárias pode comprometer a qualidade da formação estudantil. Dificulta, também, o rompimento da barreira das desigualdades em uma sociedade preconceituosa e dividida em excluídos (minorias étnico-raciais e sociais) e incluídos (em sua grande maioria brancos e socioeconomicamente privilegiados). Por isso, faz-se necessário discutir as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão e sua relação com as PAA desenvolvidas pelas universidades públicas, como é feito nessa tese.

3.1 DIMENSÕES DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE

A universidade brasileira como a conhecemos hoje tem seu formato definido a partir da reforma universitária de 1968, através da Lei Nº 5.540/1968 que estabelece a indissociabilidade entre ensino e pesquisa a partir do artigo 2º, que diz

que “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”. A extensão não aparece diretamente associada no referido artigo, mas fica subentendida no artigo 20, quando afirma que “as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes”. Fica visível a pretensão de que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam eixos fundantes e indissociáveis no cotidiano das instituições universitárias daquele período.

Com o reestabelecimento de um regime democrático na década de 1980 a indissociabilidade entre as três dimensões do fazer universitário passa a ser legalmente afirmada a partir do princípio educativo da educação superior presente no artigo 207 da CF/1988 que diz que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e, posteriormente, no artigo 52 da LDBEN/1996, quando este coloca que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Mesmo que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não tenha sido reiterado de forma explícita, essas dimensões não podem ser dissociadas no fazer universitário e nem na formação dos estudantes que frequentam esse espaço.

Para Tavares e Freitas (2016), a universidade é responsável pela formação integral do indivíduo, na perspectiva da cidadania, de forma que ele tenha condições de cooperar, “tanto para os avanços em distintas áreas do conhecimento e da sociedade, como as artes e a ciência, quanto promover mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, voltadas à melhoria de vida da população do planeta” (p. 25). Isso quer dizer que as atividades de ensino, pesquisa e extensão devem contribuir para que esta formação aconteça, de modo que a sociedade seja a grande beneficiária dos processos formativos derivados da passagem dos indivíduos pela universidade.

A universidade é também responsável pela formação profissional voltada à cidadania, comprometida com a possibilidade de mudanças na estrutura da sociedade, com benefícios sociais coletivos em torno de temáticas como

preocupação com questões ambientais e de sustentabilidade, melhoria das condições de vida ou redução das desigualdades étnico-raciais e sociais (TAVARES; FREITAS, 2016).

Embora ensino, pesquisa e extensão sejam o tripé da universidade, cada uma dessas dimensões tem características próprias, que devem ser levadas em consideração quando PAA são introduzidas no ambiente universitário. Vale lembrar, que os processos formativos a que são submetidos os estudantes universitários quando se trata da tríade indissociável, serão diferentes, mas complementares para sua formação visto que resultarão na possibilidade de transformação de compreensões de mundo, novas perspectivas acadêmico-profissionais e de interações com a sociedade. Pensa-se que é importante a participação de estudante em todas as atividades-fim da universidade para sua formação cidadã e profissional, além de política e social, uma vez que estabelecer vínculos com a comunidade acadêmica no âmbito da pesquisa e com a sociedade, no âmbito da extensão, favorecerá a relação ensino-aprendizagem que tornar-se-á mais sólida e significativa.

A dimensão do ensino universitário volta-se as questões do desenvolvimento das habilidades e capacidades necessárias ao exercício profissional de cada indivíduo em formação nas diversas áreas em que se concentra a produção do conhecimento. Entretanto, essas habilidades não podem ser pensadas pela universidade apenas como formação profissional, é preciso pensar em todos os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva freiriana¹², uma vez que o indivíduo está inserido na sociedade e precisa reconhecer-se como ser histórico, social e humano, além de sua capacidade de transformação da sociedade.

Freire (1996) discute três aspectos voltados ao processo de ensino-aprendizagem:

- não há docência sem discência, que se relaciona aos aspectos da rigorosidade metódica, da pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação crítica sobre a prática e reconhecimento e assunção das identidades culturais;

¹² Freire (1996).

- ensinar não é transferir conhecimento e exige a consciência do inacabamento, respeito a autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade e convicção de que a mudança é possível e;
- ensinar é uma especificidade humana, que exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões e reconhecer que a educação é ideológica.

Acredita-se que esses elementos devem fazer parte da proposta do ensino universitário, visto que propõe o diálogo entre os atores do processo educativo, tornando-se desse modo, compatível com as políticas de inclusão social e racial que as universidades, principalmente as públicas, estão praticando através das PAA. O ensino não é um processo mecânico de repetição de ideias, ao contrário, é um processo dinâmico, político e dialógico. É através dele que se pode favorecer o desenvolvimento da autonomia, de valores inclusivos e éticos, além de políticos e humanos.

Nas propostas pedagógicas da universidade e dos cursos que a compõem, é preciso estar claro qual a sua concepção acerca do processo de ensino-aprendizagem de modo que esta norteie o trabalho docente realizados pelos professores universitários. É preciso reconhecer que a dimensão do ensino na universidade é o eixo mobilizador das mudanças formativas voltadas a inclusão social e racial a que se pretendem concretizar no cotidiano da sociedade; nele está a possibilidade de redução das desigualdades, do preconceito e da discriminação visto que a maior parte dos estudantes tem suas vivências e trajetórias de formação em contato apenas com o ensino. Ainda é preciso considerar que “a presença de negros e indígenas cotistas obriga os cursos de graduação a rever seus currículos” (CORDEIRO, 2013, p. 29), visto que uma perspectiva tradicional dos projetos político-pedagógicos dos cursos (PPC) não atende as novas demandas de aprendizagens que as diversidades trazem em seu bojo, assim como não favorecem a equidade formativa entre os estudantes da graduação.

É através da dimensão do ensino que se pode estimular e reconhecer o protagonismo estudantil em seu processo formativo uma vez que o diálogo entre docentes e discentes faz emergir situações de conflitos, novas descobertas e possibilidades de aprendizagens, novas formas de comunicação e interação entre os

indivíduos, além de se construir um significado para aquilo que se ensina e aprende como também favorece o fortalecimento das relações democráticas na universidade, no sentido que:

[...] o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada.[...] democracia é uma conquista, não um dado (SAVIANI, 2008, p. 62).

A dimensão do ensino na universidade é o ponto de partida e o ponto de chegada para muitos estudantes universitários, o que não é suficiente para o desenvolvimento pleno das aprendizagens estudantis. É preciso ampliar as possibilidades de formação através da participação equitativa dos estudantes cotistas e não-cotistas em atividades de pesquisa e extensão, considerando que o objetivo maior da PAA é o estabelecimento de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de preconceitos e discriminação étnica ou social.

Não se pode deixar de dizer que a universidade enfrenta desafios para implementação de suas propostas de ensino visto que essa dimensão, assim como a pesquisa e a extensão, sofre influência dos marcos regulatórios do sistema de ensino, que, mesmo respeitando a autonomia pedagógica das instituições educativas (CF/1988 e LDBEN/1996), impõe mudanças curriculares a partir das orientações legais expressas nas diretrizes curriculares nacionais (DCN). Estas diretrizes definem habilidades e competências para cada curso da educação superior e “sugerem” um perfil de egresso sem considerar as especificidades das instituições universitárias e a complexidade da universidade, especificamente. O que pode gerar muitas dificuldades às instituições universitárias o sentido de que já:

São muitas as dificuldades apresentadas na educação superior, isto é, a) as defasagens de conhecimentos prévios que deveriam ser desenvolvidos na educação básica, que se tornam entraves para a aprendizagem, pois são conhecimentos necessários e prévios que baseiam os novos conhecimentos; b) a carga horária de trabalho do professor e do aluno, que precisa ser equilibrada com uma série de atividades acadêmicas; c) a necessidade de infra estrutura das instituições de ensino, como laboratórios de informática, salas de estudos com recursos midiáticos, bibliotecas atualizadas etc., entre outros diversificados desafios apresentados atualmente (SOARES; SEVERINO, 2018, p. 380).

A dimensão do ensino fica constantemente tensionada, visto que os desafios são grandes e a inclusão das diferenças étnico-raciais e sociais tende a fazer com

que a universidade reveja suas estratégias de ensino e modelos pedagógicos. Estudantes cotistas e não-cotistas devem desenvolver suas potencialidades ao máximo e ter suas necessidades educativas atendidas em todos os âmbitos, considerando a articulação com a pesquisa e a extensão.

A dimensão da pesquisa na universidade é reconhecida como um importante eixo de atuação dessas instituições, visto que a pesquisa científica “é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer”. (CHARLOT *apud* ANDRÉ, 2007, p. 59). No entanto, há outros processos de pesquisa, mais flexíveis que, como prática investigativa, apresentam um “rigor outro” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009) nos caminhos para suas descobertas. As possibilidades da pesquisa universitária são amplas e diversificadas, pois atendem a todas as áreas de produção do conhecimento científico que perpassam pela universidade. Por esse motivo, Santos (2003) nos desafia a suspeitar de uma epistemologia que não reflita sobre as condições sociais e de distribuição do conhecimento científico, superando uma visão de ciência como uma prática para si mesma.

A universidade deve estar atenta para que a dimensão da pesquisa esteja à responder aos problemas postos na sociedade, além de atender as demandas dos princípios legais colocados para as IES. Lembra-se, no entanto, que “os problemas não se reduzem ao campo científico, mas carregam valores e aspectos sociais, éticos e culturais, o que exige uma educação em ciência e tecnologia, uma verdadeira alfabetização científica” (ROSA; TREVISAN, 2016, p. 735). Conciliar as demandas formativas relativas a pesquisa, assim como efetivar a próprio exercício da pesquisa é uma tarefa desafiadora para as IES, principalmente a universidade, que é um espaço plural de construção do conhecimento científico e cada uma das áreas de concentração do conhecimento adota prioridades investigativas, que nem sempre respondem a interesses imediatos da sociedade.

A pesquisa na universidade é tão ampla que pode ocorrer em espaços variados, que articulam a graduação e a pós-graduação. No âmbito da graduação, interesse particular desse estudo, tem-se os Estágios Supervisionados Curriculares; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI); o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além

dos Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e grupos de pesquisa. Todas essas possibilidades de pesquisa devem estar disponíveis a estudantes cotistas e não-cotistas de modo que estes possam aprimorar seu processo formativo uma vez que a pesquisa na graduação deve “ser um espaço de produção criativa com valor educativo e pedagógico” (BRIDI, 2010, p. 184).

A dimensão da pesquisa na universidade fortaleceu o desenvolvimento de pesquisa na graduação a partir dos programas PIBIC, PIBITI e PIBID o que traz uma melhoria de aprendizagem para o percurso formativo do estudante desse nível de ensino. Bazin e Almeida (*apud* BRIDI, 2010) defendem que a pesquisa na graduação pode ser uma porta para o desenvolvimento da autonomia intelectual do jovem, que passa a ter a possibilidade de exercer sua criatividade de forma concreta e de construir um raciocínio crítico pautado na produção de novos conhecimentos, além de permitir a articulação entre saberes diversos promovendo a superação da dicotomia entre teoria e prática. É importante que os estudantes cotistas e não-cotistas possam experimentar a pesquisa em sua trajetória de formação, com vistas ao seu aprimoramento acadêmico-profissional, socioeducativo e humano.

As pesquisas na graduação, assim como na pós-graduação dependem de políticas nacionais de fortalecimento à pesquisa científica na universidade, visto que o recurso financeiro é imprescindível para que os projetos sejam executados. Este fator é uma constante preocupação para as universidades, principalmente as públicas que dependem dos órgãos públicos financiadores como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC); e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), que desempenham papel fundamental e relevante na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação, tal qual como das pesquisas na graduação através de programas como PIBIC, PIBITI e PIBID. Isto posto, cabe dizer que em momentos de instabilidade econômica e crises políticas, o fazer universitário na dimensão da pesquisa fica ameaçado e repleto de incertezas quanto ao futuro da pesquisa científica universitária e possibilidades de articulação com sociedade através das ações extensionistas articuladas a essas pesquisas.

Nesse sentido é que se compreende a dimensão da extensão como uma das funções sociais da universidade, visto que é um “processo dinâmico de aprendizagem e de diálogo com a sociedade, ampliando a possibilidade de

produção de um conhecimento pautado na relação teórico-prática e na interação entre os saberes populares e científicos” (TAVARES; FREITAS, 2016, p. 21). A extensão universitária também pode ser definida como “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2000/2001, p. 5) ou ainda como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28), considerando o princípio constitucional de indissociabilidade entre, ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva a extensão universitária deve introduzir em suas ações os ideais das PAA no sentido de que a universidade está mais próxima da sociedade no desenrolar das atividades extensionistas.

Segundo Gonçalves (2015), no caminho percorrido pela extensão universitária, esta se integrou ao ambiente acadêmico como sua terceira função da universidade, uma vez que surgiu posteriormente aos processos relacionados às dimensões do ensino e da pesquisa, que foram consolidadas e legitimadas por esta instituição num processo histórico que antecedeu o exercício das atividades extensionistas universitárias. Ainda segundo a autora esse processo imprimiu “marcas que constituem permanências e também a coexistência de distintas concepções de ensino, de pesquisa e, em especial, de extensão, das quais derivam estruturas, normas e práticas, institucionais e individuais” (GONÇALVES, 2015, p. 1230). Equivocadamente, por seu processo histórico posterior, a extensão universitária, é, muitas vezes, considerada uma atividade inferior as demais dimensões que compõe a universidade. É preciso transver o lugar ocupado pela extensão, no sentido que se dê a ela sua devida importância para consolidação, de fato, da tríade universitária reconhecendo que:

[...] a extensão universitária tem o poder de transformar a realidade, de construir novos conhecimentos e emponderar (*sic*) a comunidade na qual e com a qual se desenvolve. Ao mesmo tempo, tem a possibilidade de se reconstruir, renovando culturalmente as pessoas e através delas o contexto interno e externo da universidade. (TAVARES e FREITAS, 2016, p. 142)

A extensão universitária é uma importante dimensão da universidade já que possibilita uma maior integração do ensino e da pesquisa, consolidando o processo formativo integral de estudantes cotistas e não-cotistas no campo social, além de

contribuir com a formação humana e profissional. Reconhecer a importância da relação entre os saberes acadêmicos e populares traz para o interior da universidade uma nova percepção frente a natureza das ações extensionistas e uma gama de possibilidades e diversificação de interação com a comunidade. A extensão universitária tem um papel importante para a transformação da sociedade a partir da produção de conhecimentos interdisciplinares. Favorece, destarte, a ressignificação e socialização do conhecimento construído coletivamente (TAVARES; FREITAS, 2016).

A dimensão da extensão universitária precisa de políticas públicas voltadas ao seu desenvolvimento e fortalecimento, visto que as possibilidades de ação são múltiplas e o campo de atuação tão diverso quanto suas possibilidades. É nessa perspectiva que o Parecer CNE/CES Nº 608/2018 estabelece diretrizes para a extensão na educação superior voltadas à graduação, considerando a atividade extensionista como “ação que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, de forma única” (BRASIL, 2018, p. 13). Ao tempo que as diretrizes fortalecem a dimensão da extensão, lançam mais um desafio para a concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de modo que universidade precisará se mobilizar em torno da implementação dessa ação legal. A universidade pública considera ainda as PAA implementadas ou em processo de implementação.

A partir do reconhecimento das diferenças étnicas e sociais na universidade, sobretudo as públicas que implementaram as PAA, é preciso que as ações gestoras voltadas as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão sejam repensadas à luz das diversidades de maneira conjunta, a partir do tripé da universidade, de modo a promover a equidade formativa ou igualdade de oportunidade materiais e concretas entre estudantes cotistas e não-cotistas na participação de atividades no tripé da universidade, com vistas a um percurso formativo (acadêmico-profissional e cidadão) mais igualitário, democrático e qualitativo.

3.2 AÇÕES AFIRMATIVAS E EQUIDADE FORMATIVA NA UNIVERSIDADE

A universidade brasileira, sobretudo a pública, reconheceu oficialmente as diferenças étnicas e sociais quando criou as políticas de ações afirmativas (PAA) para o ingresso, através das políticas de cotas implementadas entre os anos de 2002 a 2012, de forma majoritariamente voluntário. Ficava a cargo das instituições escolher a forma como as políticas compensatórias seriam adotadas, qual o tipo de público (grupos étnico-racial ou sociais) e qual o percentual de reserva de vagas, no caso das cotas. A partir da Lei Nº 12.711/2012, as PAA para ingresso passam a ser ofertadas de forma obrigatória para as universidades públicas federais.

Dar acesso não é suficiente quando se pretende estabelecer a equidade socioeducativa e reduzir as desigualdades entre minorias étnicas e outros grupos socialmente excluídos. Essa afirmação tornou-se corriqueira nas pesquisas que discutem a permanência estudantil após ingresso na universidade. O que fazer para promover a tão desejada igualdade de oportunidades no interior da universidade após o ingresso? É preciso que a universidade pense em PAA que se voltem “a assegurar o sucesso de grupos de estudantes com as mais diferentes ‘características iniciais’, através de estudos especiais de apoio e acompanhamento objetivando ajudar os alunos com risco de fracasso” (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 13). A universidade então passou a discutir e desenvolver ações gestoras voltadas à permanência dos estudantes cotistas das mais variadas categorias de ingresso.

Conforme o CONAE (2013) na educação:

[...] as ações afirmativas dizem respeito à garantia do acesso, da permanência e **do direito à aprendizagem nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação** aos grupos historicamente excluídos. Isto requer o pleno reconhecimento do direito à diferença e o posicionamento radical na luta pela superação das desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero, orientação sexual, regionais, de acesso à terra, moradia e oriunda da condição de deficiência, para o exercício dos direitos humanos (p. 29). (Grifo nosso)

O direito a aprendizagem extrapola a questão do acesso e da permanência, colocando-os como elementos importantes para as PAA ao tempo em que impõe o direito de aprender como condição para concretização da política e efetivação dos objetivos desta no âmbito acadêmico. Pensar o direito à aprendizagem na universidade significa mudar suas estruturas, de modo que todos os estudantes que

dela façam parte tenham condições reais e concretas para aprender e ressignificar suas aprendizagens ao longo de seus percursos formativos.

Pensar estratégias de acesso das classes minoritárias e grupos étnico-racial excluídos é o primeiro passo de um longo caminho que a universidade precisa percorrer para alcançar o propósito das PAA, visto que a igualdade de oportunidades para o acesso não garante equidade no desempenho educacional dos estudantes, sejam por questões de habilidades ou escolhas feitas ao longo do processo (NASCIMENTO; VERHINE, 2009). Não se pode esquecer que os indivíduos que adentram a universidade através da reserva de vagas são provenientes de escolas públicas, que, notadamente, não abrigam em si a mesma qualidade no processo educativo, que instituições privadas voltadas ao atendimento da classe média alta e das elites financeiras.

É preciso, no entanto, destacar que dentre as escolas públicas de nível básico, pode-se afirmar que os institutos federais de educação, principalmente, e as escolas militares têm um diferencial qualitativo que coloca os estudantes egressos desses espaços em situação anômala a de outros egressos do setor público. A universidade passa, então, formalmente, a conviver com diferentes níveis de aprendizagens, assim como com uma diversidade de identidades étnicas e culturais, além da variada condição socioeconômica.

Nessa perspectiva, é preciso repensar a estrutura cotidiana da universidade, considerando o contexto das diversidades socioeconômicas, culturais e étnicas, além das múltiplas necessidades educativas e de aprendizagens. Segundo Santos (*apud* PIOVESAN, 2005), “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (p. 39). Ou seja, é preciso que as diferenças sejam tratadas como na perspectiva igualdade material ou substancial, que estão relacionadas a promoção da equidade social e, nesse caso, a equidade formativa.

Estabelecer a equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotista passa a ser um dos maiores desafios para a universidade que pretende ser verdadeiramente inclusiva, pois já não basta criar estratégias voltadas ao acesso ou as políticas de permanência estudantil. É preciso questionar em que condições de aprendizagem os estudantes permanecem e como eles estabelecem seus percursos

formativos através do tripé da universidade (ensino, a pesquisa e a extensão). A discriminação abrange toda forma de restrição, exclusão, distinção ou preferência que prejudique ou anule o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais e quaisquer campos da sociedade, sejam estes cultural, político, econômico ou socioeducativo (PIOVESAN, 2005). Toda discriminação, direta ou indiretamente, gera desigualdades e, no caso da universidade pública, que desenvolve PAA, é preciso dar atenção aos processos administrativos, pedagógicos e financeiros para que não se discrimine os estudantes ou os trate como iguais na perspectiva da igualdade formal. Considerar as especificidades dos grupos étnico-raciais e sociais que fazem parte do ambiente universitário nos processos decisórios potencializa os princípios e finalidades das referidas políticas.

Considerando que as universidades são instituições educativas, não se pode deixar de dizer que, como tais, devem propor ações que favoreçam o processo de aprendizagem qualitativa, visando a equidade formativa através das PAA que possibilitem a mudança de suas diferentes estruturas de modo que as diversidades étnico-raciais e sociais estejam no centro do processo de reorganização do fazer universitário. Entretanto, não se pode desconsiderar que a universidade é:

Uma instituição educativa é construída por diferentes estruturas e intrincadas teias de relações de vários sentidos que a constituem de forma muito complexa. As estruturas são o conjunto das dimensões que compõem a instituição educacional, como o ensino, a pesquisa, a extensão e sua organização em currículos. As relações de diversas naturezas – social, política, científica e de trabalho – se estabelecem entre os indivíduos, grupos, áreas de conhecimento e de serviços, funções administrativas e pedagógicas e as malhas de articulação com que é tecida a complexidade institucional. [...] a instituição educativa realiza seu fim, isto é, constrói os sistemas de formação (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 179).

Esses sistemas formativos são as bases fundamentais da universidade e há que se considerar que transformar uma estrutura complexa como esta não é uma tarefa fácil ou rápida. Contudo, a universidade deve empreender esforços no sentido de que as mudanças aconteçam uma vez que as PAA exigem a redução das desigualdades étnicas e sociais a que estão submetidos os grupos minoritários ao longo da trajetória histórica. É preciso que a universidade evite que sua estrutura e/ou organização contrarie o objetivo a que se propôs quando adotou as PAA, uma vez que os processos formativos “também (*sic*) têm muito a ver com valores; não pertence somente aos campos paradigmáticos do trabalho, da ciência e da

tecnologia, mas também (*sic*) à cidadania e à elevação da humanidade” (DIAS SOOBRIHO, 2003, p. 180).

É preciso ainda dizer que toda e quaisquer medidas relativas as cotas étnicas e sociais traz, em si, um alento e um avanço em direção a promoção de uma igualdade material ou substancial no cotidiano do fazer universitário voltado a propiciar um processo equitativo na formação entre estudantes (cotistas e não-cotistas) porém “devemos evitar posições idealistas que não tomem a realidade das universidades públicas com suas dificuldades com relação a verbas, espaço físico, equipamentos e, principalmente, professores bem preparados. (FERRAZ, 2012, p. 147).

Como os contextos das PAA nas universidades públicas são múltiplos, nesse estudo toma-se como campo empírico de investigação as ações afirmativas e suas relações com a equidade formativa, a partir de ações gestoras realizadas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão na Universidade Federal da Bahia (UFBA) tanto pelos órgãos da Administração Central (AC) como das Unidades Universitárias (UU).

4 O CONTEXTO DA PESQUISA

A UFBA é uma universidade pública federal, situada em Salvador, capital do estado da Bahia, considerado o estado com maior número de negros no país, com 81,4% da população autodeclarada descendente de africanos, sendo 60% pardos e 21,4% preto, conforme os jornais Estadão e Correio Brasiliense (2018). Em 2017, na capital baiana, 8 em cada 10 moradores se autodeclaravam de cor preta ou parda, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do IBGE. É um número expressivo, que faz com que a cidade de Salvador seja considerada a mais negra do país. Nesse sentido, concorda-se com Almeida Filho et al (2005, p. 10) quando afirma que “para uma cota ser realmente social deve levar em consideração o perfil da cor da população”.

Dados como esses aliados a condição de vida desigual a que esses grupos étnico-raciais estão submetidos em todas as esferas da sociedade baiana, e brasileira, justificam a postura da UFBA quando assume o compromisso em 2005 com a redução das desigualdades étnicas e sociais. No momento que a instituição implantou um sistema de cotas em que a origem do estudante, oriundo da escola pública, assim como grupos étnico-raciais (negros, índios e quilombolas) de pertencimento é dado o ponta pé inicial ao processo de inclusão que a Universidade passaria a desenvolver daquele ano em diante, refletindo “um processo em que as universidades públicas passavam em um ritmo surpreendente a adotar modelos diferenciados de inclusão social e racial” (SANTOS; QUEIROZ, 2012, p. 74).

No período inicial (2002-2012) em que adotar as PAA tinha um caráter voluntário, reconheceu-se o aspecto excludente dos vestibulares realizados pelas IES brasileiras, incluindo a UFBA. Para Silveira, Silveira e Messias (2012), este tipo de seleção não avaliava o mérito dos candidatos, se traduzindo apenas em um mecanismo de manifestação das desigualdades socioeconômicas presentes na educação básica, nível de estudo obrigatório para quem deseja adentrar a educação superior, não só em termos de qualidade do ensino ofertados pelas escolas, mas também pela possibilidade, ou não, dos candidatos complementarem seus estudos em cursos preparatórios ao vestibular. Como se sabe, historicamente e talvez ainda hoje, a distribuição do acesso à universidade, através dos vestibulares ou outros processos seletivos, aqueles com maior poder aquisitivo na sociedade são os que

têm maior acesso a certos tipos de conhecimento no âmbito da educação formal (YOUNG, 2007).

Nesse sentido, qual o lugar do mérito individual para acessar as universidades, visto que a visão meritocrática desconsidera as condições de vida materiais dos candidatos? Mérito que ainda hoje persiste mesmo após a implementação do sistema de cotas, no que se concorda com Munanga (2003) quando este afirma que:

[...] os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas, submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro estudante, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto desse ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota identificar-se-ão como negro ou afrodescendente no ato da inscrição. Suas provas serão corrigidas, e classificadas separadamente, sendo que os que obtiverem notas de aprovação, ocuparão as vagas previstas de acordo com as cotas estabelecidas. Dessa forma, serão respeitados, os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico (p. 127-128).

Apesar das notas de corte mínimas adotadas para ingresso nos cursos sejam diferenciadas conforme as categorias de cotas estabelecidas nos editais dos processos seletivos, essas diferenças não são significativas o que mantém o caráter meritocrático dos vestibulares realizados entre os anos de 2005 a 2013 na UFBA, quando o vestibular como forma de ingresso foi substituído pelo Sistema Unificado de Seleção (SISU), do Ministério da Educação (MEC), no qual instituições federais de educação superior (IFES) ofertam vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ao tempo em que esse sistema informatizado amplia as possibilidades de ingresso dos candidatos, na UFBA e em outras IFES, também amplia a concorrência, uma vez que as vagas são oferecidas nacionalmente, o que acentua ainda mais a questão do mérito e pode potencializar as desigualdades étnico-raciais e socioeconômicas na perspectiva das regionalidades, visto que candidatos cotistas e não-cotistas concorrem, cada um em seus respectivos grupos, com indivíduos egressos, formados por uma multiplicidade de escolas de níveis qualitativos diversificados.

É importante se falar da diversidade de formação tanto na escola pública quanto na escola privada, visto que temos escolas públicas de alto nível de

qualidade como temos escolas privadas com qualidade questionável. Essas diferenças produzidas na educação básica, sobretudo no ensino médio público, setor a qual pertencem os grupos beneficiários das cotas étnicas e sociais podem gerar iniquidades entre os próprios estudantes cotistas uma vez que uns são egressos de escolas públicas bem-sucedidas em termos qualitativos, a exemplo, os institutos federais de educação superior (IF) e escolas militares, e outros terem cursado o ensino médio em condições precárias, visto que:

[...] Manter um tratamento igual (o ponto de corte) para cidadãos em flagrante processo de desigualdade anterior, o que implica em condições muito díspares para competir, significa manter uma situação real de vantagem para aqueles com história pregressa mais favorável em relação à aquisição de conhecimentos formais os quais pretensamente demonstrariam maior preparo para acessar à Universidade (SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS, 2013, p. 195).

Essas trajetórias progressas, nos setores públicos e privados, ao ingresso na educação superior pública federal podem gerar necessidades de PAA distintas à permanência e, principalmente, ao estabelecimento da equidade formativa nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, visto que a presença ainda marcante do conservadorismo nas relações universitárias entre os atores e setores acadêmicos “pode equivaler a dar prioridade à preservação de privilégios e interesses particulares, como os de alunos de uma determinada classe social” (YOUNG, 2007, p. 1300). A manutenção de privilégios não é uma condição desejável quando se implementa as PAA, é ao contrário, um impeditivo a concretização de seus objetivos, principalmente quando se espera a melhoria das condições materiais dos públicos-alvo das ações afirmativas tal qual como o aumento da representatividade dos grupos minoritários em setores da sociedade considerados de alto prestígio, a exemplo, a própria universidade pública federal.

Nessa perspectiva, chama-se atenção para a necessidade de se pensar como se deu a trajetória da UFBA nos encaminhamentos de suas PAA e como os desafios estão postos nessa instituição, visto que o futuro das ações afirmativas na Universidade “dependerá de como as IFES e demais instituições de ensino superior consigam re-definir (*sic*) suas ações, considerando as respectivas experiências e adaptando-se as restrições legais agora impostas pela Lei 12711/12” (SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS, 2013, p.200), como também enfrentarão as limitações financeiras ocasionadas pelos corte sucessivos no orçamento das universidades públicas federais nos últimos anos, além do desmonte das políticas públicas

voltadas à diversidade no âmbito do governo federal (desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em outubro de 2016) e os sucessivos ataques à autonomia universitária e à livre manifestação do pensamento, como observou-se no período eleitoral em 2018.

4.1 AÇÕES AFIRMATIVAS, AÇÕES GESTORAS E EQUIDADE FORMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

A UFBA adotou as PAA de forma voluntária no ano de 2005, quando instituiu o vestibular com reserva de cotas étnicas e raciais. Esse foi o primeiro passo em direção ao estabelecimento para efetivação da igualdade material ou substancial nesta Universidade, além da criação de uma proposta específica de uma política de ações afirmativas. Entretanto, concretizar essa ação gestora no âmbito da instituição não foi um processo fácil e indolor, visto que naquele período houve resistência à adoção das PAA, sobretudo junto ao corpo docente, como relata Santos (2012) em artigo que trata sobre o processo decisório e sua repercussão na UFBA. Portanto, é preciso lembrar que as PAA adotadas na Universidade, principalmente a reserva de cotas étnicas e raciais, têm um significado mais amplo que atender aos grupos minoritários. Ela traz em si ferramentas capazes de atuar contra a discriminação social e econômica sofridas por estes grupos, principalmente os negros, que compõe a maior parte da população baiana (CAVALCANTI; MALBOUISSON, 2017).

A Universidade tomou partido na luta contra as desigualdades, o preconceito e a discriminação que atingem as minorias étnicas e sociais, assumindo e reconhecendo que a instituição universitária tem um forte compromisso com os problemas presentes na sociedade, sobretudo os gerados pelo mito da democracia racial. Para Silva (2012), o racismo prejudica com mais força e intensidade as populações negras e indígena, sendo o vestibular um instrumento de segregação desses grupos ao longo dos séculos XX e XXI, preservando os espaços privilegiados, nesse caso a universidade pública, para a classe dominante brasileira (majoritariamente brancos e ricos). Por isso, concorda-se com Gomes (2003) quando esta afirma que:

Não basta mais apenas reconhecer a existência do racismo, do mito da democracia racial, da ideologia do branqueamento, da

discriminação e do preconceito racial. [...]. A única saída contra o racismo é reverter, na prática, a situação de discriminação que os segmentos discriminados sofrem, mudando-os de posição, possibilitando-lhes a ascensão social, construindo oportunidades iguais para todos, de forma que negros e brancos tenham que conviver com dignidade em diferentes setores e instituições da sociedade e participem verdadeiramente de um processo democrático (p. 219-220).

Os processos para introdução das PAA na UFBA iniciaram-se efetivamente no ano de 2004, quando foi constituído um grupo de trabalho (GT) pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) para propor estratégias de inclusão social, que aprovou em 17/03/2004 o texto que deu origem a proposta de PAA da Universidade. É importante dizer que a luta pelas PAA se inicia pelo movimento estudantil, através do Diretório Central dos Estudantes (DCE), que propuseram em 2001, a adoção da reversa de vagas de 40% para negros, em reunião do CONSEPE. Entretanto, já haviam acontecido movimentações no sentido de inclusão dos negros por parte do programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero (CEAFRO), do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) desde o final da década de 1990 (UFBA, 2014).

A proposta para ações afirmativas à UFBA já trazia uma estratégia de enfrentamento às desigualdades vividas pelas minorias étnicas e sociais, propondo quatro eixos de atuação, que conforme Almeida Filho (et al 2005):

- preparação – três medidas voltadas à qualificação do candidato oriundo da escola pública: participação nos programas de ampliação de licenciaturas para a formação de docentes para o ensino público médio e fundamental; ampliação do Programa de Avaliação do Ensino Médio; e convite aos programas de preparação para excluídos socialmente, afrobrasileiros e indiodescendentes;
- ingresso – composto por três medidas que favoreceriam a entrada do público-alvo: redução da taxa de inscrição ao vestibular e ampliação da isenção concedida a alunos socialmente carentes; uma maciça ampliação de vagas para cursos; e um sistema de cotas para alunos pobres, negros e indiodescendentes de graduação na UFBA, abrindo vagas residuais, novos cursos e novas vagas em cursos pré-existentes (egressos de escolas públicas);

- permanência – medidas voltadas aos estudantes cotistas de modo a dar condições de dar continuidade a sua formação acadêmico-profissional, a exemplo, profunda revisão da grade de horários da UFBA, incluindo a criação de cursos no turno noturno; implementação de um programa amplo de tutoria social, reforço escolar e acompanhamento acadêmico para todos aqueles que necessitem de assistência, independentemente de terem ingressado pelo regime de cotas; e ampliação da capacidade de atendimento dos programas de apoio estudantil da UFBA, com mais bolsas de trabalho, bolsas-residência e auxílio alimentação;
- pós-permanência – esse eixo estava relacionado com a possibilidade de conclusão do curso e inserção no mercado de trabalho pelos egressos cotistas. Ou seja, uma ação voltada para aumentar a representatividade dos grupos minoritários na sociedade no pós-formação.

Todos esses eixos deixam claro o compromisso da UFBA com as PAA e o projeto de inclusão étnica e social na sociedade baiana, considerando os indicadores socioeconômicos e educativos relativos a essas minorias. O último eixo traz implicitamente uma preocupação com a trajetória acadêmica de estudantes cotistas e a necessidade de que ações gestoras sejam pensadas de modo a reduzir as possibilidades de abandono ou subemprego aos beneficiários do programa. Se pode dizer que há uma preocupação em estabelecer uma equidade formativa entre cotistas e não-cotistas a partir de ações gestoras. Dessa maneira, o que foi feito, efetivamente, durante mais de 13 anos de adoção dessas políticas para favorecer a implementação desses eixos? Quais os progressos alcançados e que desafios a universidade ainda encontra em seu caminho em prol efetivação da igualdade material ou substancial, considerando a mudança trazida pela Lei Nº 12.711/2012? Para responder a esses questionamentos é preciso que se faça o percurso percorrido pela Universidade entre ao anos de 2005 a 2017, quando houve mudanças na instituição quanto a sua estrutura organizacional, com (re)construção de documentos importantes, a exemplo, o *Regimento e Estatuto Geral* (REG) e dos Planos de Desenvolvimento Institucional, PDI, (2012-2016 e 2018-2022).

Na reformulação do REG em 2010 houve um passo em direção à institucionalização das PAA de forma mais explícita quando se reconhece a necessidade de mudança de sua função perante a sociedade como também dos seus objetivos quando se afirma que:

Hoje, a universidade precisa de modo continuado demonstrar seu valor político e social como instrumento necessário ao desenvolvimento econômico e humano da nação. Nesse espírito, precisamos negociar permanentemente nossa autonomia dos fins de modo participativo, para que a sociedade passe a nos cobrar não por normas e regras bem cumpridas, mas por objetivos socialmente relevantes efetivamente alcançados (UFBA, 2010, p. 6).

Reconhecer a importância do diálogo da universidade com a sociedade, a participação dos atores sociais para na construção da autonomia universitária assim como a necessidade de efetivar objetivos relevantes para a sociedade, mostra que a UFBA está disposta a participar da mudança na vida cotidiana dos indivíduos. É na rotina diária que os pressupostos da inclusão, não apenas étnico-racial e social, são elementos fundantes ao bem-estar da população. O exercício de práxis acadêmica comprometida com as diversidades existentes na sociedade também passa por tais elementos. Nesse sentido REG aborda a importância de se compreender, numa nova perspectiva, a tríade universitária (ensino-pesquisa-extensão), visto que o processo formativo se dá no diálogo e na interação com este o trinômio.

A UFBA entende como práxis de formação dos indivíduos a pesquisa, como produção intelectual e cultural relacionada à epistemologia e diversidade do contexto intelectual contemporâneo; e a extensão como práxis educacional numa sociedade multirreferenciada e intercultural. Restringir a atuação da UFBA em quaisquer um dos elementos desse trinômio significa comprometer o processo de crescimento institucional em direção de uma equidade social e formativa, visto que a formação em todos os seus aspectos e relações teve destaque no novo REG.

Em seu caminho por uma inclusão étnica e social a UFBA inclui dentre seus objetivos, explicitamente, um que se direciona a “promover a equidade na sociedade, combatendo todas as formas de intolerância e discriminação decorrentes de diferenças sociais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero e de orientação sexual” (UFBA, 2010, p. 20). A inclusão desse objetivo é um avanço, visto que torna o compromisso da Universidade para a promoção de uma sociedade mais igualitária uma perspectiva real, concreta, no sentido que traz para seu interior a possibilidade do desenvolvimento de ações gestoras concretas voltadas ao fortalecimento das PAA.

A disseminação do novo valor institucional que deve ser considerado pelos atores do espaço acadêmico na Universidade sejam eles pertencentes aos corpos docente, técnico-administrativo ou discente, em suas mais variadas inserções no

trinômio ensino-pesquisa-extensão. A introdução desse novo valor voltado a promoção da equidade social também possibilita a visão do espaço acadêmico acessível ao conhecimento científico por parte de todos os grupos étnico-raciais e sociais, além de favorecer a quebra de barreiras invisíveis ou imateriais, a partir da flexibilização das fronteiras ideológicas e do confronto de ideários conservadores associados aos grupos majoritários existentes na UFBA (CORDEIRO, 2012).

No PDI 2012-2016, há duas diretrizes voltadas a temática. Uma diz respeito a “investir em ações sociais, acadêmicas, artísticas e culturais que concretizem uma política de apoio ao corpo estudantil, pautada pelos princípios da equidade, da justiça e da responsabilidade recíproca” (p. 19). A outra “consolidar e ampliar políticas de acesso e permanência de grupos sociais tradicionalmente excluídos” (p. 19). Ao tempo em que essas diretrizes caracterizam mais um passo importante na busca pela promoção da equidade na UFBA, ainda representam pouco frente aos desafios que ainda restam no desenvolvimento das PAA pela instituição, principalmente no que tange a qualidade do percurso formativo empreendido por estudantes cotistas e não-cotistas.

Nesse percurso da UFBA é preciso estar atento ao que propõe a universidade como seus fins, pois a operacionalização desses objetivos se dá por diversos segmentos, órgãos e instituições. É na complexidade da estrutura organizacional universitária, cujos aspectos administrativos-financeiros e técnico-profissionais são tão densos quanto os múltiplos conhecimentos produzidos nas diversas áreas de investigações científicas e na relação com a sociedade, que cabe a preocupação com os percursos formativos dos estudantes cotistas e não-cotistas da UFBA, visto que:

Reconhecidos os avanços e conquistas na democratização do acesso às instituições de ensino superior, questiona-se se esses avanços têm sido acompanhados por uma democratização do acesso ao saber oferecido no interior destas instituições. Se após conquistarem uma vaga, os estudantes têm adquirido o equipamento conceitual e desenvolvido as habilidades requeridas de um graduado em curso superior, a despeito de suas condições de raça ou classe. (ANTUNES; LORDÊLO, 2017, p. 15)

As aprendizagens dos estudantes universitários, sejam eles cotistas ou não, são desenvolvidas em contato com as atividades-fim da universidade e dependem das condições concretas oferecidas pela Instituição, mas também da articulação entre os órgãos gestores universitários seja no âmbito da administração central e/ou

das unidades universitárias, que tem responsabilidades distintas, mas não são independentes entre si.

Nesse sentido, chama-se atenção para a estrutura organizacional da UFBA que é composta por: a) órgãos superiores de deliberação (Conselho Universitário – Consuni; Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE; Conselhos Acadêmicos e Assembleia Universitária); b) de administração central (Reitoria e órgãos estruturantes, vinculados à Reitoria); c) de ensino, pesquisa e extensão (Unidades Universitárias - UU e órgãos complementares, vinculados às UU); e de controle e de fiscalização e supervisão (Conselho de Curadores, que contam com o suporte da Coordenadoria de Controle Interno). Observa-se que quaisquer medidas aprovadas pelos órgãos superiores de deliberação devem ser respeitadas e executadas pelo conjunto dos demais órgãos que compõem a Universidade, ou seja, as PAA devem ser o mote de trabalho de toda a UFBA.

Embora a UFBA se mostre preocupada com as questões de inclusão étnico-racial e social, o REG aprovado pelo Consuni em 2010 só aborda a equidade social uma vez em seu marco regulatório quando trata dos objetivos institucionais. Não seria importante reforçar esse novo valor institucional nos desdobramentos das competências, responsabilidades e atribuições de todos os órgãos que compõem a Universidade?

Ainda no PDI 2012-2016 são elencados vários elementos a serem considerados para elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), da UFBA, dentre estes três chamam atenção por terem relação direta com o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária e justa que a Universidade pretende contribuir: as políticas de inclusão social e digital; a diversidade humana – cultural, étnica, intelectual, política, artística e de gênero; e acessibilidade e permanência. Pensar esses eixos para o PPPI mostra que a UFBA tem o compromisso de efetivar suas PAA, mas as articulações desses elementos com a equidade formativa nos âmbitos da tríade universitária ainda não ficam explícitas. Mesmo quando aborda as PAA, o PDI 2012-2016, o que predomina é a questão do ingresso pautado na reserva de cotas que é uma PAA importante, sem nenhuma dúvida, mas que não pode ser o eixo centralizador quando se busca a equidade social a partir das PAA. Entretanto, quando aborda a assistência estudantil, o referido PDI trouxe uma meta importante: reservar 50% das vagas para cotistas em

todos os programas de assistência estudantil, como também 50% das vagas para não-cotistas em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Percebe-se que a UFBA avança em sua disposição e organização no sentido consolidar as PAA voltadas ao acesso e permanência estudantis, como a própria universidade constata através da avaliação do PDI 2012-2016, no novo PDI aprovado para o quadriênio 2018-2022, como é possível observar na afirmativa a seguir:

O PDI buscou ampliar o investimento nas políticas afirmativas, tanto em recursos financeiros quanto em auxílios concedidos. Várias modalidades de auxílios, bolsas e a oferta de serviços, como Restaurante Universitário, Creche e Residência, formam uma infraestrutura fundamental para a permanência de um público que sem isso não poderia se manter na Universidade (UFBA, 2017, p. 55).

A UFBA pretende continuar avançando no sentido de afirmar o caminho que escolheu em prol da inclusão étnico-racial e social? Em caso afirmativo, algumas articulações precisarão ser aperfeiçoadas no desenvolvimento das PAA adotadas a partir da Resolução Nº 01/2004, do CONSEPE, e alteradas pela Resolução Nº 03/2012 para adequar-se a Lei nº 12.711/2012. A Universidade também precisará encontrar caminhos para manter suas PAA, visto que o investimento na educação como um todo foi reduzido desde 2016 e os próximos anos são uma incógnita haja vista o cenário político-econômico do país e as medidas educacionais que estão sendo pautadas na esfera do governo federal. Essa preocupação fica evidente quando no PDI 2018-2022 é afirmado que:

A forte crise financeira que ora atinge o País restringe a extensão da cobertura do sistema nos próximos anos. Seria possível, a depender de decisões políticas, manter a assistência estudantil e rever a PEC 241/55, cujos efeitos serão mais claramente percebidos num horizonte de cinco anos (UFBA, 2017, p. 57).

É necessário reconhecer os progressos que a UFBA fez ao longo da implantação das PAA e o quanto já avançou na implementação destas políticas como um todo, assim como também os desafios gestores que a Universidade enfrentou e, com certeza, enfrentará nos próximos anos para a continuidade das PAA. Entretanto, como esse estudo centra-se na relação entre ações gestoras com as PAA para o estabelecimento da equidade formativa entre seus estudantes interessa saber, particularmente, a atuação dos órgãos da administração central (órgãos de ensino, pesquisa e extensão) e das UU visto que são responsáveis,

dentro de suas especificidades de atuação, pela movimentação da tríade universitária.

4.1.1 Órgãos da Administração Central e a equidade formativa na UFBA

Em seus primórdios, e controversa ainda após 13 anos de sua implementação, as PAA na Universidade deu visibilidade ao debate sobre o lugar dos negros, afrodescendentes e indiodescendentes na sociedade brasileira e baiana. Nessa perspectiva, no âmbito da UFBA, foram tomadas algumas decisões importantes para ampliar a participação e permanência do público-alvo, como se viu anteriormente nesse trabalho. Para gerir todos os processos relativos ao desenvolvimento de suas atividades-fim e, inclusive, as PAA que delas fazem parte a Universidade dispõe de uma gigantesca estrutura organizacional como pode ser percebido no REG/2010.

Dentre estes órgãos, os que organizam a Administração Central tem grande relevância para a consecução dos objetivos propostos pela UFBA visto que são mobilizadores dos fins deliberados e aprovados coletivamente, através dos Conselhos. Também envolvem uma série organismos que norteiam as atividades desenvolvidas pelas UU em torno do ensino, da pesquisa e da extensão. Desse modo, faz-se necessário compreender o funcionamento e atribuições da Reitoria e seus órgãos estruturantes.

A Reitoria é o órgão incumbido de superintender, coordenar e fiscalizar as atividades da Universidade, ações essenciais ao desenvolvimento institucional da UFBA. Para desempenhar o seu papel e atender as demandas internas e externas à Universidade conta, conforme o *Regimento Interno da Reitoria* (2013), com 08 (oito) Pró-Reitorias (Ensino de Graduação – PROGRAD, Ensino de Pós-Graduação – PROPG, Pesquisa, Inovação e Criação – PROPCI, Extensão Universitária – PROEXT, Planejamento e Orçamento – PROPLAN, Administração – PROAD, Desenvolvimento de Pessoas – PRODEP, e Ações Afirmativas e Assistência Estudantil – PROAE. Dispõe ainda de 05 (cinco) Superintendências (Administração Acadêmica, Avaliação e Desenvolvimento Institucional, Tecnologia da Informação, Educação à Distância e Meio Ambiente e Infraestrutura). Além de 02 (duas) Assessorias (Internacional e Comunicação Institucional), de 01 (uma) Unidade

Seccional de Correição, 01 (uma) Ouvidoria; e 01 (uma) Secretaria dos Conselhos Superiores. Particularmente, interessam as atribuições desenvolvidas pelas PROGRAD, PROPCI, PROEXT e PROAE visto que são responsáveis na UFBA pelo objeto de investigação desse Estudo.

Todas as Pró-Reitorias são responsáveis por, segundo o art. 21º do REG/UFBA, desenvolver as seguintes atribuições:

I - executar as decisões dos Órgãos Colegiados superiores pertinentes à sua área de atuação; II - supervisionar as atividades dos órgãos responsáveis pela execução das atividades de sua área de atuação; III - formular diagnóstico dos problemas da Instituição e propor políticas de atuação nas áreas específicas de atuação; IV - apoiar os Órgãos Colegiados superiores no estabelecimento de políticas de atuação correspondentes à sua área específica; V - assessorar os Órgãos Colegiados nos processos de deliberação sobre matérias relacionadas aos seus campos de atuação. (UFBA, 2010, p. 60).

Além dessas atribuições, o *Regimento Interno da Reitoria*, conforme determinado pelo REG/UFBA, define responsabilidade específicas a cada uma de suas Pró-Reitorias. Coube a PROGRAD, a partir do art. 7º de tal Regimento, as funções de coordenar, planejar, executar, assistir, supervisionar e fiscalizar, as políticas do ensino de graduação, prestando suporte aos demais órgãos na normatização de práticas e procedimentos acadêmicos. Para tal a PROGRAD conta com o suporte de 02 (duas) Coordenações, a Acadêmica de Graduação; e a de Seleção e Orientação, visto a amplitude de suas funções para o desenvolvimento e qualificação do ensino de graduação na UFBA. É importante dizer que, dentre as atribuições específicas da PROGRAD, nenhuma se relaciona diretamente com as PAA desenvolvidas na Universidade no sentido de permitir que estudantes cotistas e não-cotistas participem equitativamente dos programas e projetos ofertados no âmbito do ensino.

Conforme o site da Pró-Reitora, a missão desse órgão está voltada à formulação e implementação de políticas, projetos e programas de acesso (aqui está parte essencial da PAA), ensino e avaliação dos cursos de graduação da Universidade; à promoção da qualidade do ensino de graduação, com ações que integrem o trinômio universitário em consonância com a legislação vigente o PDI; e à coordenação de atividades relativas ao ensino de graduação na UFBA. A PROGRAD pretende se tornar uma referência em nível federal como órgão promotor de qualidade do ensino de graduação até o ano 2020, além de ter como valores a

formação profissional cidadã, ética, de excelência, respeito, qualidade, comprometimento e responsabilidade (PRGRAD/UFBA).

Esse conjunto de diretrizes e/ou valores estão de acordo com o que a UFBA defende como seus objetivos e ações voltadas ao ensino e no que diz respeito ao acesso, através da reserva de vagas étnicas e sociais para estudantes egressos da escola pública. As ações gestoras da PROGRAD tiveram um retorno positivo com a ampliação do atendimento do público-alvo nos últimos anos, como podemos observar na tabela 4:

Tabela 4: Distribuição percentual candidatos selecionados por cor ou etnia, 2005 - 2012¹³

<i>Cor ou etnia</i>	<i>Ano</i>							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Preto	16,8	17,9	19,8	22,3	21,5	22,3	22,3	21,7
Pardo	58,4	56,8	55,1	55,1	52,2	51	51,4	50,6
Indiodescendente	1,8	2	1,9	1,5	1,3	1,2	0,9	1,2
Quilombola	0,2	0,1	0	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1
Índio aldeado	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,3
Outras etnias	22,7	23	23	20,8	24,6	25,2	25	26,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Santos e Queiroz (2013, p. 43)

Embora a tabela não represente se os estudantes selecionados por etnia são cotistas ou não, é notável o avanço numérico desses grupos étnico-raciais na UFBA no referido período em relação ao ano de 2004¹⁴. Observa-se que a variação entre os selecionados pertencentes aos grupos étnico-raciais quilombolas e índios aldeados ainda é muito pequena considerando os grupos de pretos e pardos, talvez pela representatividade desses grupos na sociedade. É possível dizer que a ampliação do número de estudantes de grupos étnico-raciais minoritários pode ter relação direta com as políticas voltadas ao ensino de graduação apresentadas no PDI 2012-2016, mesmo que a reserva de cotas étnicas e sociais não tenha sido diretamente abordada, visto que as diretrizes estabelecidas tinham caráter universalistas para ampliação do número de estudantes na graduação. Também não se pode esquecer as ações previstas no Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), que oportunizaram a

¹³ Serviço de Seleção e Orientação Acadêmica – SSOA. Classificação raça/cor adotada no sistema de cotas da UFBA.

¹⁴ Ver Santos e Queiroz, 2013.

ampliação da oferta de vagas do turno diurno, além da criação de cursos noturnos nas diversas áreas de conhecimento ofertadas pela UFBA.

Embora a PROGRAD desenvolva as PAA voltadas ao ingresso, através da reserva de cotas, esta Pró-Reitoria tem a possibilidade de implementar outras ações afirmativas, visto que conduzir programas como o PIBID e as monitorias de ensino estão sob sua responsabilidade. Acredita-se que a partir desses programas se possam criar estratégias que oportunizem trajetórias formativas equitativas e igualitárias entre estudantes cotistas e não-cotistas.

No eixo das atividades relacionadas à pesquisa, criação e inovação, a PROPCI é o órgão responsável pelas funções de fomentar, coordenar, supervisionar, avaliar e controlar as políticas e os programas dessa área na UFBA, conforme o art. 11º do *Regulamento Interno da Reitoria*. Para cumprir com suas atribuições, a PROPCI conta com três órgãos de apoio: a) Coordenação de Pesquisa e Criação; b) Coordenação de Criação e Inovação e: c) Coordenação de Iniciação à Pesquisa, Criação e Inovação. Cada uma dessas coordenações tem atribuições específicas voltadas ao desenvolvimento da pesquisa em suas diversas possibilidades de produção do conhecimento científico no âmbito dos corpos docente, discente e técnico-administrativo. Desse modo, visto ao objeto desse estudo, centrar-se na pesquisa científica no nível da graduação, as atribuições da Coordenação de Iniciação à Pesquisa, Criação e Inovação tem atenção especial.

A referida Coordenação, através da atuação do Núcleo de Gestão de Programas, é responsável especificamente por:

1. elaborar e gerir políticas, estratégias, programas e projetos para o sistema de iniciação à pesquisa, à criação e à inovação (o que contempla a iniciação científica e tecnológica), incluindo planejamento, organização, análise e publicação de resultados de seleção;
2. analisar e fomentar a concessão de bolsas de iniciação à pesquisa, à criação e à inovação, incluindo a iniciação científica e tecnológica;
3. fomentar e gerir programas de iniciação à pesquisa, à criação e à inovação no exterior, incluindo ações facilitadoras da mobilidade estudantil;
4. planejar, organizar, analisar e fomentar a concessão de bolsas internacionais de iniciação à pesquisa, à criação e à inovação;
5. zelar pela preservação da memória da produção da Instituição, oriunda de atividades de iniciação à pesquisa, à criação e à inovação;
6. planejar e gerir eventos de pesquisa, de criação e de inovação, em especial seminários estudantis, em articulação com as demais coordenações e com outros órgãos gestores;
7. avaliar e classificar resultados decorrentes de atividades e projetos de iniciação à pesquisa, à criação e à inovação para o atendimento das disposições legais, em articulação com as demais coordenações;
8. elaborar projetos institucionais em

atendimento a editais relativos à iniciação à pesquisa, à criação e à inovação; e 9. registrar, avaliar e elaborar relatórios de projetos institucionais de iniciação à pesquisa, à criação e à inovação (UFBA, 2013, p. 18-19).

Observa-se que, dentre as atribuições da Coordenação de Iniciação à Pesquisa, Criação e Inovação, nenhuma ação está voltada ao estabelecimento de normas e/ou regras que favoreçam a participação equitativa de estudantes cotistas e não-cotistas em programas e projetos executados pela PROPCI. Já que a UFBA tem um compromisso com a equidade social, não seria pertinente incluir a equidade formativa no âmbito da pesquisa em seus marcos regulatórios? A própria Universidade reconheceu no PDI 2012-2016 que “necessita consolidar e avançar as suas atividades de pesquisa, de criação, de inovação e de iniciação a tais atividades, por meio da inserção da PCI no ensino de graduação, possibilitando ao estudante essa formação ainda nesse nível de ensino” (UFBA, 2012, p. 50). Considerar o princípio da equidade formativa na pesquisa não seria mais um passo importante na efetivação ou implementação das PAA na UFBA visto que programas como o PIBIC e o PIBITI têm caráter formativo para os estudantes da graduação?

No que diz respeito às atividades extensionistas na UFBA, a PROEXT é o órgão competente na condução dessas ações, conforme art. 13º do *Regimento Interno da Reitoria*, a partir do fomento, direção, coordenação, supervisão, avaliação e controle de programas e projetos de extensão. Esta Pró-Reitoria tem 4 órgãos que lhe dão suporte: Coordenação de Programas e Projetos de Extensão; Coordenação de Formação e Integralização Curricular da Extensão; Coordenação de Produção e Difusão da Extensão; e Coordenação de Televisão e Mídias Digitais. Nas atribuições específicas da PROEXT, através de suas coordenações, definidas pelo *Regimento Interno da Reitoria* não se encontram ações particularmente vinculada as PAA. Uma relação mais explícita entre estas políticas e as ações de extensão poderia favorecer a ampliação das PAA na UFBA, uma vez que a atividade extensionista se dá na relação da Universidade com a sociedade, sobretudo considerando-se os programas institucionais como a Ação Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão Universitária (PIBIEX) e o Programa Vizinhança.

As ações de extensão desenvolvidas pela PROEXT podem ser realizadas de forma isolada ou na modalidade de programas, que articula duas ou mais ações extensionistas, preferencialmente articulando pesquisa e ensino. As atividades de

extensão podem ser promovidas pelos docentes e técnico-administrativos e, de forma adicional, pelas instâncias associadas a Reitoria e aos órgãos de ensino, pesquisa e extensão; pelos órgãos estruturantes; pelos órgãos de representação estudantil e outras instâncias de organização estudantil e acadêmica (UFBA, 2014). O modo amplo como as atividades de extensão podem ser ofertadas também oferece um vasto campo de possibilidades ao estabelecimento da equidade formativa entre os estudantes universitários, além da concretização da diretriz B, do PDI 2012-2016 voltada a “fortalecer, ampliar e consolidar a Extensão Universitária como um processo acadêmico, aprofundando suas interfaces com a pesquisa e o ensino, em sintonia com as demandas da sociedade” (UFBA, 2012, p. 55).

A criação da PROAE, em 2006, na gestão do Reitor Naomar Monteiro de Almeida Filho, substituiu a Superintendência Estudantil. Inicialmente responsável pela assistência estudantil também passou a responder pelas PAA, a partir da reestruturação dessa Pró-Reitoria, com a criação de três coordenações vinculadas ao gabinete do órgão: a) Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED); b) Coordenação de Programas de Assistência ao(a) Estudante (CPAE) e; c) Coordenação Administrativo-Financeira. Desse modo, foi percebida a abrangência em torno de suas atividades bem como das competências da PROAE (CUNHA, 2017). A responsabilidade da PROAE pelo acompanhamento e formulação de programas e projetos voltados às PAA se consolida a partir do novo REG/UFBA, quando passa a ter os objetivos abaixo, conforme informações do site:

[..] concentrar esforços e otimizar os recursos destinados a garantir a permanência de estudantes de graduação em situação de risco social e realizar o enfrentamento à perpetuação das desigualdades sociais e à discriminação de grupos historicamente excluídos dos espaços legitimados de poder, a saber: mulheres, **negros(as)**, **indígenas**, comunidade LGBT, pessoas com necessidades especiais, ciganos(as), dentre outros grupos (PROAE/UFBA, 2018).
(Grifo nosso)

A partir do reconhecimento da ampliação dos objetivos e responsabilidades da PROAE, que responde pelas mais diversas necessidades estudantis, além da condução das PAA voltadas à permanência (3º eixo da proposta), é preciso que os gestores da Universidade pensem também na qualidade dessa permanência, incluindo em seus instrumentos de gestão (REG, PDI e *Regimento Interno da Reitoria*, dentre outros) mecanismos que fortaleçam a execução das PAA em todos os

âmbitos de gestão (administração central e unidades universitárias) que compõe a UFBA.

Chama atenção o fato de que as ações da PAA foram restritas ao âmbito da PROAE, quando o objetivo de promover a equidade social perpassa a UFBA como um todo. Sendo as PAA uma ação gestora, aprovada por órgão competente da Universidade, não seria cabível no REG/UFBA a menção dessas políticas em todos os elementos constituintes do referido documento? Acredita-se que responsabilizar um único órgão estruturante da administração central, nesse caso, a PROAE, por executar as PAA coloca um limite na efetiva implementação dessas políticas. É possível que outros órgãos julguem que promover as PAA não faz parte de suas atribuições específicas na realização das atividades-fim da Universidade. Nesse caso importa dizer que:

O princípio da equidade, que está na base de uma sociedade democrática, é um valor a ser realizado também nos processos ditos de democratização da educação superior. Mas a ampliação de matrículas e a expansão das condições de oferta são apenas uma face da chamada democratização da educação superior. A outra face essencial é a qualidade. Mais ainda: a educação precisa ter qualidade pública e social. Não é suficiente que seja boa e correta nos termos das exigências burocráticas, técnicas e científicas. É também imprescindível que contribua para a construção de um mundo melhor, isto é, um mundo mais educado, mais evoluído culturalmente e socialmente mais justo (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 116-117).

Se a equidade é um princípio basilar ao estabelecimento de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária, não pode deixar de sê-lo nas universidades em todas as suas frentes de atuação. É desejável que esse princípio seja efetivado na UFBA, através da incorporação do novo valor estabelecido pela introdução de um objetivo específico voltado à promoção da equidade social e, conseqüentemente, a equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas em seus percursos formativos na tríade universitária.

4.1.2 As Unidades Universitárias e a equidade formativa na UFBA

As Unidades Universitárias na UFBA são integradas aos órgãos de ensino, pesquisa e extensão. Estas Unidades respondem pela formação acadêmico-profissional e também cidadã dos estudantes matriculados na Universidade. As UU ofertam atividades de ensino, pesquisa e extensão. Elas movimentam o trinômio

universitário nos cursos de graduação e pós-graduação, sendo essenciais ao funcionamento da UFBA, no sentido de que todos os objetivos da Universidade são concretizados por estes organismos.

Para atender as demandas por formação universitária da sociedade brasileira, principalmente no estado da Bahia, as UU ofertam vagas em três tipos de cursos no âmbito do ensino de graduação: a) cursos de progressão linear (CPL); b) bacharelados interdisciplinares (BI) e; c) cursos superiores de tecnologia (CST). Os cursos ofertados nessas modalidades diferem em tipo de formação, carga horária, duração e organização curricular. Centrará-se nos CPL ofertados pelas UU, visto que estes relacionam-se diretamente com a pesquisa realizada na UFBA. Os CPL dividem-se entre as 05 (cinco) áreas de conhecimento distribuídas da seguinte maneira:

- Área I (Matemática, ciências físicas e tecnologia) – Arquitetura e Urbanismo; Engenharia Civil; Engenharia Química; Engenharia da Computação; Engenharia de Controle e Automação do Processo; Engenharia de Produção; Engenharia de Minas, Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; engenharia Sanitária e Ambiental; Engenharia de Agrimensura e Cartográfica; Física, Química e Geografia e Matemática (licenciatura e bacharelado); Geofísica, Geologia, Oceanografia, Ciência da Computação; Estatística; Sistema da Informação.
- Área II (Ciências biológicas e profissões da saúde) – Biotecnologia; Enfermagem; Fonoaudiologia, Medicina; Nutrição; Odontologia; Saúde Coletiva; Fisioterapia; Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado); Farmácia; Licenciatura em Ciências Naturais; Medicina Veterinária, Zootecnia; Gastronomia.
- Área III (Filosofia e ciências humanas) – Administração, Arquivologia; Biblioteconomia e Documentação; Direito; Licenciatura em Educação Física; Pedagogia; Secretariado Executivo; Ciências Contábeis, Ciências Econômicas; Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado); Filosofia; História (licenciatura e bacharelado); Museologia; Psicologia; Comunicação-Jornalismo; Comunicação-Produção em Comunicação e Cultura.
- Área IV (Letras) – Letras Vernáculas (licenciatura e bacharelado); Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna (licenciatura); Língua

Estrangeira Moderna ou Clássica (licenciatura e bacharelado); Língua Estrangeira Inglês/Espanhol (licenciatura.); Letras Vernáculas Licenciatura.

- Área V (Artes) – Artes Cênicas - Direção Teatral, Licenciatura em Teatro; Artes Plásticas, Design; Licenciatura em Desenho e Plástica; Curso Superior de Decoração; Canto; Composição e Regência; Licenciatura em Música; Música Popular; Artes Cênicas-Interpretação Teatral; Dança.

Nestes cursos, CPL, tiveram matriculados em 2017¹⁵, 29.786 estudantes entre cotistas e não-cotistas. Isto segundo a *UFBA em Números 2018*, publicação da PROPLAN, que reúne os principais indicadores da UFBA. Tem-se aqui um número considerável de estudantes que estão traçando percursos formativos e se qualificando para a vida profissional e exercício cidadão da profissão. Nesta perspectiva, é preciso que as UU respondam as diversas demandas e necessidades educativas, considerando as diferenças presentes dos grupos étnico-raciais e sociais que constituem o corpo discente da UFBA. Acredita-se que,

[...] a partir do momento em que o estudante entra na Instituição, o seu desempenho diz respeito, também, a toda a estrutura educacional, mesmo considerando a sua vinculação à realidade social econômica e política do país, especialmente no que se refere aos processos de exclusão econômica e cultural de parcelas significativas da sociedade (FERRAZ; FERREIRA, 2017, p. 108).

Por isso, se crer que os processos formativos através do trinômio universitário, devem favorecer a equidade formativa no âmbito das UU, sobretudo porque que estes órgãos podem contemplar em seus documentos gestores (PPC, regimentos internos e outros), de maneira mais específica, as demandas educativas originadas pelas diversidades presentes em cada curso abrigado pela UU. Este organismo também pode propor outras ações afirmativas mais diretas, de modo a acontecer a inclusão étnica, social e cultural no âmbito de cada curso.

Segundo o REG/UFBA, a Universidade tem 32 (trinta e duas) UU, mas em 2018, foi criada a partir da Resolução Nº 03, do Consuni, a 33ª UU, o Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação, no município de Camaçari-Ba. Cada uma dessas Unidades abriga em si uma diversidade de demandas formativas no atendimento ao tripé universitário. Ou seja, no contexto das Unidades se tem múltiplas realidades, identidades e possibilidades de ações gestoras. Para ter condição de atendimento a

¹⁵ Dados da UFBA, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), Coordenação de Seleção e Orientação (CSOR), Superintendência de Educação a Distância (SEAD).

estas demandas as UU contam com uma estrutura básica de funcionamento, conforme o REG/UFBA: a) Congregação, composta por representantes da comunidade acadêmica da Unidade, tem caráter consultivo e deliberativo; b) Diretoria, pode delegar competências a órgãos executivos encarregados da gestão acadêmica geral e da gerência administrativa e financeira, a ela subordinados e; c) Colegiados, para cada curso ou programa da graduação e pós-graduação da UU. Também podem contar com o apoio de outros órgãos definidos por seus Regimentos Internos, que devem ser aprovados pelo Consuni. Das 33 Unidades, 23 tiveram seus Regimentos Internos aprovados entre os anos de 2008 a 2018, conforme dados do quadro 2:

Quadro 2: Unidades Universitárias por ano de aprovação dos Regimentos Internos

Unidades Universitárias	Ano
Instituto de Humanidades, Arte e Ciências (IHAC)	2008
Faculdade de Medicina da Bahia (FMB)	2011
Instituto de Química	2011
Escola de Música	2011
Instituto de Física	2011
Faculdade de Economia	2011
Instituto de Geociências (IGEO)	2011
Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia	2012
Escola de Enfermagem	2013
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH)	2013
Faculdade de Odontologia (FOUFBA)	2013
Escola de Administração (EAUFBA)	2013
Faculdade de Arquitetura	2014
Faculdade de Farmácia	2014
Faculdade de Ciências Contábeis	2015
Faculdade de Direito	2016
Instituto de Biologia	2016
Instituto de Matemática e Estatística (IME)	2016
Instituto Multidisciplinar em Saúde (IMS)	2018
Faculdade de Comunicação (FACOM)	2018
Instituto de Letras (ILUFBA)	2018

Fonte: Site da UFBA, Resoluções Consuni (2008-2018)

Dentre as UU que ainda não tiveram seus Regimentos Internos aprovados pelo Consuni, chama-se atenção para a Faculdade de Educação (Faced), o Instituto de Ciências da Informação (ICI) e a Escola Politécnica. Estas Unidades também não disponibilizaram em seus sites uma minuta do referido documento. As Unidades citadas anteriormente, junto com a FMB, o IGEO, o ILUFBA e a Faculdade de Direito

fazem parte da pesquisa realizada na UFBA e terão suas ações gestoras analisadas em seção apropriada.

As Unidades também têm autonomia para optar, ou não, por uma estrutura departamental, observados os critérios de porte, variedade e complexidade de cursos e programas; diversidade de subáreas do seu campo de atuação e operacionalidade das suas atividades acadêmicas e administrativas. Faz-se necessário dizer que todas as Unidades participantes da pesquisa têm estrutura departamental. Todos os órgãos da UU devem trabalhar de forma articulada e em prol do atendimento aos objetivos estabelecidos pela UFBA, dentre eles o de promover a equidade social, que passa pela equidade formativa na Universidade. Espera-se que as PAA na Universidade favoreçam o estabelecimento de uma sociedade mais justa e equitativa.

As UU precisam refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem como também sobre os processos formativos derivados das atividades de pesquisa e extensão. Além de traçar estratégias para lidar com as defasagens e desigualdades no processo formativo de estudantes cotistas e não-cotistas da graduação, em todas as suas frentes (ensino-pesquisa-extensão). Ou seja, possibilitar que alunos e alunas desenvolvam ao máximo suas potencialidades e aprendam o que é necessário a sua formação acadêmico-profissional e cidadã, favorecendo mudanças qualitativas na educação oferecida pela UFBA na graduação. É importante lembrar que o desenvolvimento dos indivíduos, a aprendizagem, assim como as ações que derivam destes, trazem sempre o produto das interações que os estudantes estabelecem em cada situação vivenciada em seu processo formativo (PERRENOUD, 1978). Observa-se sob esse ponto de vista a importância das relações democráticas à formação dos estudantes nas UU, visto que estes órgãos não se reduzem a um “objeto inanimado, mas incorpora os agentes ou sujeitos de uma construção na vitalidade de suas relações [...]” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 178).

Desse modo, é preciso que os Regimentos Internos, os PPC, e outros instrumentos de gestão universitária nas UU estejam em consonância com o que a UFBA defende como seus objetivos, missão, valores e metas, concretizando-os na rotina cotidiana das Unidades. De forma que, concorda-se com Almeida Filho et al (2005), quando este diz que é preciso “avançar nas questões operacionais, para que as políticas de ação afirmativa não fiquem no papel, na gaveta e na boa intenção” (p.

29). Embora a UFBA tenha percorrido um longo caminho na efetivação de suas PAA para acesso e permanência estudantil, observa-se pelos documentos de gestão (REG/UFBA, PDI 2012-2016) que quando se trata da articulação entre as ações gestoras (nos órgãos da administração central e nas unidades universitárias), ações afirmativas e a promoção da equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas da Universidade, ainda não se tem clareza de como ocorrem estas relações no cotidiano acadêmico.

Este fato se torna um objeto de investigação relevante uma vez que a UFBA iniciou sua caminhada com as PAA em meados da década de 2000. É possível que o caso da Universidade possa ter similaridade com situações vividas por outras IFES. Daí se apresenta na próxima seção o percurso metodológico do estudo de caso realizado na UFBA.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO

Antes de descrever o percurso da pesquisa é preciso fazer uma retomada sobre alguns elementos abordados na introdução desse estudo. Dito isto, é importante reiterar, que os conceitos teórico-empíricos são: políticas públicas e sociais (igualdade social, justiça social e equidade formativa e social), ações afirmativas (as ações desenvolvidas pela instituição no âmbito do ensino, pesquisa e extensão), universidade (modelos, histórico e função social da universidade).

O objeto deste estudo tem duas dimensões: uma voltada as ações gestoras desenvolvidas pela instituição – de modo a promover a equidade no ensino, na pesquisa e na extensão e outra direcionada, aos graus de equidade na participação de estudantes cotistas e não-cotistas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidas pela Universidade. Desse modo, as questões de pesquisa são as seguintes: Como se dá a relação entre equidade e as ações gestoras desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se a existência de alunos cotistas e não-cotistas nesta IFES? Quais são os graus de equidade na participação de estudantes cotistas e não-cotistas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidas pela UFBA nos cursos de maior e menor exigência quanto a nota de corte para ingresso na Universidade?

Em face do exposto, é necessário lembrar que o estudo que sustenta a hipótese guarda relação com as ações gestoras promovidas para a efetivação da equidade no ensino, na pesquisa e na extensão e os graus de equidade na participação entre os estudantes cotistas e não-cotistas a partir das ações afirmativas existentes na Universidade Federal da Bahia.

Dessa forma, nesta seção descreve-se o percurso metodológico da pesquisa, a abordagem teórico-metodológica da pesquisa; os indicadores de equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão estabelecidos para a investigação. Também são apresentadas informações sobre as técnicas e procedimentos utilizados na coleta de dados além dos sujeitos e *lócus* da pesquisa. O percurso da pesquisa foi estabelecido de maneira a considerar a natureza do objeto de pesquisa (relação entre ações gestoras e equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão na UFBA), nesse sentido, algumas limitações foram encontradas no campo empírico ao longo do desenvolvimento da pesquisa de modo que estas também constam desta seção.

5.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Embora o estudo desenvolvido priorize a pesquisa qualitativa, acredita-se para melhor atender ao objeto deste estudo alguns recursos da pesquisa quantitativa foram utilizados na busca de respostas satisfatórias aos questionamentos realizados. Pela dimensão do objeto de estudo e pelo tempo para realização dessa pesquisa, foi necessário dividi-la em duas partes. A primeira refere-se à análise das ações gestoras para a promoção da equidade formativa nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, isto na perspectiva da pesquisa qualitativa, que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 14).

A segunda parte refere-se à identificação dos graus de equidade formativa na participação de estudantes cotistas e não-cotistas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão em cursos de maior e menor exigência ao ingresso na UFBA em 2014.1. Neste caso, a abordagem quantitativa é mais desejável visto que está centrada na objetividade e recorre a linguagem matemática (FONSECA, 2002). Também se definiu uma base amostral que delimitou o campo empírico a partir da segunda dimensão do objeto de investigação. A configuração do estudo em duas partes específicas complementares da pesquisa e a utilização de recursos e/ou instrumentos dos métodos de abordagens qualitativo e quantitativo fazem com que a abordagem deste estudo se caracterize como uma pesquisa quali-quantitativa.

Optou-se pelo estudo de caso, busca esclarecer uma decisão ou mesmo um conjunto de decisões, o(s) motivo(s) de ter(em) sido tomada(s) e de que maneira foram implementadas, objetivando conhecer quais os resultados, lidando, dessa forma, com as condições contextuais reais do fenômeno pesquisado (YIN, 2001). Porém, como afirma Macedo (2006):

[...] a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é *perspectival*. Ao colocar-se como tal [...] invoca o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade; por conseguinte, não há absolutismo de qualquer perspectiva (p. 15).

Nesse sentido, chama-se a atenção para a importância de se levar em consideração o contexto no qual o estudo de caso foi realizado, pois o objeto

investigado não é algo isolado, faz parte de um universo maior, que deve servir como pano de fundo para a análise do mesmo. Ou seja, o estudo de caso realizado se deu na perspectiva relacional, uma vez que se centra no objeto específico, sem perder suas relações com o todo.

Segundo Lüdke e André (2011), um estudo de caso deve ser sempre bem delimitado e ter seus contornos bem definidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, de modo que seja singular em suas especificidades ao tempo que mantenha certa similaridade com outros casos. Para que isso ocorra as autoras destacam sete características fundamentais: visam à descoberta, enfatizam a interpretação do contexto, retratam a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e conflitantes pontos de vista numa situação social e utilizam uma linguagem mais acessível que outras formas de relatórios de pesquisa. A partir dos estudos teóricos pertinentes à temática, é possível perceber que estas características podem ser encontradas no desenvolvimento da pesquisa pela natureza de seu objeto de estudo, que envolve instâncias e públicos diversos do *locus* pesquisado e se refletem no planejamento da própria pesquisa e na análise de dados coletados.

Martins (2006, p. 11-12) afirma que “como estratégia de pesquisa, um Estudo de Caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos”, como também o desenvolvimento “de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados”. Acredita-se que a pesquisa desenvolvida na UFBA possibilita que ambas as condições sejam concretizadas visto que os indicadores de equidade formativa que norteiam a pesquisa assim como as categorias teórico-empíricas utilizadas permitem que o objeto de investigação seja explicado, interpretado e analisados de modo a explicar o fenômeno social à luz de suas especificidades e nas relações com o contexto macro no qual se situa.

5.2 INDICADORES DE EQUIDADE FORMATIVA EM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UFBA

Há 69 (sessenta e nove) universidades públicas federais no Brasil e cada uma delas desfrutou de autonomia para implementar suas ações afirmativas e a política de cotas de modo que atendam às necessidades institucionais e socioeducativas das localidades em que estão inseridas. Entretanto, o caráter voluntário de adoção das PAA foi extinto em 2012, através da Lei Nº 12.711/2012 que tornou obrigatórias a adoção das cotas a partir de então. Desse modo, considerando as diversidades das IFES, não é possível falar de indicadores de equidade formativa que sejam únicos ou válidos para todas, mas é possível pensar indicadores que sejam similares, próximos entre elas.

Para nortear o a pesquisa realizada, foi necessário estabelecer indicadores de equidade formativa no âmbito do trinômio universitário, uma vez que os estudantes que vivenciam a UFBA em suas mais diversas áreas de atuações têm, ou devem ter, acesso a todos os serviços ofertados pela instituição. Nessa perspectiva, definir indicadores de equidade formativa foi um desafio visto que foi preciso obter informações seguras e concretas sobre o fenômeno investigado, além de conhecer os *loci* da pesquisa e das ações gestoras desenvolvidas pela UFBA.

Alguns estudos desenvolvidos na FACED/UFBA a partir do Projeto Determinantes da Equidade no Ensino Superior, vinculado ao OBEDUC/UFBA e financiado com recursos da CAPES, apontaram alguns caminhos para a definição dos indicadores de equidade formativa presentes nesta investigação. Estudos estes que trouxeram dados de pesquisas quantitativas sobre as PAA na Universidade, sobretudo no âmbito do ensino de graduação. Considerando os resultados destas pesquisas e dados disponibilizados nos sites da UFBA, PROGRAD, PROPCI e PROEXT, estabeleceu-se a seguir os indicadores de equidade formativa, para estudantes cotistas e não-cotistas:

- Ensino: Percentual dos ingressantes em 2014.1 que foram reprovados em componentes curriculares até 2017.2; número médio de reprovações de ingressantes de 2014.1 até 2017.2.; percentual dos ingressantes em 2014.1 que abandonaram¹⁶ o curso; percentual de ingressantes em 2014.1

¹⁶ É considerado abandono neste estudo quando o aluno trocou de curso, trancou a matrícula nesse percurso e/ou evadiu da Universidade.

que concluíram¹⁷ o curso até 2017.2; coeficiente de rendimento dos ingressantes em 2014.1; coeficiente de rendimento dos ingressantes de 2014.1 em 2017.2; média do número de componentes curriculares cursados entre 2014.1 e 2017.2 por parte dos ingressantes de 2014.1; percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram do programa de intercâmbio até 2017.2; e percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram do PIBID até 2017.2 (apenas para as licenciaturas).

- Pesquisa: percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram de pesquisa formal até 2017.2; percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram do PIBIC até 2017.2; percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram de evento científico da UFBA até 2017.2; percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram de evento científico fora da UFBA até 2017.2; percentual de ingressantes em 2014.1 que apresentaram trabalho em evento científico da UFBA até 2017.2; percentual de ingressantes em 2014.1 que apresentaram trabalho em evento científico fora da UFBA até 2017.2; e percentual de ingressantes em 2014.1 que foram bolsistas da CAPES ou FAPESB até 2017.2.
- Extensão: percentual dos alunos ingressantes em 2014.1 que participam da ACCS durante o curso; percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram de atividade de extensão da UFBA até 2017.2; percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram de atividade de extensão fora da UFBA até 2017.2; e percentual de alunos bolsistas de extensão universitária ingressos em 2014.1, com conclusão até 2017.2.

Os indicadores de equidade formativa (ensino, pesquisa e extensão) estabelecidos norteiam a pesquisa nas duas partes em que foi dividida. Entretanto, importa dizer, que foram especialmente utilizados na segunda parte da pesquisa como é possível observar no questionário online elaborado para a coleta de dados (Apêndice B).

Acredita-se, então, que os dados coletados a partir dos referidos indicadores possibilitaram solucionar as questões de pesquisa teórico-empírica (principal e secundárias).

¹⁷ Considera-se conclusão neste estudo quando o aluno que finalizou o curso até 2017.2 ou era provável concluinte nesse período.

5.3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O estudo de caso relacional desenvolvido na UFBA contou com 05 (cinco) etapas até ser concluído. Cada uma dessas fases foi de fundamental importância na trajetória da pesquisa, visto que o não cumprimento de quaisquer delas impediria a consecução dos objetivos propostos ao estudo e/ou comprometeria o entendimento do objeto estudado.

As etapas adotadas na operacionalização da pesquisa foram as seguintes:

- 1: pesquisa bibliográfica e documental para aprofundamento do objeto teórico proposto.
- 2: levantamento dos dados estatísticos na UFBA e definição da base amostral, a partir das notas de corte (máxima e mínima) da seleção SISU 2014.
- 3: realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa (gestores da PROGRAD, PROPCI e PROEXT; além dos gestores - diretores, coordenadores de colegiado e chefes de departamento, nas UU participantes da pesquisa).
- 4: aplicação de questionários online aos estudantes cotistas e não cotistas dos cursos definidos pela amostra.
- 5: análise e tratamento dos dados considerando as categorias teórico-empíricas, além dos objetivos e hipótese da pesquisa.
- 6: escrita da redação do relatório científico da pesquisa (tese de doutorado).

Na etapa 1, foi realizado o levantamento das produções científicas e documentais que tratam da temática deste estudo com vista a elucidação de dúvidas conceituais, além de conceituação acerca do objeto de estudo. Nesta etapa, o tipo de procedimento foi pesquisa bibliográfica e documental e, ao final desta, foi concluído o arcabouço teórico pertinente às categorias estabelecidas. Ainda nesta etapa, foram estabelecidos os indicadores de equidade formativa no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão elencados na subseção 5.2. Foi elaborado o roteiro de análise documental que delimitou a área da pesquisa no campo teórico e documental. Esse roteiro foi utilizado nas fases 2 e 3.

Durante a etapa 2 foi realizada a aproximação com o *locus* da pesquisa relativo aos órgãos da Administração Central (AC) da UFBA, buscando realizar levantamento de dados referentes a forma de ingresso na Universidade de modo a definir a amostra. Para definição da amostragem, foram adotados 02 (dois) cursos por cada área de conhecimento: o de maior e o de menor exigência considerando a nota de corte do SISU.

No projeto foram definidos que seriam 10 (dez) cursos, entretanto os cursos da área de Artes (área V) foram excluídos da amostra, pois, conforme o edital de seleção para ingressos em 2014 da SSOA/PROGRAD, item 3.10, grande parte dos cursos da referida área não tinha ingresso das categorias estudantis em definitivo pelo SISU como as demais áreas, o que comprometia o critério de seleção da amostra.

Dessa maneira, foram selecionados apenas 08 (oito) cursos pertencentes as áreas I, II, III e IV, a partir da categoria 'E' do edital (candidatos de qualquer etnia e qualquer renda e também candidatos não optantes pelas cotas - todos os candidatos). Na seleção 2014 (SSOA/UFBA) constavam 05 (cinco) categorias de cotas, atendendo ao disposto na legislação do período, que poderiam dificultar a definição da amostra, como é possível observar a partir das categorias a seguir:

- Am: Candidatos pretos/pardos/índios de escola pública e renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
- Bm: Candidatos de escola pública de qualquer etnia, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
- A: Candidatos pretos/pardos/índios de escola pública, com qualquer renda.
- B: Candidatos de escola pública de qualquer etnia com qualquer renda.
- D: Candidatos índio-descendentes com qualquer renda e ensino fundamental e médio em escola pública.

A partir das notas de corte do SISU divulgadas pela SSOA/UFBA a amostragem foi composta da seguinte forma: o primeiro o mais exigente e o segundo o menos exigente em relação a nota de corte:

- Área I: Engenharia Química (752,15) e Geografia/noturno (638,40).
- Área II: Medicina (777,70) e Licenciatura em Ciências Naturais (627,60).
- Área III: Direito/diurno (735,59) e Arquivologia/diurno (618,85).

- Área IV: Letras Vernáculas Licenciatura/noturno (654,38) e Língua Estrangeira Moderna ou Clássica (632,49).

O procedimento adotado para definir a amostra foi a pesquisa documental, numa abordagem quantitativa. Foi utilizado como instrumentos o roteiro de análise documental.

Na etapa 3, foi realizada a aproximação com o *loci* da pesquisa relativo aos órgãos da AC e as UU na UFBA na qual os cursos pesquisados se encontram, realizando a coleta de dados sobre ações gestoras voltadas as PAA promovidas por estes órgãos. O tipo de procedimento adotado nesta etapa foi pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. Foi utilizado como instrumento o roteiro de análise documental, para o levantamento das informações institucionais sobre ações gestoras que possibilitassem o favorecimento da equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas no âmbito das AC e UU, com base nas questões secundárias estabelecidas para a segunda parte da pesquisa.

Ainda foram feitas entrevistas com os sujeitos nos *campi loci* da pesquisa. Foram realizadas 26 entrevistas no período de 22 de setembro a 19 de dezembro de 2018. Os procedimentos utilizados foram pesquisa exploratória e entrevista semiestruturada, em uma abordagem qualitativa, com utilização de roteiro de entrevista semiestruturado que foi aplicado em 02 (dois) momentos distintos:

- Entrevista individual com professores gestores nos órgãos da AC – foram entrevistados nesse momento os Pró-reitores da PROGRAD, PROPCI e PROEXT. Tentou-se agendar uma entrevista com o Reitor da UFBA junto a secretaria do Gabinete, mas não foi possível em virtude da indisponibilidade de horários na agenda do principal gestor na Universidade. Como a implementação das PAA são efetivadas a partir da PROAE, foi solicitado, ainda, o agendamento de entrevista nessa Pró-Reitoria, que foi reagendada algumas vezes e não aconteceu em virtude da dinâmica do órgão. Também é possível afirmar, que a investigação não despertou o interesse acadêmico dos responsáveis pelos referidos órgãos.
- Entrevista individual com professores gestores das UU participantes da pesquisa – nesse momento foram entrevistados 07 (sete) diretores, 08 (oito) coordenadores de curso e 08 (oito) chefes de Departamentos.

Para concretização desta etapa da pesquisa foram elaborados 07 (sete) roteiros de entrevistas (Apêndice A) a partir das questões secundárias definidas para

a primeira parte da pesquisa, sendo que estas versaram sobre as ações gestoras no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão de modo a promover a equidade formativa na Universidade (órgão da AC) e nos cursos (UU), considerando a presença de estudantes cotistas e não-cotistas.

Para realização desta etapa da pesquisa foi formada uma equipe de entrevistadores de campo, com 03 (três) integrantes, todos professores universitários (duas mulheres e um homem), mestres e/ou doutor em educação. Cada pesquisador ficou responsável por cobrir uma área do campo empírico, mas, antes de a coleta ser realizada, foram necessários encontros individuais para discutir a pesquisa, o que foi feito a partir do quadro operacional (Apêndice C) e dos instrumentos da coleta de dados (roteiros de entrevistas). A pesquisadora doutora ficou responsável por coletar os dados da área IV; o pesquisador mestre realizou a coleta de dados na área I; e a pesquisadora mestre, autora deste estudo e responsável pela investigação, cobriu as demais esferas dos *loci* investigativo (órgão da AC e as áreas II e III).

Ao final desta etapa, os dados coletados permitiram responder as questões teórico-empíricas (principal e secundárias) que norteiam a primeira parte da pesquisa, possibilitando a análise de dados sobre a relação entre equidade formativa e ações gestoras afirmativas nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão na UFBA.

Na fase 4 da pesquisa, o questionário online foi aplicado no período de 18/12/2018 a 21/02/2019, com os estudantes cotistas e não-cotistas ingressantes no semestre 2014.1 e prováveis concluintes no semestre letivo de 2017.2 dos cursos participantes da pesquisa. Este grupo foi estabelecido de maneira que pudesse contemplar o percurso formativo dos estudantes e em função do tempo de desenvolvimento da pesquisa, que teve o ano de 2018 como prazo regulamentar para sua conclusão. Entretanto, o prazo de conclusão foi estendido em função do reconhecimento da atipicidade do semestre letivo 2015.1, por resolução do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), devido à greve docente realizada no período.

A dilatação do prazo para a defesa da tese foi de fundamental importância à conclusão da pesquisa, visto o período em que questionário foi aplicado. Importa dizer que o referido instrumento foi aplicado a partir do Google Forms, plataforma digital gratuita. Ao término desta fase foram coletados os dados dos estudantes de

modo a estabelecer um paralelo do percurso formativo entre cotistas e não-cotistas nos cursos participantes da pesquisa.

A fase 5, portanto, foi reservada à finalização da pesquisa, tendo como procedimento de análise o tratamento geral dos dados coletados, na perspectiva dialética, que sendo “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc” (GIL, 2008, p. 14). Essa etapa contou com os seguintes procedimentos:

- a) Análise e tratamento geral dos dados qualitativos (primeira parte da pesquisa – ações gestoras que promovam equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão), e dos dados quantitativos (segunda parte da pesquisa – graus de equidade de participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na UU) coletados durante a pesquisa.
- b) Comparação entre os resultados encontrados nas duas partes da pesquisa.
- c) Validação ou invalidação da hipótese formulada a partir dos registros, das análises e comparações realizadas no desenvolvimento da pesquisa.

Sem a conclusão das etapas anteriores, não seria possível chegar à fase final de escrita da redação da tese, que será objeto de avaliação da Banca Examinadora dessa produção científica.

5.4 SUJEITOS E LÓCUS DA PESQUISA

A investigação se deu nos *Campi* da UFBA, exclusivamente na cidade de Salvador-Ba, respeitando a definição da base amostral realizada na etapa 2 deste estudo. Na primeira parte da pesquisa (qualitativa), além dos professores gestores (Pró-Reitores) da PROGRAD, da PROPCI e da PROEXT, participaram diretores, coordenadores de curso e chefes de Departamentos das UU, conforme tabela 5:

Tabela 5: Sujeitos da pesquisa por órgãos da AA e UU/Curso

LOCUS DA PESQUISA – UFBA	SUJEITOS DA PESQUISA				
	REITOR	PRÓ-REITORES	DIR.	COORD.	CHEFES DEPTº
REITORIA	1	-	-	-	-
PROEXT	-	1	-	-	-
PROPCI	-	1	-	-	-
PROGRAD	-	1	-	-	-
ESCOLA POLITÉCNICA/ENGENHARIA QUÍMICA (106)	-	-	1	1	1
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIA/GEOGRAFIA – NOTURNO (182)	-	-	1	1	1
FACULDADE DE MEDICINA/MEDICINA (205)	-	-	1	1	9
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/CIÊNCIAS NATURAIS (209)	-	-	1	1	3
FACULDADE DE DIREITO/DIREITO (308)	-	-	1	1	3
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO/ARQUIVOLOGIA – NOTURNO (317)	-	-	1	1	2
INSTITUTO DE LETRAS/LETRAS VERNÁCULAS – NOTURNO (480)	-	-	1	1	4
INSTITUTO DE LETRAS/LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – DIURNO (403)	-	-	-	1	-
TOTAL GERAL	1	3	7	8	23
TOTAL DE PARTICIPANTES	0	3	7	8	8

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

Observa-se que, dentre todos os gestores das UU participantes, o segmento que menos aderiu a pesquisa foi o de Chefes de Departamentos, principalmente na FMB, ILUFBA e Faculdade de Direito, sendo que, nesta última, 2 dos 3 chefes responderam ao contato e apenas 1 participou da pesquisa. No ILUFBA, 2 dos 4 responderam ao contato, mas apenas 1 concedeu a entrevista; e na FMB, 5 dos 9 responderam ao contato, mas apenas 1 aceitou participar da pesquisa. Nos demais segmentos das UU, a taxa de adesão foi de 100% e nos órgãos da AC foi quase isso.

Já na segunda parte (quantitativa) a pesquisa foi desenvolvida com a participação de estudantes cotistas e não-cotistas, nos cursos definidos na amostra. Foram 329 estudantes cotistas e não-cotistas que ingressaram na UFBA no semestre de 2014.1 nos cursos definidos na amostragem. Entretanto, não foram enviados o mesmo número de questionários visto que nem todos informaram os e-mails no ato da matrícula ou não forneceram e-mails válidos, ficando distribuídos da seguinte forma:

Tabela 6: Distribuição dos questionários por curso conforme situação dos e-mails

Cursos	Ingressantes	E-mails informados à UFBA	E-mails não informados à UFBA	E-mails inválidos	Questionários enviados	Questionários respondidos
Engenharia Química (106)	35	35	0	0	15	6
Geografia (182)	16	16	0	1	15	2
Medicina (205)	76	76	0	0	76	8
Ciências Naturais (209)	25	25	0	1	24	1
Direito (308)	87	86	1	1	85	7
Arquivologia (317)	22	22	0	0	22	1
Letras Vernáculas (480)	26	26	0	0	26	5
Línguas Estrangerias Modernas (403)	42	37			37	10
Total	329	323	6	3	320	40

Fonte: Pesquisa de campo, com base nos dados da SUPAC/UFBA (2018)

Dos 320 questionários enviados no período de 18/12/2018 a 21/02/2019 apenas 40 estudantes responderam. Dentre os estudantes e/ou egressos que responderam, 22 são cotistas e 18 não-cotistas, distribuídos em todos os cursos da amostra conforme a tabela 6.

5.5 LIMITAÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO

No decorrer da pesquisa, alguns fatos ocorridos, limitaram o tempo de realização da pesquisa. É importante dizer que estas limitações dificultaram o desenvolvimento do estudo, haja vista que alongou o tempo de realização do mesmo em virtude da demora em obter os dados. Dentre as limitações encontradas no campo empírico, destacam-se as abaixo relacionadas:

- Dificuldade para obter financiamento – a pesquisa é muito ampla e necessitava de recursos financeiros à sua execução. Entretanto, nenhuma forma de financiamento foi possível visto que os editais de órgãos financiadores de pesquisa são bastante específicos e não se conseguiu enquadramento em nenhum deles no semestre letivo de 2018.1. Esse problema foi superado com a participação voluntária dos pesquisadores de campo mencionados na subseção 5.3.

- Acesso restrito ao banco de dados da UFBA – a forma de organização da UFBA para liberar o acesso aos seus dados é muito burocrática e dificulta e/ou pode inviabilizar o desenvolvimento de pesquisas cujo *locus* seja ela própria. Neste caso, a colaboração de uma professora adjunta da Faculdade de Economia da UFBA facilitou o acesso às informações.
- Fragmentação e organização do sistema de gestão da informação das Pró-Reitorias (PROGRAD, PROPCI e PROEXT) – cada órgão da AC tem um sistema próprio que não troca informações entre si. No caso dos indicadores de equidade formativa estabelecidos para a pesquisa e extensão, não foi possível obtê-los, visto que o modo como os sistemas dessas Pró-Reitorias (PROPCI e PROEXT) organizam os dados não possibilitava a extração dos referidos indicadores como estes foram elaborados. Portanto, o comparativo entre estudantes cotistas e não-cotistas nos cursos participantes ficou exclusivamente a cargo dos questionários respondidos. Já os indicadores de equidade formativa para o ensino, foram extraídos do banco de dados da UFBA pela colaboradora da pesquisa, citada no item anterior, o que permitiu a análise dos referidos indicadores por curso participante da pesquisa.
- Burocratização para obter os e-mails dos estudantes dos cursos componentes da amostra – a aplicação dos questionários online era parte fundamental da coleta de dados pesquisa em virtude da segunda questão de pesquisa do estudo. Esta fase só poderia ser iniciada quando se desse a disponibilização dos e-mails, o que ocorreu de forma tardia e atrasou em muito o início da coleta e reduziu o tempo de aplicação dos mesmos.

Acredita-se, entretanto, que as referidas limitações não comprometeram a qualidade das informações obtidas e, conseqüentemente, a análise dos dados. Seguem, então, os resultados da referida análise na próxima seção.

6 AÇÕES AFIRMATIVAS E EQUIDADE FORMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Esta seção é dedicada à análise dos dados levantados no campo empírico nos órgãos da AC e UU. Aqui se utilizam as informações obtidas a partir das entrevistas e dos questionários online. O desenvolvimento da pesquisa com esse grupo de sujeitos (estudantes e gestores acadêmicos) favoreceu a percepção das proximidades e dos contrastes presentes na UFBA quando se trata do desenvolvimento das PAA. A perspectiva da equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas representados na amostra é considerada em todos os momentos da análise.

Desse modo, a seção divide-se em 04 (quatro) momentos para atender aos contornos do estudo realizado. A primeira subseção traz o perfil dos estudantes participantes da pesquisa; a segunda, a discussão das ações gestoras no âmbito dos órgãos da AC; a terceira, refere-se à análise dos dados coletados nas UU por área do conhecimento (área I: Escola Politécnica, IGEO; área II: FMB, Faced; área III: Faculdade de Direito, ICI; área IV: ILUFBA); e a quarta traz os resultados gerais da pesquisa, à luz das categorias empírico-analíticas: ações gestoras e equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão.

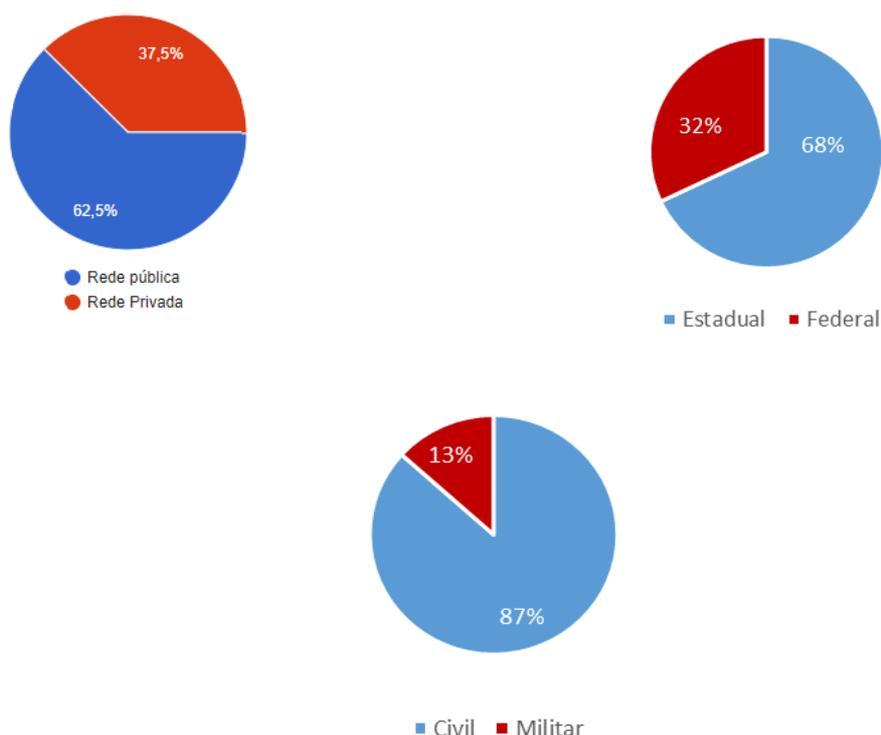
6.1 PERFIL DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES/RESPONDENTES DA PESQUISA

Antes que se inicie as análises sobre as categorias teórico-empíricas, propriamente ditas, considera-se importante trazer o perfil geral dos estudantes cotistas e não-cotistas que participaram da pesquisa através do questionário online, de modo a se compreender de que lugar eles falam sobre suas experiências na Universidade. Dados acerca de onde esses estudantes cursaram o nível médio, a qual curso estão vinculados na UFBA, situação do curso no momento da pesquisa, raça/cor a que pertencem, sexo, faixa etária e renda familiar podem auxiliar a entender seus percursos formativos no ensino, na pesquisa e extensão, considerando sua forma de Ingresso na Universidade. Também possibilita perceber as diferenças socioeducativas e econômicas entre ambos os segmentos. Nessa

perspectiva, se discute aqui os dados gerais sobre os questionários online, trazendo a análise do perfil dos estudantes cotistas e não-cotistas ingressos em 2014.1, considerando que estes deveriam concluir seus cursos de graduação no semestre letivo de 2017.2.

No que diz respeito ao nível médio, os estudantes respondentes realizaram seus estudos na educação pública (62,5%), dentre os quais 32% são egressos de escolas públicas federais e 68% das escolas estaduais, ou na rede privada (37,5%). Quando se trata da escola estadual, a grande maioria é egressa das escolas civis (87%). Por outro lado, nenhum estudante foi egresso da rede municipal¹⁸ de ensino. Como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Egressos do ensino médio por rede de ensino e tipo – Dados gerais (2014)



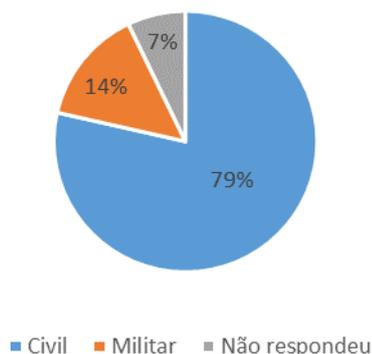
Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Ao se estabelecer a relação entre estudantes cotistas e não-cotistas, percebemos que dentre estes últimos, apenas 17% são oriundos do setor público,

¹⁸ Legalmente o município é responsável pela oferta de educação infantil e ensino fundamental. Embora existam escolas municipais, a quantidade de instituições desse tipo é pouco representativa e pode justificar a ausência de egressos dessa instância administrativa dentre os participantes da pesquisa.

todos da rede de ensino estadual civil. Ou seja, a reserva de cotas para estudantes das escolas públicas é fundamental para o acesso desse segmento à Universidade. Dentre os estudantes cotistas, 36% são egressos do setor público federal e 64% estudaram na rede pública estadual, distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 2: Egressos do ensino médio estadual – Cotistas (2014)



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Percebe-se que o percentual de estudantes egressos de escolas públicas militares é muito pequeno (14%) se comparados aos egressos da escola civil dentre os respondentes. Esse recorte pode ser representativo do contexto geral da sociedade visto que o número de escolas públicas militares que atendem a população é muito reduzido em todo o território nacional, ficando a maior parte da oferta do ensino médio público sob a responsabilidade dos sistemas de ensino estaduais civis. Defende-se, nesse caso, que os investimentos em educação básica se deem, prioritariamente, neste segmento, pois:

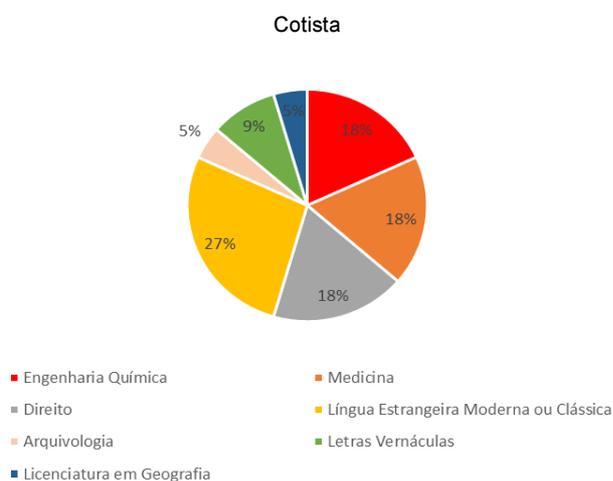
[...] As consequências de uma pobreza difundida e persistente e de um duradouro subinvestimento em educação pública e outras despesas sociais também se manifestam noutros indicadores de mau funcionamento da sociedade: um nível alto de criminalidade, e uma grande fração da população na prisão (STIGLITZ, 2013, p. 74).

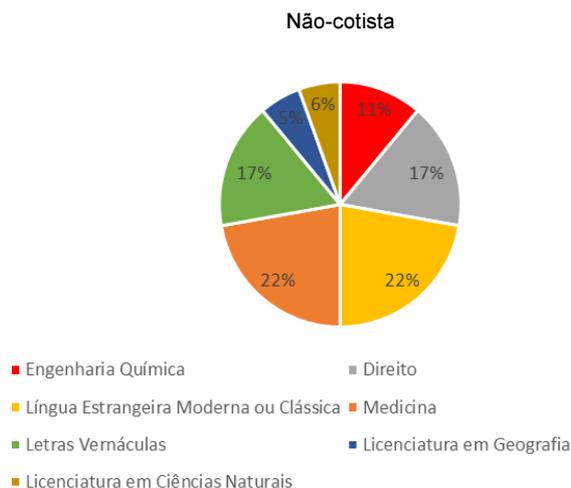
Desse modo, é importante que a educação pública de nível básico tenha o investimento adequado visto que o acesso a UFBA e a outras universidades públicas se dão apenas com a conclusão desse nível de ensino. As PAA voltadas ao acesso nas universidades não são suficientes para fazer com que o público beneficiário da Lei 12.711/2012 seja atingido se a educação escolar ofertada no ensino médio for de baixa qualidade e/ou as condições materiais das escolas que

ofertam esse nível de ensino não sejam favoráveis, a exemplo, falta de professores qualificados, ausência de bibliotecas e laboratórios de multimídias e de aplicação prática dos conteúdos escolares de modo a favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação estudantil em nível da educação superior.

Os estudantes respondentes estão distribuídos em todos os 08 (oito) cursos participantes da amostra. Divididos por área do conhecimento, temos: nos cursos da área I, 15% no curso de Engenharia Química e 5% no curso de Licenciatura em Geografia (noturno); na área II, tem-se 20% em Medicina e 2,5% na Licenciatura em Ciências Naturais; já na área III, são 17,5% no curso de Direito e 2,5% em Arquivologia (noturno); e na área IV, os estudantes concentram-se em 12,5% no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas (noturno) e 25% na Licenciatura em Língua Estrangeira Moderna ou Clássicas. Observa-se que nesta última área é onde se dá a maior adesão à pesquisa. Considerando as categorias cotista e não-cotistas, tem-se a seguinte distribuição:

Gráfico 3: Estudantes por curso – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)





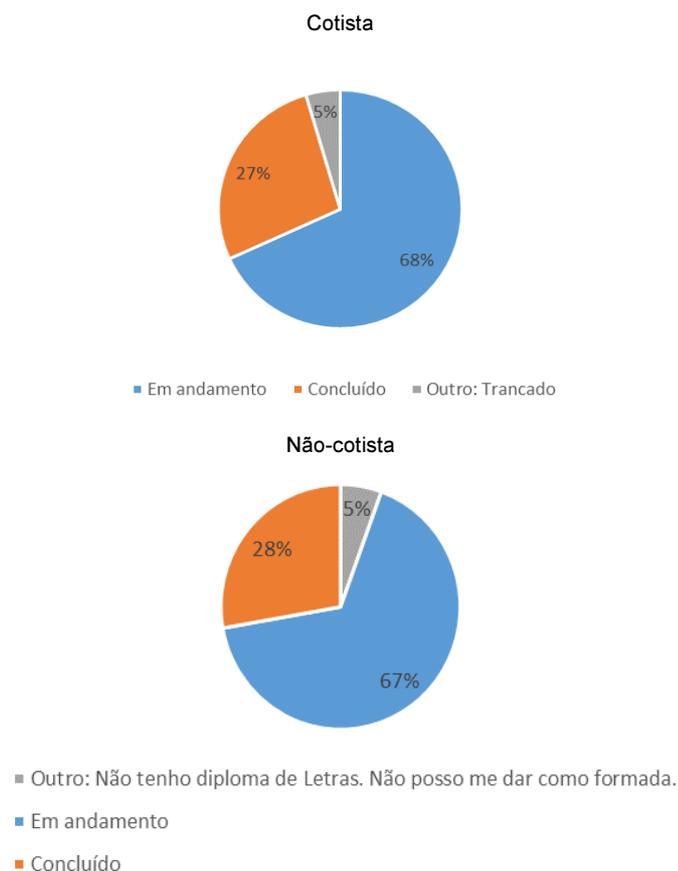
Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Observa-se que dentre os estudantes respondentes, na área I, no curso de Engenharia Química, tem-se mais cotistas (18%) que não-cotistas (11%), participando da pesquisa. Em Geografia (noturno), a participação é de 5% para cada segmento. Na área II, no curso de Medicina a participação é de 18% entre cotistas e 22% entre não-cotistas; no curso de Ciências Naturais só há participação de não-cotistas (6%). Já na área III, o curso de Direito tem participação equilibrada entre os segmentos, sendo cotistas (18%) e não-cotista (17%); no curso de Arquivologia, só participam cotistas (5%). A área IV, traz no curso de Letras Vernáculas, 9% de cotistas e 17% de não-cotistas; no curso de Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas, tem-se 27% de cotistas e 22% não-cotistas.

Essa distribuição entre os participantes da pesquisa aponta que o número de participantes dos cursos mais exigentes em relação a nota de corte para ingresso mostra um desequilíbrio numérico em relação aos cursos menos exigentes, com exceção da área IV. Desse modo, optou-se pela realização das análises dos indicadores de equidade na tríade universitária de forma geral e não por área e curso no que se refere aos dados coletados através dos questionários online.

Quando se trata da situação do curso, os dados revelam que 67,5% ainda não concluíram suas graduações até o semestre letivo de 2017.2, 27,5% concluíram o curso e 5% trancaram ou ainda não receberam o diploma de graduação. A situação distribuída entre os segmentos cotistas e não-cotistas, lembrando que os dados incluem os cursos de Medicina e Engenharia Química que tem duração entre 6 e 5 anos, respectivamente, fica assim distribuída entre os respondentes:

Gráfico 4: Situação do curso – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

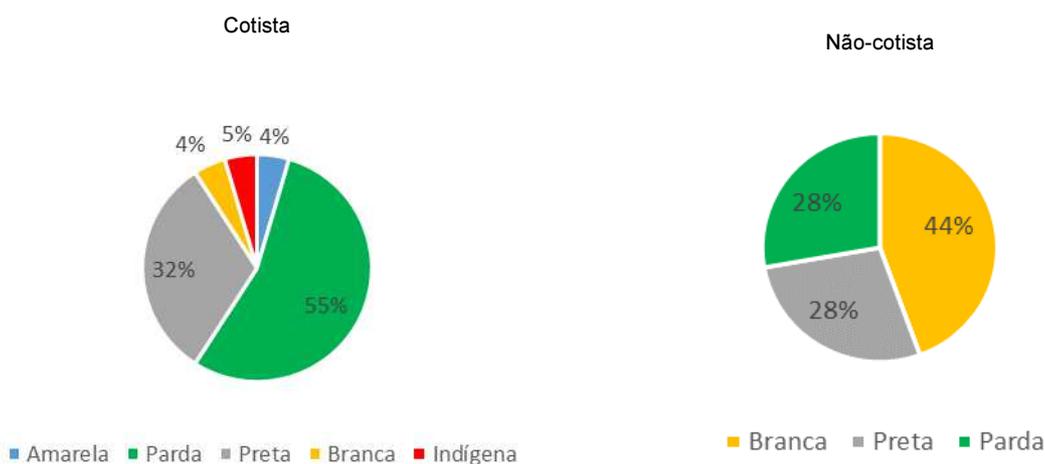
Pode-se perceber, nesse aspecto, que não há uma diferença significativa entre estudantes respondentes cotistas e não-cotistas da UFBA. Ambos os segmentos parecem prolongar sua formação, mas não é possível, nesse momento, aferir as causas pela não conclusão do curso no tempo previsto por parte desses indivíduos. Talvez seja por medo de enfrentar o mercado de trabalho, como disse uma gestora de UU entrevistada, visto que “[...] o país o país ele não oportuniza, quando você sai para o mercado de trabalho, eu estou com uma filha formando, e ela fica assim: O que é que vai ser de mim? E aí eu vejo isso na minha filha, vejo isso nesses meninos que estão aqui [...]” (Entrevista, Dir6, 2018). Ou ainda, por causa das condições concretas e materiais para formação em tempo regular entre os segmentos estudantis da Universidade. As desigualdades socioeconômicas, diante do mesmo ensino, podem desempenhar papel fundamental no percurso formativo (PERRENOUD, 1978) e ocasionar uma maior retenção dos estudantes.

A Universidade mostra-se atenta a essa estadia prolongada, como pode ser percebido, tanto no PDI 2012-2016, quanto no PDI 2018-2022, visto que aumentar o

número de conclusões de cursos é uma meta voltada ao ensino de graduação. Nesse sentido, a publicação *UFBA em Números 2018*, mostra que o número de concluintes cresceu no que o documento define como “taxa de sucesso na graduação (relação concluintes no ano/ingressantes retroativo ao tempo médio de curso) aumentou, alcançando 51,6% em 2017, valor acima da média das universidades federais (45,5%)”.

Em relação ao quesito raça/cor, os estudantes respondentes estão divididos entre cinco grupos étnico-raciais, dos quais os pardos totalizam 42,5%; seguidos pelos pretos, com 30% de estudantes; e brancos, 22,5%. Além disto, 2,5% são indígenas e 2,5% pertencem ao grupo de amarelos. Considerando os segmentos cotistas e não-cotistas, têm-se a seguinte divisão:

Gráfico 5: Raça/Cor – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)



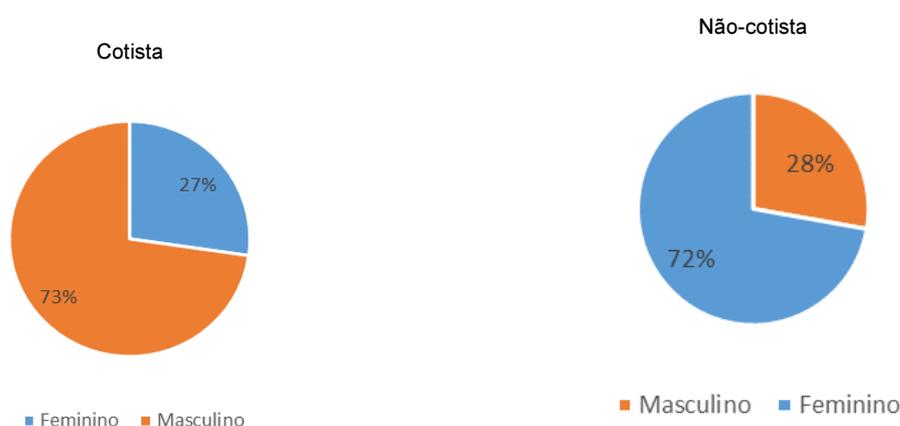
Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Fica clara aqui a importância do recorte étnico-racial da reserva de vaga das PAA, visto que o número de cotistas pardos (55%) e pretos (32%) é muito maior nesse segmento, que conta também com a presença indígena. Em contrapartida, o segmento não-cotista tem maioria branca, somando 44% dos participantes da pesquisa. Em uma sociedade na qual os preconceitos e a discriminação étnica ainda não foram completamente eliminados, é importante que as PAA voltadas ao acesso estejam presentes na UFBA de modo a tornar-se um instrumento de mudança e transformação social e contribuir à mobilidade socioeconômica e valorização das identidades étnicas, visando a superação da desigualdade racial (MUNANGA, 2003).

Embora dados de pesquisas (IBGE 2016, 2017) mostrem que a condição socioeducativa dos negros é inferior à dos brancos em todos os níveis educativos, as cotas étnicas ainda não foram completamente absorvidas por todos os segmentos da UFBA, visto que muitos consideram que a questão da exclusão educacional não está associada a raça/cor, mas as condições de desigualdades socioeconômicas presentes na sociedade. Esse dado será mais explorado na subseção 6.3, quando se trata das ações gestoras voltadas a equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão nas Unidade Universitárias (UU) participantes da pesquisa.

Quando se observa os participantes, por sexo apresenta-se uma maioria masculina (52,5%), sendo a participação feminina de 47,5%. Observa-se aqui um fato curioso quanto ao sexo dos estudantes. Quando separados nos segmentos estudantis existe uma maior incidência de indivíduos do sexo masculino dentre os cotistas (73%) e do feminino entre os estudantes não-cotistas (72%), conforme gráfico a seguir:

Gráfico 6: Sexo – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)



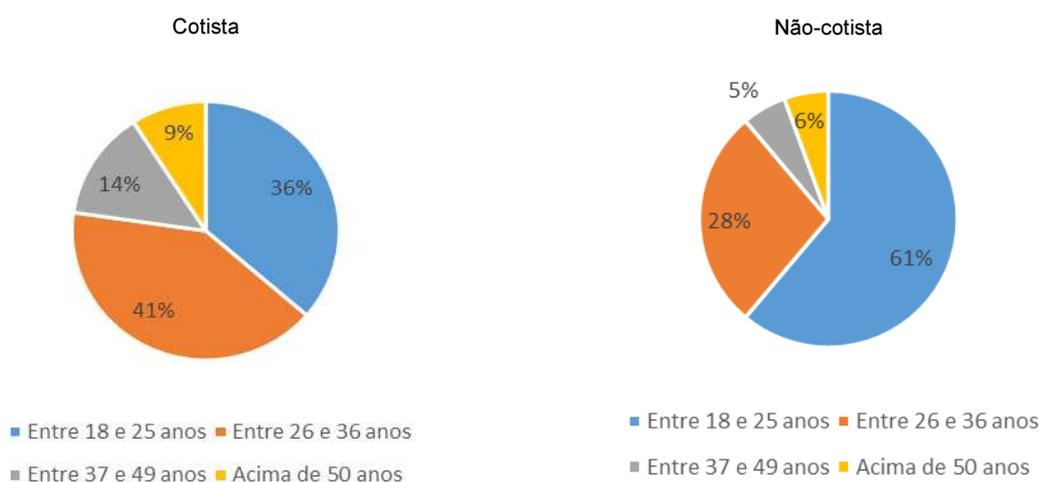
Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Também nesse aspecto não é possível explicar essa inversão entre os segmentos de estudantes respondentes. Seria o recorte de participantes? Os cursos selecionados na amostra? É uma possibilidade visto que os dados apresentados pelos estudos de Queiroz e Santos (2016) apontam que houve crescimento da participação das mulheres em cursos ditos de alto prestígio, mas que esse crescimento se dá de forma desigual entre os segmentos raciais e os cursos. A

questão da igualdade de gênero nas PAA tem muitos vieses e torna-se um importante objeto de estudos para a academia, visto que a presença das mulheres em cursos ditos de alto prestígio ainda é limitada frente às conquistas desse segmento social. Entretanto, essa questão não foi explorada nesse estudo, visto que o objeto está centrado na equidade formativa entre cotistas e não cotistas de modo geral.

No quesito faixa etária, o grupo de participantes concentram-se, majoritariamente, entre 18 e 25 anos (47,5%), seguidos pelos estudantes que têm entre 26-36 anos (35%). Os participantes com idades entre 37 e 49 anos somam apenas 10% e os estudantes com mais de 50 anos, 7,5%. De modo geral, os dados atendem a faixa etária considerada regular para estudantes da educação superior, sobretudo para formulação de políticas públicas voltadas a esse nível de ensino, tanto no setor público, como no setor privado. Entretanto, quando se considera a distribuição entre as categorias de ingresso, os dados ganham outro contorno e os grupos etários se distinguem entre cotistas e não-cotistas, como se pode observar no gráfico a seguir:

Gráfico 7: Faixa etária – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)



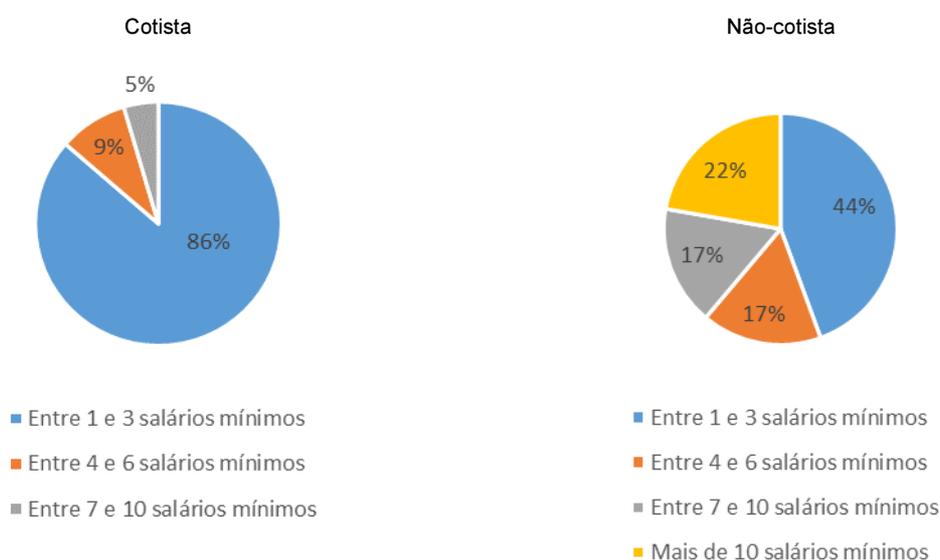
Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Observa-se que dentre os cotistas a maior parte dos estudantes que participam da pesquisa está na faixa entre os 26 e 36 anos (41%), já dentre os não-cotistas a grande maioria encontra-se na faixa entre 18 e 25 anos (61%). Isso pode significar que os cotistas acessam a Universidade mais tardiamente, considerando

as diferenças socioeducativas entre esses grupos e as condições materiais para a conclusão do nível médio. Ou seja, até que os cotistas consigam adentrar a UFBA, eles têm que superar as dificuldades impostas pelas desigualdades socioeconômicas e as limitações impostas a sua vida cotidiana por uma sociedade excludente e sem equidade entre seus membros.

A renda familiar é um aspecto importante quando se discutem as PAA na UFBA, pois possibilita perceber a condição socioeconômica dos estudantes da Universidade. Dentre os participantes da pesquisa, o perfil de renda está situado em maioria esmagadora entre 1 e 3 salários mínimos (67,5%). As demais faixas de renda concentram 12,5% (entre 4 e 6 salários), 10% (entre 7 e 10 salários) e também 10% (acima de 10 salários mínimos). É interessante, entretanto, verificar que as diferenças de renda dentro os respondentes são mais acentuadas quando se compara os estudantes cotistas e não-cotistas, mas que em ambas as categorias de ingresso, o grupo de maior perfil de renda familiar encontra-se entre a faixa de 1 a 3 salários mínimos, como é possível verificar no gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8: Renda Familiar – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Chama atenção ainda nesse recorte que dentre os estudantes respondentes, os cotistas (86%) o número na referida faixa é quase o dobro dos não-cotistas (44%), o que pode evidenciar que muitos estudantes não-cotistas têm perfil para concorrer à reserva de vagas sociais (baixa renda), mas não o fazem.

Talvez por não terem estudado em escola pública? Observa-se, portanto, que o critério de reserva de vagas para estudantes com renda até 1,5 salário mínimo é mais significativo que o da reserva de vagas para qualquer renda e qualquer etnia no sentido de garantir acesso para os grupos étnico-raciais e sociais mais desfavorecidos.

É importante dizer que esses dados refletem uma tendência na mudança de perfil socioeconômico dos estudantes da educação superior da UFBA, que está de acordo com o contexto nacional no qual, embora, se permaneçam traços de uma elitização nas universidades públicas, existem indicativos de que a educação superior no país está menos exclusiva do que no passado recente (VERHINE; DANTAS, 2009).

Feitas as análises iniciais sobre os estudantes participantes da pesquisa, discutir-se-á na próxima seção a relação entre ações gestoras e equidade formativa no âmbito órgãos da AC da UFBA, considerando a existência de estudantes cotistas e não-cotistas na Universidade.

6.2 ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO CENTRAL

Neste item são analisados os dados coletados nos órgãos da AC da UFBA. Nessa seção, ainda, são retomadas algumas questões referentes aos dados do *Regimento Interno da Reitoria*, discutido na seção 4 deste trabalho acadêmico; das entrevistas com os gestores da PROGRAD, PROPCI e PROEXT, além dos dados questionários online.

Conforme foi apresentado na seção anterior, percurso metodológico, não foi possível entrevistar o Reitor ou o Vice-Reitor por causa do momento de realização da pesquisa de campo, visto que a agenda da Reitoria não tinha espaço devido as atividades, naquele momento, estarem voltadas as demandas internas urgentes e compromissos externos.

A reflexão sobre as ações gestoras relacionadas às PAA no âmbito do órgão máximo da Universidade se dá a partir dos órgãos da AC na medida em que os gestores da PROGRAD, PROPCI e PROEXT participam da investigação e podem explicitar as ações gestoras realizadas na Universidade, no âmbito das referidas Pró-Reitorias sob as suas responsabilidades. De dado modo, a participação destes

gestores na pesquisa traduz o esforço gestor da UFBA no que diz respeito às PAA, uma vez que as Pró-Reitorias fazem parte da estrutura organizacional da Reitoria e suas ações são definidas a partir do seu Regimento Interno, conforme discutido em seção que contextualiza o campo da investigação.

A UFBA fez parte de um seleto grupo de universidades públicas que iniciaram o combate ao preconceito e a discriminação social e racial em meados dos anos 2000. Naquele momento, os critérios para o estabelecimento das PAA eram exclusivos da instituição e a Universidade implantou um sistema de cotas em que a origem escolar (egressos da escola pública) foi ponto inicial, no entanto avançou ainda mais quando incluiu um percentual para negros (85%) e não-negros (15%). Dessa maneira, índios e quilombolas passaram a ter um número de vagas por curso ofertado (SANTOS; QUEIROZ, 2012). Entretanto, a partir de 2012, com Lei Nº 12.711/2012, a UFBA precisou adequar-se ao modelo implantado nacionalmente para as IFES, o que não ocasionou grandes problemas à Instituição, haja vista que tal lei foi inspirada naquilo que a Universidade já praticava.

Desde então, a UFBA passou a (re)pensar suas ações gestoras de modo a atender ao “novo perfil”¹⁹ de estudantes, na tentativa de favorecer ao que se propôs 5 (cinco) anos depois, em seu REG: promover a equidade social e combater todas as formas de discriminação oriundas de diferenças socioétnicas, religiosa, de gênero ou orientação sexual. Outro objetivo complementa sua intenção institucional de contribuir à construção de uma sociedade mais justa e igualitária:

[...] fomentar a paz, a solidariedade e a aproximação entre nações, povos e culturas, mediante cooperação internacional e de intercâmbio científico, artístico e tecnológico, com especial foco nos países de língua oficial portuguesa e nos países latino-americanos (UFBA, 2010, p. 20).

Objetivos como esse importam muito quando a Universidade assume o compromisso com a diversidade, a inclusão, a valorização das identidades culturais e redução das discriminações e desigualdades sócias. Defende-se aqui que esses objetivos devem ser norteadores das ações gestoras em todos os âmbitos da UFBA, seja nas ações realizadas pelos órgãos da Administração Central (AC) seja nas Unidades Universitárias (UU), sobretudo em função de outro objetivo defendido pela Universidade: “implementar e cultivar princípios éticos na formulação e

¹⁹ Novo no sentido de que foi reconhecido pela Universidade um público diferenciado em suas condições socioeducacionais e econômicas. Entretanto, mesmo em um percentual menor, estudantes como os dos grupos beneficiários das cotas, já frequentavam o ambiente universitário na UFBA.

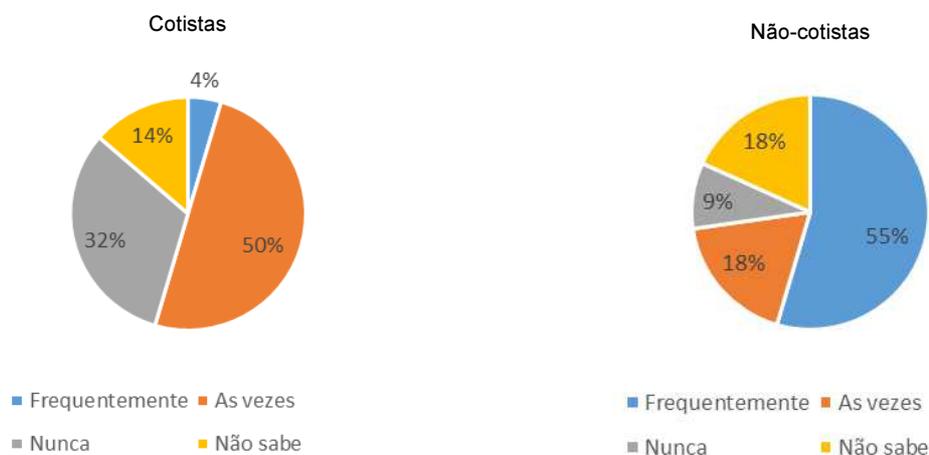
implementação de políticas, planos, programas e iniciativas que concretizem suas atividades-fim” (UFBA, 2010, p. 20). Não seria, então, necessário que tais princípios sejam pautados, considerando o compromisso institucional assumido com a sociedade, principalmente, a baiana? O desenvolvimento das ações gestoras voltadas ao trinômio universitário, nesse sentido, não devem considerar a equidade social entre os grupos estudantis atendidos pela Universidade? É possível afirmar que equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas passa pela incorporação desses objetivos por parte dos órgãos gestores da UFBA?

Nessa perspectiva, é que os dados da pesquisa foram analisados, visto que se defende aqui que há relação entre as ações gestoras promovidas para a efetivação da equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão e os graus de equidade na participação entre os estudantes cotistas e não-cotistas a partir das ações afirmativas existentes na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Entretanto, para analisar esta relação é preciso compreender antes como os gestores dos órgãos da AC percebem a função social da UFBA, considerando aquilo que é posto pela própria Universidade em seu REG e as diversidades presentes no estado da Bahia, visto que a UFBA está inserida nessa sociedade e suas relações sociais se dão de maneira mais próxima com a população que aqui reside. Essa discussão é importante em virtude de que se acredita que o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas só faz sentido quando a perspectiva da inclusão das diversidades faz parte do cotidiano da gestão universitária, na figura de seus representantes. Lembra-se, então, que os gestores aqui referidos são aqueles que ocupam as Pró-Reitores que atuam diretamente com a tríade universitária, respectivamente, na PROGRAD, na PROPCI e na POEXT. Estes serão chamados de PR1, PR2 e PR3, respectivamente.

Os estudantes participantes da pesquisa, de modo geral, percebem a realização de ações gestoras voltadas a equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão de maneira que se pode afirmar que estas, de algum modo, existem. Como é possível notar abaixo:

Gráfico 9: Percepção de ações gestoras na Universidade (Reitoria e Pró-Reitorias) voltadas para a equidade no processo de formação no ensino, na pesquisa e na extensão entre cotistas e não-cotistas (2014.1-2017.2)



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

É interessante notar que os estudantes não-cotistas percebam mais estas ações gestoras (67% entre frequentemente e as vezes) que os cotistas (54% entre frequentemente e as vezes), chamando-se atenção para a desproporcionalidade apresentada nos percentuais específicos de ambos os grupos de respondentes. O que esses dados representam? Não é possível afirmar para além do que já foi dito: é provável que estas ações existam no âmbito dos órgãos da AC. Cunha (2017) sinaliza que a UFBA teve diversos problemas para implementação da política de permanência estudantil, visto que há nesta Universidade a ausência de regulamentação desta política. Talvez o mesmo fenômeno ocorra em relação as ações gestoras voltadas a equidade formativa na tríade universitária o que poderia justificar a percepção dos estudantes participantes sobre as mesmas.

No que diz respeito à função social da UFBA apenas um dos gestores entrevistados afirma que a Universidade tem o compromisso com a produção do conhecimento, mas também com a redução das desigualdades sociais e/ou da equidade social de forma direta como se pode perceber:

*[...]. A universidade ela combina diversos aspectos, ela combina diversas naturezas, ela tem a natureza de **ser o espaço da pesquisa, da livre investigação, da produção do conhecimento, da ciência, da tecnologia, da cultura, da filosofia, das artes**, mas a universidade especialmente na concepção que a gente tem latino-americana, a partir da reforma de Córdoba na Argentina, no início do século XX, **a universidade é também um espaço da promoção de justiça social, ela também é um espaço da diminuição das***

***desigualdades**, é também um espaço, daí que vem também a concepção da extensão universitária e mais recentemente de promoção da equidade, da promoção da diminuição das diferenças entre diversos grupos sociais. [...] Então o papel da universidade, a função dela é a função que é múltipla e que não é contraditória no sentido de ter, vamos dizer assim, vertentes que se opõe, na verdade são vertentes que se combinam excelência acadêmica e compromisso social não precisam ser excludentes, na verdade se combinam, a excelência acadêmica precisa também da inclusão e do compromisso social [...]* (Entrevista, PR 1, 2018). (Grifo nosso)

Esse posicionamento é apropriado ao momento que a UFBA vive, no que diz respeito às PAA, e ainda ao que se define como função social das universidades por Santos (2003), Dias Sobrinho (2010), Santos (2011) dentre outros que defendem a universidade como espaço inclusivo, voltado a criação de saberes de todas as áreas. Criação esta, pautada no compromisso social de construir uma nova sociedade com mais justiça social e igualdade entre os indivíduos. É importante que, dentre as lideranças institucionais, a questão da inclusão das diversidades e favorecimento da promoção da equidade social seja uma premissa forte, sobretudo quando as ações gestoras voltadas ao trinômio universitário são o que fazem da universidade essa instituição diferenciada na construção, reformulação e divulgação dos saberes existentes na sociedade.

Nesse sentido, PR2 e PR3 mostram-se mais afeitos a visão da universidade como a produtora de conhecimentos científicos e com a formação dos indivíduos de uma maneira geral, mesmo mostrando-se preocupados com as questões sociais. De modo que, as falas dos entrevistados são convergentes no sentido de que os contextos sociais são modificados e que a UFBA precisa se colocar diante da sociedade como uma instância capaz de auxiliar na resolução de problemas, além de incorporar as diversidades ao seu cotidiano, como se pode perceber nas falas que se seguem:

*[...] A universidade tem por função primeira, digamos e a mais, como é que vou dizer... a missão mais básica, é a formação. Então a função dela é **formar pessoas, formar cidadãos, formar profissionais em áreas diversas**, essa é uma função. Agora, contextualmente se modifica o contexto, as circunstâncias históricas, ou social dos lugares, mais as universidades, elas assumem, elas assimilam, **adquirem um perfil participativo, na constituição da sociedade diferente**. Então, conforme a sociedade, as universidades têm um papel mais preponderante ou menos preponderante, na própria constituição da sociedade. Então, no meu entendimento, a universidade tem sim tudo hoje, especialmente hoje, particularmente hoje, eu acho que a universidade tem o papel fundamental como o participante qualificado e diferenciado, dos*

demais participantes na construção das sociedades [...] (Entrevista, PR 3, 2018). (Grifo nosso)

Essa perspectiva é complementada quando se afirma que:

*Bom, visto de uma maneira bem mais ampla, **sem entrar antes no caso dessas diversidades**, É... a função da universidade desde sempre foi, acho que é um modo particular de ver, mas acho que ela tem... cabe a universidade a guarda e a produção do conhecimento. Desde cedo essa é a ideia da universidade. E no nosso caso, a Universidade Federal da Bahia que já tem, como UFBA uns 70 anos, acho que ela vem desempenhando essa função, como falei, de **guarda do conhecimento, no sentido de guarda e formação de pessoas**. Particularmente isso. E, geração de conhecimento novo, tem cumprido muito bem essa tarefa, uma das principais universidades do país, hoje é a principal universidade do nosso estado, uma das primeiras universidades do Nordeste. Agora, com relação **as ações que visam as diversidades**, eu diria que já há algum tempo, elas são mantidas assim... É um processo relativamente crescente, mas há algum tempo, **elas se tornaram um dos focos principais da atenção da universidade**, por quê? Porque a gente percebe que todas essas comunidades, que estão de certa forma alijadas nesse processo de formação da sociedade, elas precisavam ser incorporadas à universidade. [...] (Entrevistado, PR 2, 2018). (Grifo nosso)*

Nota-se que, em todas as falas nos órgãos da AC voltados ao trinômio universitário que o compromisso assumido pela UFBA em 2010, através de seu REG, está impregnado nos discursos desses gestores com maior ou menor intensidade, com mais força na PROGRAD. Entretanto, é preciso que o discurso seja colocado nas ações cotidianas do fazer universitário nessas Pró-Reitorias, visto o reconhecimento dos avanços e conquistas na democratização da educação superior. É preciso fortalecer as PAA de forma que os estudantes da UFBA possam usufruir dos saberes construídos pela Universidade em sua tríade indissociável, favorecendo que o estudantes da graduação tenham “adquirido o equipamento conceitual e desenvolvido as habilidades requeridas de um graduado em curso superior, a despeito de suas condições de raça ou classe” (ANTUNES; LORDÊLO, 2017, p. 15), ao final de sua formação.

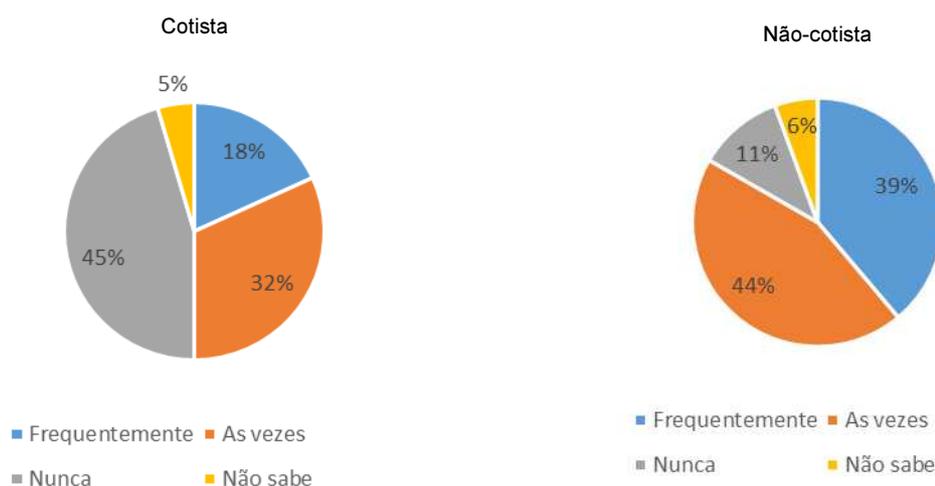
Esse é um grande desafio posto à UFBA no sentido de que a Universidade está, ainda, enfrentando os percalços relativos à permanência estudantil, sobretudo de estudantes cotistas, através do Programa Permanecer²⁰, principalmente.

²⁰ O Programa Permanecer foi constituído por um conjunto de ações no campo da extensão, atividades docentes e atividades institucionais voltadas, principalmente, à formação e apoio social aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. A execução do programa se dá mediante

Entretanto, a permanência não perpassa exclusivamente por questões socioeconômicas, mas, também, de qualidade da formação acadêmico-profissional e das condições concretas de aprendizagem. A forma como a UFBA organiza seus processos educativos em torno do trinômio universitário pode ampliar ou reduzir as desigualdades e as chances de sucesso dos alunos visto que podem incluir ou excluir grupos de estudantes de certas formações (PERRENOUD, 1978).

Na PROGRAD, talvez porque as ações estejam voltadas especificamente ao ensino de graduação, as relações com as PAA sejam mais fortes, visto que a reserva de cotas se dá, formalmente, nesse nível de ensino, desde a implantação da reserva de cotas na década 2000. Essa Pró-Reitoria abriga muitos programas, a exemplo das monitorias de ensino, que permitem uma apropriação dos saberes necessários aos estudantes em suas trajetórias de formação no ensino e, por isso, tem grande possibilidade de promover ações gestoras mais efetivas por uma equidade formativa entre os estudantes universitários. Mas, contraditoriamente, dentre os estudantes respondentes, os que mais participaram de ações na universidade para melhorar o percurso formativo no âmbito do ensino na UFBA²¹, segundo a amostra, foram os não-cotistas, como se pode perceber no gráfico 10:

Gráfico 10: Participação em atividades/ações da UFBA para melhorar o percurso formativo na área do ensino – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

distribuição de bolsas para estudantes vinculados a projetos desenvolvidos por docentes ou funcionário técnico-administrativos da universidade (CUNHA, 2017, p. 83).

²¹ Tais ações incluem as monitorias de ensino e os cursos de Pré-cálculo.

Verifica-se que dentre os estudantes cotistas, 50% afirmam ter participado de atividades para melhorar seu percurso formativo no âmbito do ensino, frequentemente (18%) ou as vezes (32%). Esse número sobe para 83% dentre os não-cotistas, sendo frequentemente (39%) e as vezes (44%). É possível que esse fato ocorra devido a forma como essas ações são desenvolvidas, haja vista que os programas existem, mas não fazem distinção entre os estudantes conforme suas categorias de ingresso. Isso fica explícito na afirmação de PR 1:

Especificamente nós não temos hoje um programa voltado somente ao público dos cotistas. Nós temos a monitoria. Nós temos a seleção anual de 250 monitores da universidade que atende aqueles alunos que buscam uma formação equitativa, ou seja, fortalecimento da aprendizagem, mas nós não selecionamos os alunos que poderão ter acesso ao trabalho dos monitores. Temos o Pré-cálculo que é um programa específico do Pré-Cálculo, mas é voltada para todos os alunos do cálculo, da matemática, mas nós não fazemos uma seleção de quem pode participar ou não, provavelmente os dois públicos estão participando. E o que nós estamos desenhando com o Instituto de Matemática, FACED e o Instituto de Letras à priori está aberto a todos os alunos que estão buscando essa equidade formativa (Entrevista, PR 1, 2018).

Observa-se, nesse caso, que os estudantes são tratados igualmente nas suas diferenças. Não é essa forma de tratamento igualitário, na perspectiva da igualdade formal, que as ações afirmativas pretendem superar? É preciso que as ações voltadas ao aperfeiçoamento da aprendizagem sejam colocadas a partir da igualdade material ou substancial, visto que a promessa de igualdade, de homogeneização da aprendizagem fez da escola, e pode fazer da universidade, um espaço de exclusão. Não se pode pensar que a universidade oferece as mesmas condições para todos os estudantes, sem exceção, e que o sucesso ou fracasso decorre apenas das aptidões, inteligência e interesse de cada um (DAZZANI; FARIA, 2009).

A PROGRAD empreende muitos esforços em ações afirmativas voltadas ao pré-ingresso, a partir de visitas às escolas, buscando estabelecer uma aproximação entre a UFBA e o ensino médio da rede pública na capital baiana, divulgando os cursos da Universidade e, de certo modo, estimulando os estudantes a ingressar no ensino superior público através da reserva de cotas. Embora não haja uma distinção entre os estudantes no atendimento de seus programas específicos, se faz importante dizer que esta Pró-Reitoria empreende ações gestoras no sentido da permanência estudantil através de parceria com a PROAE. Essas ações consistem

na realização de seminários e sensibilização dos Colegiados de Cursos, que contam ainda com a ajuda do Observatório da Vida Estudantil (OVE)²² e que poderão ser ampliadas no semestre letivo de 2019.1 conforme dito no trecho abaixo:

[...] Fazemos um trabalho de sensibilização com os colegiados, um trabalho de sensibilização e de formação mesmo com os Colegiados. A partir do próximo semestre vamos fazer a formação dos orientadores acadêmicos. Tanto o trabalho de sensibilização dos Colegiados com os seminários, com agora os orientadores será em parceria com ações afirmativas, nós compreendemos que a permanência socioeconômica, a permanência simbólica e a permanência acadêmica os três estão ligados, não podem ser separados um do outro. Então temos uma relação muito próxima (Entrevista, PR 1, 2018).

Nota-se o esforço deste órgão da AC em empreender ações gestoras que favoreçam a equidade social nas relações com o ensino médio público local e entre os estudantes universitários da UFBA. Entretanto, ações gestoras que priorizem os estudantes cotistas visando a uma equidade formativa no ensino ainda são inexistentes, ao menos formalmente. É possível que, se na PROGRAD existirem ações gestoras direcionadas aos estudantes cotistas, estas se refletirão nas UU, visto que a este órgão da AC faz o trabalho de sensibilização nestas instâncias. Orienta ainda às Unidades para a necessidade de promover iniciativas voltadas à equidade formativa no ensino, como se pode confirmar através do depoimento de PR 1:

*Eu considero que é a orientação acadêmica, quando a gente visita as unidades e estimula para que todos os alunos, tanto cotista como não-cotista, todos os alunos têm um professor orientador, que vai lhes apresentar a universidade, que **vai acompanhar quais as dificuldades que ele tem no percurso formativo, que vai indicar as oportunidades de ensino, pesquisa e extensão, que vai tirar dúvidas até acadêmicas.** Eu considero que a grande iniciativa da orientação acadêmica. E algumas poucas unidades já têm. Identificamos que Matemática e Odontologia já têm agora. A ampla maioria não tem, eu diria que orientação (Entrevista, PR 1, 2018). (Grifo nosso)*

No que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa na graduação, a PROPCI mostra-se muito preocupada em dar condições concretas aos estudantes

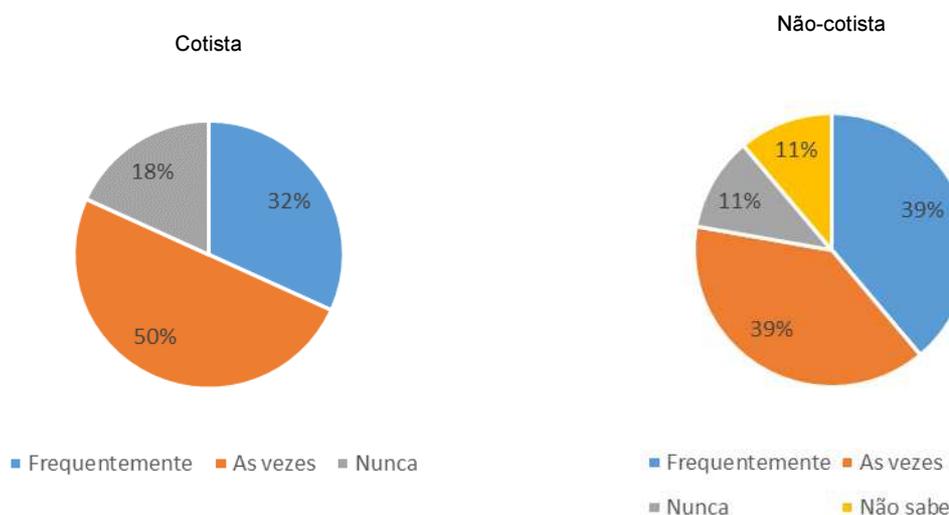
²² Este é um grupo de pesquisa interinstitucional no qual participam professores e estudantes da UFBA e da UFRB, sendo seu objetivo investigar a diversidade nas trajetórias juvenis e estudantis presentes em ambas as universidades, analisando quais as possibilidades que se abrem a estes jovens a partir de seu ingresso na vida acadêmica e os desafios que encontram para sua permanência e conclusão de seus estudos.

cotistas que participam de programas como o PIBIC e o PIBITI, visto que considera a relação entre a pesquisa e a formação acadêmica um importante diferencial no percurso formativo estudantil. Entretanto, ainda não foi possível quantificar quantos estudantes, de fato, participam da pesquisa na UFBA. Essa limitação é derivada da participação de estudantes voluntários, como é sinalizado pelo entrevistado no trecho a seguir:

Uma coisa que eu queria deixar claro é que, eu falo muito em PIBIT, porque é através do PIBIC e PIBIT que de forma que os estudantes têm que se inscrever no programa. Eles têm que dar nome e nós conseguimos identificar quem são os estudantes que participam, de fato dos programas. Mas é preciso deixar claro que há um espaço meio nebuloso, que a gente não tem acesso a informação, que é aquele estudante que não necessariamente está vinculado ao PIBIC e ao PIBIT, mas que está trabalhando com um professor, em algum projeto de pesquisa. Há muitos estudantes assim, são os que hoje nós chamamos de voluntários. Esses voluntários, por serem voluntários, [...], por exemplo, um estudante que se apresente ao PIBIC e ao PIBIT, há um contingente, que claro, não é selecionado, e nesse contingente, alguns estudantes permanecem fazendo o trabalho voluntário de pesquisa junto ao professor nos laboratórios, e, claro, a gente não tem a bolsa, o recurso em forma de bolsa pra dar pra todos eles. Mas, eles participam plenamente do programa, as vezes eles recebem o certificado por terem feito o programa de iniciação científica. Sem bolsa, mas ele faz. Mas, ainda há um contingente de estudantes que passa completamente despercebido, que é aqueles que geralmente pedem para serem computados como voluntários nos programas PIBIC (Entrevista, PR 2, 2018).

Nesse caso acredita-se que elaborar regras formais para participação na pesquisa por parte destes estudantes auxiliaria no processo de quantificá-los, além disso, favorece uma relação mais transparente entre os atores acadêmicos e o órgão da AC. Numa universidade tão grande quanto a UFBA, é preciso evitar os pontos obscuros ao máximo, visto que estes podem comprometer o desenvolvimento de ações gestoras voltadas a promoção da equidade no âmbito do trinômio universitário e gerar iniquidades indesejadas ao ambiente da Universidade. Nesse sentido, percebeu-se que a participação de cotistas e não-cotistas na pesquisa de graduação realizada na UFBA é bem equilibrada entre os dois grupos de estudantes respondentes como se pode observar a seguir:

Gráfico 11: Participação em atividades/ações da UFBA para melhorar o percurso formativo na área da pesquisa – Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Aqui chama a atenção o fato que os estudantes cotistas participantes da pesquisa somam 82% entre aqueles que participaram frequentemente (32%) ou as vezes (50%). Esse número é um pouco menor entre os estudantes não-cotistas, que juntos somam 78% de participação daqueles que fizeram frequentemente (39%) ou apenas as vezes, também 39%. Esse equilíbrio pode ser explicado por dois motivos: o primeiro é a existência da bolsa do Programa Permanecer, que se vincula as atividades de pesquisa e/ou extensão; o segundo é que, na PROPCI, existem ações afirmativas voltadas a participação equitativa entre estudantes cotistas e não-cotistas na pesquisa, como afirma o entrevistado quando perguntado sobre o tema:

*Sim. [...] Com o PIBIC a gente já tem as claras essa coisa, porque até no próprio pedido dela já tem, eles já entram nas ações afirmativas. A gente já sabe quem são os alunos que são cotistas, que precisam de atenção especial, que precisam de recurso, precisam de auxílio até para a compra de livros. Mas, há um contingente que nos passa despercebidos. É isso que a agente está tentando levantar. E, em tudo que a gente consegue dar auxílio. [...]. Eu não quero deixar a ideia equivocada, de que apenas a nossa Pró-Reitoria está com esses recursos, até com uma orientação geral da própria Reitoria. **Então, basicamente, são Pró-Reitorias que mais operam nessa área, a PROAE, PROEXT e no caso a nossa aqui, a APG, que a gente tenta localizar aqueles estudantes com carências especiais, e que, no nosso caso, que poderia significar um grande aporte para a pesquisa. E a gente tenta, o problema, volto a dizer, é***

uma carência muito grande de recurso e de pessoal. Mas, nos tentamos fazer alguns programas de atração desses estudantes, na tentativa de ouvir o que que ele tem, quais são as carências principais dele. Tentar atender esses carinhos (Entrevista, PR 2, 2018).

É importante dizer que as PAA voltadas a equidade formativa na pesquisa tiveram um incentivo do Governo Federal, através da criação do PIBIC Ações Afirmativas (PIBIC AF), coordenado pelo CNPq. Este programa complementa as PAA já existentes nas universidades públicas, com o objetivo de oferecer aos alunos cotistas a possibilidade de participação em atividades acadêmicas de iniciação científica nos cursos de graduação. O PIBIC AF está inserido no PIBIC e resultou de uma parceria entre o CNPq/MCT e a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas (SUBPAA), da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR/PR). Desse modo, a preocupação de PR 2 quanto à carência de recurso financeiro é justificada, visto que no ano de 2018 o corte no orçamento para o desenvolvimento da ciência e tecnologia no país foi drástico. Concorda-se com Ferraz (2012) quando afirma que toda medida em relação as PAA é bem-vinda, mas é necessário evitar posicionamentos que não considerem a realidade das universidades públicas, sobretudo a carência de recursos financeiros em contextos políticos desfavoráveis ao desenvolvimento de políticas inclusivas.

Mesmo com as dificuldades em atender a todos os estudantes, percebe-se que as ações gestoras em prol de uma equidade formativa na participação da pesquisa de graduação entre estudantes cotistas e não-cotistas reafirmam os objetivos da UFBA (fomentar a paz a partir da diversidade e favorecer a equidade social). Existe a necessidade de articulação entre as ações dos órgãos da AC e o reconhecimento da Universidade como o lugar das diversidades e produção do conhecimento científico sobre estas. Observa-se, ainda, que, quando há ações gestoras nesse sentido, os resultados obtidos são positivos para os atores acadêmicos, principalmente o segmento estudantil e para a sociedade como um todo. De modo que concorda-se com Dias Sobrinho (2010) quando diz que:

O princípio da equidade implica um imperativo ético de diminuição ao máximo possível das desigualdades sociais. As políticas públicas de expansão de matrículas e inclusão social constituem um passo importante na luta pela superação das desigualdades, porém, isoladamente, são ainda insuficientes para romper as hierarquizações e diferenciações de uma sociedade dividida em excluídos e incluídos (p. 1239).

Desenvolver ações gestoras – pautadas no princípio ético e voltadas à redução das desigualdades sociais e da discriminação racial – é uma tarefa que a UFBA se propôs e que a PROPCI procura viabilizar a partir dos programas PIBIC e PIBITI. Nesta Pró-Reitoria não há uma orientação específica para que as UU pensem possibilidades de ações gestoras voltadas a equidade formativa na pesquisa, conforme resposta sobre o tema em que:

*[...] orientação ela vem da Administração como um todo, então, não é a Pro-Reitoria em particular que faz isso. A Pró-Reitoria tenta engajar esse esforço que... Eu te diria que hoje, nessa sociedade seca e estranha que nós estamos vivendo, a universidade é uma... A universidade tem um certo [...]. Nós temos um certo consenso, o que é hoje na universidade. A universidade se tornou, nesses tempos que a gente vive a exaltação da ignorância... **A universidade se tornou ainda, eu acho, um refúgio das pessoas que ainda tem um sonho de uma sociedade mais justa.** É, eu acho que todos que vem par universidade, e que se propõe a trabalhar como nós trabalhamos, de uma forma ou de outra, nós temos o pensamento, esse **sonho de uma sociedade mais justa.** E tão, o que eu discuto hoje com diretores de unidades, chefes de laboratórios, pesquisadores de um modo geral, estudantes, professores de um modo geral, há um certo consenso que a universidade brasileira, ela **perdeu muito tempo em incorporar a sociedade como toda ela.** E agora não estou pensando como cotista, mas a sociedade como um todo. A universidade brasileira, durante muito tempo ela foi um projeto de certos segmentos da sociedade que estavam numa situação socioeconômicas bem mais, com muito mais recursos. E isso de certa forma apartou a universidade, da sociedade como um todo [...]. Hoje ela ressurgue nesse sentido. [...]. Nós temos que incorporar a sociedade como um todo independente de níveis sociais, de cor de pele, de raça, de cultura, eu diria que há um consenso, por siso que eu repondo sua pergunta com não, não há uma determinação por parte da Pró-Reitoria, **há uma orientação por parte da Administração,** mas eu diria que ela é incorporada com todos os nossos... Em que pesa a universidade ser bastante diversa (Entrevista, PR 2, 2018). (Grifo nosso)*

Essa fala traz uma ideia de que não há necessidade de orientação para que as UU desenvolvam ações gestoras voltadas a equidade formativa à pesquisa, porque essa orientação já está colocada pela Administração Central. Acredita-se, portanto, que essa é uma referência explícita aos objetivos institucionais propostos pela UFBA, em seu REG, no sentido de promover a equidade social, a solidariedade entre os povos como também gerir as ações gestoras pautadas na implementação de princípios éticos em suas atividades-fim. Entretanto, a ideia de que todos os estudantes podem ser tratados igualmente ainda persiste. Talvez pela falta de representatividade dos grupos ditos minoritários nos cargos de gestão na

Universidade. É preciso lembrar que ideias como estas inspiraram os indivíduos que se consideravam excluídos do acesso aos bens socioculturais e econômicos a reivindicar sua inclusão social, inclusive, na universidade em geral, e na UFBA em particular. Assim, não é possível garantir a igualdade a uns e negá-la a outros, principalmente no ambiente universitário (SCOTT, 2005).

No que tange ao desenvolvimento das atividades extensionistas na UFBA há um leque muito grande de possibilidades para implementação de ações gestoras pautadas no princípio da equidade social que a Universidade defende, uma vez que a extensão universitária possibilita um diálogo mais próximo com a sociedade pela natureza de suas atividades socioeducativas. Estas atividades podem transformar a realidade, construir novos conhecimentos assim como empoderar as comunidades com as quais são desenvolvidas a extensão universitária, além de possibilitar a reconstrução e renovação das culturas dos indivíduos e a partir daí, favorecer a mudança de contexto interno e externo à UFBA (TAVARES; FREITAS, 2016). Ou seja, as possibilidades formativas são quase infinitas no sentido de que a UFBA desenvolve a extensão universitária em todas as áreas do conhecimento, com maior ou menor intensidade através dos diversos órgãos que a compõem.

A PROEXT é um campo fecundo ao desenvolvimento de ações gestoras pautadas nas PAA da Universidade, tanto interna quanto externamente, visto a natureza das ações desenvolvidas possibilitam um alcance de pessoas de todos as etnias, religiões, gênero, condição socioeconômica, dentre outras. No âmbito dessa Pró-Reitoria a questão das ações gestoras são realizadas a partir das PAA propostas pela PROAE, existindo uma profunda relação entre aos referidos órgãos da AC, uma vez que na PROEXT há um grande esforço para colocar em prática aquilo que foi definido institucionalmente, como orientação geral à UFBA. Neste sentido, PR 3 diz que:

*[...] no Estatuto, que diz que vai defender a equidade, tem o cotidiano das unidades das gestões fazendo seus trabalhos, **que é preciso promover isso**, qual o mediador dessa coisa? São o que a gente tem hoje muito claramente definida, nossas políticas de ações afirmativas, então, desde que a PROAE desenhou, construiu, porque dizer que nós temos ações afirmativas, não. **Nós temos preocupações com ações afirmativas, mas, dali a tornar isso uma política institucionalizada demora um tempo, que é o tempo de você construir o negócio.** Então, isso foi construído as duras penas, com muito trabalho, e está sendo divulgada agora (Entrevista, PR 3, 2018). (Grifo nosso)*

O fator tempo parece fundamental para consolidação das PAA no âmbito da UFBA. É possível afirmar, ainda, que a relação entre as duas Pró-Reitorias é tão intensa que se reflete, inclusive, no modo como as bolsas de extensão se relacionam com as bolsas do Programa Permanecer, como ficou claro nesse trecho da entrevista:

A gente dá, o estudante pode ter o Permanecer e ele também tem a bolsa de extensão, mesmo junto com o Permanecer. Então, são essas coisas que são as exceções, que o nosso sistema, ele não corta. Então a gente concede a bolsa e tem que conferir com as outras unidades quem tem a mesma bolsa, pra ver se o menino está repetindo a bolsa. Então, a gente tem esse trabalho de procurar e ver quem é que entrou primeiro, qual que é a... Mas a gente sabe que pode coincidir (Entrevista, PR 3, 2018).

Então, de fato, importa que haja uma parceria entre os órgãos gestores da UFBA, seja no âmbito da AC ou seja no âmbito das UU visto que as PAA necessitam de uma relação orgânica entre estas instâncias gestoras, que têm funções propositivas, deliberativas e executoras. A esse respeito existe, na PROEXT, uma ênfase em que as PAA são uma só e que todos os órgãos gestores universitários e programas da UFBA devem considerá-las em seu cotidiano institucional. Esse fato fica bem marcado quando é afirmado que:

*[...] É, políticas não cabe que cada um tenha a sua, **porque institucionalmente e pelo Regimento, pelo Estatuto, todos tem que seguir a mesma.** Deveriam seguir a mesma, porque senão a gente vai abrir uma brecha pra eu dizer, se Medicina resolver que não vai ter nada de equidade, ah agente tem autonomia e não vai fazer, pronto fechamos! E aí? A Universidade toda tem uma política de equidade e a Medicina que não tem? Não, ela não pode escolher que ela não tem, a gente também não pode escolher que tem. É isso que estou querendo mostrar. **Então, todo mundo segue a mesma política que é aquela existente. Foi isso que ficou estabelecido. Uma política, todos têm que seguir.** Agora, outra coisa é dizer que, cada unidade ou cada setor de gestão tem particularmente a sua preocupação com o caso específico, ou uma situação específica que é da sua área, e que resolve uma situação de maneira interna. Seja ela formalizada ou não. A gente não tem aqui, por exemplo, nenhuma formalização de preocupação com isso, por exemplo, ah é o item que vai poder ser de desempate entre três candidatos, na hora que chega o 3º ou o 4º colocado, porque isso é uma política. **A gente não pode colocar como critério de seleção aquilo que não esteja colocado na política. Então, em todos os editais, a gente segue dessa maneira. O que a gente faz? A gente faz a indicação, a gente chama os professores para comporem o comitê gestor, o comitê gestor é instruído na orientação do que eles têm que fazer o trabalho, o comitê gestor é instruído a fazer análises levando em consideração todas essas coisas, a pertinência, importância e relevância dos projetos, para assegurar aquilo***

que nós entendemos que é a meta principal de uma atividade extensionista. Quando eu falo isso, as coisas parecem óbvias, mas porque que não é. Existe uma categoria de extensão que é a mais perigosa de todas, que se chama prestação de serviços. Nessa categoria, muita coisa que não é de extensão, e que ao contrário, é trabalho pra empresa, é trabalho remunerado, entra. Entendeu? É uma categoria perigosa. Então, a gente tem uma dificuldade muito grande de lidar com isso, porque na hora que tu respondes ao professor, na hora que a gente vai fazer a análise dos projetos. **Tem um professor que faz uma proposta de extensão e é prestação de serviço para uma empresa; e tem outro professor de extensão que tem outro projeto, que quer duas bolsas, também como esse, pra fazer uma prestação de serviços a uma comunidade quilombola, a gente precisa dar prioridade pra isso aqui. Só que não tem nenhum embasamento legal e jurídico, pra dizer que nos damos prioridade pra isso.** Isso é uma orientação ao comitê que seleciona, e a gente faz essa orientação com base em que... Da gestão geral, essa política, em defesa dessas políticas. Na hora que tiver que desempatar entre essas duas coisas, a prioridade será sempre dada pra quem defende os princípios extensionistas, mais *stricto sensu* (Entrevista, PR 3, 2018). (Grifo nosso)

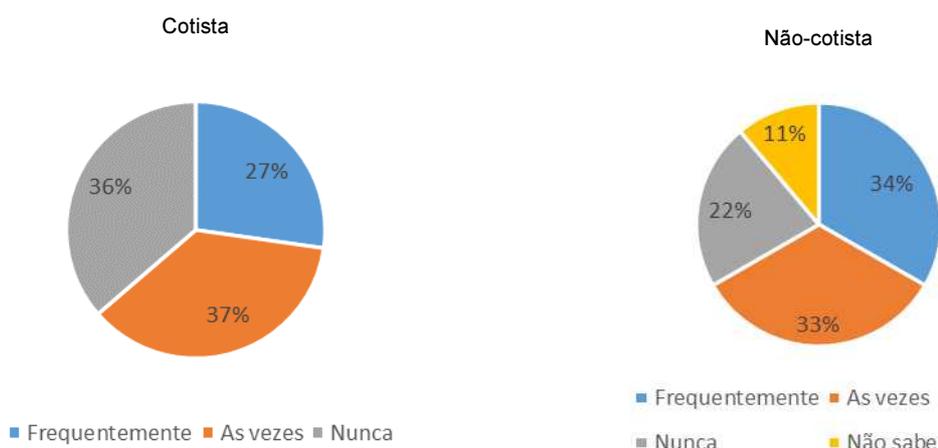
Percebe-se, por este depoimento, que existe a necessidade de se ter claramente definidos os critérios estabelecidos para priorização dos projetos, sobretudo os que norteiam como se fará para alcançar os objetivos institucionais voltados às PAA no âmbito da extensão universitária. É importante, ainda, definir o que são as atividades extensionistas de fato, quanto àquilo que é proposto pelos corpos docente e técnico-administrativo. Para isso seria necessário rever o *Regulamento da Extensão Universitária*, visto que este documento define como atividades extensionistas aquelas que se enquadram em seu art. 6º em que classificam estas ações como “projetos, cursos, eventos, trabalhos de campo, prestação de serviços, publicações e outros produtos acadêmicos ou outra forma de atuação compatíveis com a natureza das atividades acadêmicas e com os contextos socioculturais focalizados” (PROEXT/UFBA, 2014, p. 81).

Mesmo que o artigo desdobre o que se enquadra em cada categoria, cabe a interpretação de que tudo ou quase tudo que envolve a relação da UFBA com a sociedade é extensão universitária. A necessidade de reformulação do regulamento é percebida pela Pró-Reitoria nesse trecho da entrevista “[...] Vai ter que sentar e ver nosso Regulamento e reformular diretamente com uma pessoa de lá, que a gente vai sentar pra ver os ajustes, do que o nosso regulamento precisaria se ajustar a essa política aí” (Entrevista, PR 3, 2018).

Com relação a esse aspecto se afirma que, de fato, é preciso consultar a equipe da PROAE, uma vez que as PAA formuladas por esse órgão da AC também têm dentre suas referências, o *Estatuto da Igualdade Racial*. Este, por sua vez, prevê, em seu art. 13º, inciso III, o desenvolvimento de programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurando ainda o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários. Neste aspecto, considera-se que será um grande desafio à PROEXT empreender as mudanças necessárias ao seu Regulamento, uma vez que sempre que se toca na questão de reserva de cotas raciais, o discurso das diferenças socioeconômicas ainda se levanta no interior da Universidade, como pôde-se observar durante a pesquisa, mesmo tantos anos passados da implantação das PAA com reserva de cotas étnico-raciais.

Quando perguntados sobre sua participação em atividades de extensão na UFBA, mesmo com tantas possibilidades de participar de atividades na extensão universitária, 36% dos estudantes cotistas e 22% dos não-cotistas da amostra, que responderam aos questionários, afirmam nunca ter participado de atividades dessa natureza, como se pode ver no gráfico 12:

Gráfico 12: Participação em atividades/ações da UFBA para melhorar o percurso formativo na área da extensão universitária– Cotistas e Não-cotistas (2014.1-2017.2)



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Apesar de uma parte dos estudantes respondentes, nos dois grupos, não ter participado de ações formativas extensionistas, o número de participantes dentre

aqueles que frequentemente ou apenas as vezes, participaram destas atividades é quase que o dobro dos que não participaram. Nota-se o empenho da PROEXT em fazer valer as PAA da UFBA através das ações gestoras desenvolvidas nesta Pró-Reitoria, tanto a partir das suas relações com a PROAE quanto com as orientações dadas ao comitê gestor na seleção dos projetos de extensão universitária e ainda na priorização de temas relacionados às diversidades.

Esse é o panorama percebido na esfera das ações gestoras, considerando as PAA da UFBA nos órgãos da AC. É importante, porém, discutirmos em que medidas essas ações se reproduzem no âmbito das Unidades Universitárias (UU).

6.3 UNIDADES UNIVERSITÁRIAS

As UU são os órgãos da UFBA que movimentam sua missão, seus valores, seus objetivos e suas diretrizes direcionados a tríade universitária. O processo de formação acadêmico-profissional e cidadão dos estudantes universitários fica atrelado ao modo como estes organismos pensam seus processos pedagógicos e organizam administrativamente suas ações gestoras. Como disse PR 3, o que a Universidade pensa, para si, institucionalmente, deve ser desenvolvido por todos os órgãos da UFBA. Desse modo, a estrutura organizacional das UU deve considerar aquilo é que colocado no REG/UFBA (2010), mas também complementar o que é necessário ao atendimento das necessidades formativas específicas de cada área/curso.

Nessa perspectiva, discute-se aqui os indicadores de equidade para o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Entretanto, as análises serão feitas de forma global, visto que não houve equilíbrio entre o número de estudantes participantes da pesquisa nos cursos da amostra. Lembra-se que os cursos estão divididos, nas 04 (quatro) das 05 (cinco) áreas de conhecimento em que a Universidade oferta à população: Engenharia Química e Geografia/noturno (área I); Medicina e Ciências Naturais (área II); Direito/diurno e Arquivologia/noturno (área III); e Letras Vernáculas/noturno e Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas/diurno (área IV).

Dentre os cursos partícipes da pesquisa 04 (quatro) são licenciaturas, sendo que, com exceção do curso de Letras Vernáculas/noturno, todas representam nesse

estudo, o curso de menor exigência de cada área em relação a nota de corte do Sisu 2014. É lamentável que cursos que se destinam a formação de professores para a educação básica ainda ocupem lugar de menor valor na sociedade, visto que a nota de corte para cada curso é calculada pelo Sisu com base no número de vagas disponíveis por IES pública e no total dos candidatos inscritos nestes cursos, por modalidade de concorrência (cotas sociais, étnico-raciais e ampla concorrência).

Quando se observa a forma de concorrência estabelecida para a modalidade de concorrência por cotas, nota-se que a lei das cotas, que se propõe a promover a equidade no acesso à educação superior pública, considerando os aspectos socioeconômico e étnico-racial os estudantes egressos do ensino médio público, é equivocada em seus fundamentos, visto que impõe que estes estudantes concorram entre si. Essa forma de seleção não contraria os princípios e objetivos das PAA pensadas para a democratização do acesso as universidades públicas? Por que não permitir que os cotistas concorram a 100% das vagas ofertadas como acontece nos concursos para provento de cargos públicos e, apenas, posteriormente se fazer respeitar a reserva de vagas de 50%?

Acredita-se que, embora a referida lei tenha sido uma conquista dos movimentos sociais dos diversos segmentos beneficiados a sua forma de execução precisa ser revista de modo a garantir que os candidatos cotistas, de todas as categorias, não se excluam mutuamente e possam concorrer na integralidade das vagas ofertadas, além de evitar que a própria lei gere iniquidades entre seus beneficiários em prol da manutenção do mérito individual. Neste caso concorda-se com Munanga (2007) quando este argumenta e questiona que:

Sobre o mérito, a questão é saber se é mais justo colocar na mesma linha de partida alunos que não tiveram igualdade de oportunidade no acesso à educação e fazer uma classificação equitativa entre eles, ou submetê-los separadamente a um mesmo conteúdo seletivo. Por que sancionar aqueles que por razões socioeconômicas e raciais não tiveram acesso a um ensino fundamental e médio de boa qualidade para competir em pé de igualdade com os outros? (p. 16-17).

Nesse sentido, é possível questionar ainda se é justo que estudantes egressos de escolas públicas de reconhecida qualidade em seus processos educativos, como os institutos federais e escolas militares, concorram com estudantes egressos de escolas públicas com baixo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e precárias condições de funcionamento. Não estariam

estes últimos em desvantagem em relação aos primeiros? Aqui não cabe explorar essas questões, mas acredita-se que a formação de qualidade recebida na educação básica acrescenta um diferencial ao ingresso nas universidades públicas, além de permitir um melhor desenvolvimento acadêmico no percurso formativo nestas instituições.

A UFBA, como todas as universidades públicas federais do país, está sujeita a lei das cotas e deve cumprir com o disposto nela. Nessa perspectiva, todos os anos ingressam na Universidade estudantes das categorias de cotas e da ampla concorrência, o que torna as diversidades uma constante em seu interior. Como já dizia Almeida Filho et al (2005) “a implementação de ações afirmativas mostra que as Instituições de Ensino Superior podem desafiar o secular sistema de desigualdades sócio-raciais (*sic*) e conter a sua reprodução nos espaços acadêmicos” (p. 29).

Em relação aos indicadores de equidade formativa na dimensão do ensino, os estudantes cotistas estão em leve desvantagem e, quase todos, com exceção do nível de abandono dos cursos que frequentam, no qual a taxa de abandono entre os estudantes não-cotistas (28%) supera em muito dos cotistas (5%), conforme dados dos questionários online. Quiçá oriundos de classes socioeconômicas menos favorecidas os cotistas vejam na Universidade a possibilidade de melhorar a condição de vida ou ainda porque a assistência estudantil não contemple parte dos estudantes não-cotistas, pois como discutido e refletido na seção 6.1 a renda familiar desses estudantes encontra-se situada, majoritariamente, na faixa entre 1 e 3 salários mínimos.

Esse é um dado muito significativo e mostra que é preciso que as Unidades Universitárias (UU) desenvolvam ações gestoras no sentido de atender ao objetivo estratégico da UFBA para ampliar de 48,2% para 60% a taxa de sucesso da graduação (TSG) estabelecida no PDI 2018-2022, principalmente entre os estudantes não-cotistas. Neste sentido, importa afirmar que a Universidade vem avançando, visto que, segundo a *UFBA em Números 2018*, da Proplan, a “taxa de sucesso na graduação (relação concluintes no ano/ingressantes retroativo ao tempo médio de curso) aumentou, alcançando 51,6% em 2017, valor acima da média das universidades federais (45,5%)” (UFBA, 2018).

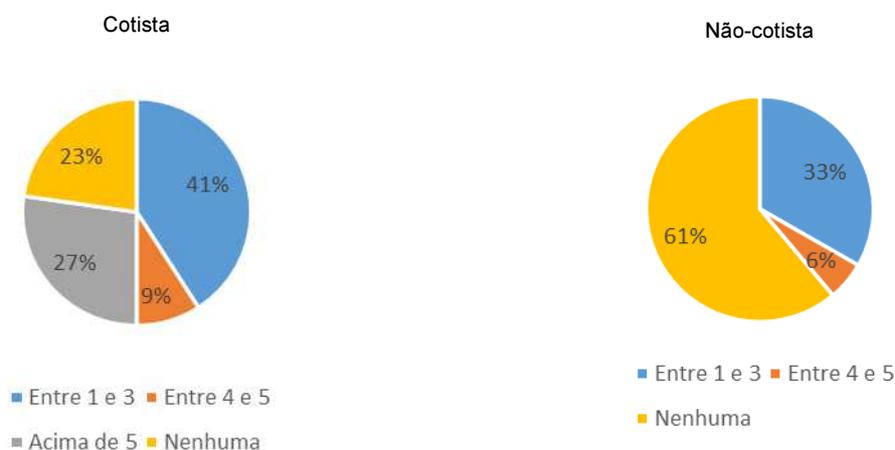
Outro dado importante refere-se a conclusão do curso entre os estudantes respondentes, pois, em ambos os grupos o percentual de não concluintes até 2017.2

é alto (95% cotistas, 89% não-cotistas), considerando que apenas os cursos de Engenharia Química, Medicina e Direito têm graduações superiores a 4 anos. É preciso que as UU mobilizem esforços no sentido de permitir o menor número de retenção dos estudantes da UFBA, talvez promovendo ações no campo dos currículos, formas de avaliação da aprendizagem, oferta de novos horários e/ou outras modalidades de oferta dos cursos existentes.

Acredita-se que as ações gestoras nessas áreas podem aumentar a taxa de conclusão entre os estudantes nas respectivas categorias de ingresso. Desse modo, é preciso que os gestores nas UU estejam atentos a outra meta estabelecida no PDI 2018-2022, que é “promover revisão, avaliação e atualização dos projetos político-pedagógicos e estruturas curriculares de 100% dos cursos de Graduação” (UFBA, 2017). Essa ação deve (re)pensar as necessidades formativas específicas de cada curso e incluir os diferentes saberes existentes na sociedade.

Em relação a reprovação em componentes curriculares, no período de 2014.1 a 2017. 2 tem-se a seguinte distribuição entre os estudantes respondentes:

Gráfico 13: Reprovação em componentes curriculares entre 2014.1 e 2017.2 – Cotistas e Não-cotistas



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Observa-se que, nesse indicador de equidade formativa, os estudantes cotistas são os que mais têm reprovações em componentes curriculares ao longo do curso. 41% foi reprovado entre 1 e 3 vezes, 9% entre 4 e 5 e 27% acima de 5 vezes, totalizando 77% de reprovações no curso. Em contrapartida, dentre os estudantes não-cotistas apenas 39% foram reprovados, sendo 33% entre 1 e 3

vezes e 6% entre 4 e 5 vezes. Esses números são preocupantes visto que a média final para aprovação na UFBA é de 5,0 pontos sem realização de prova final.

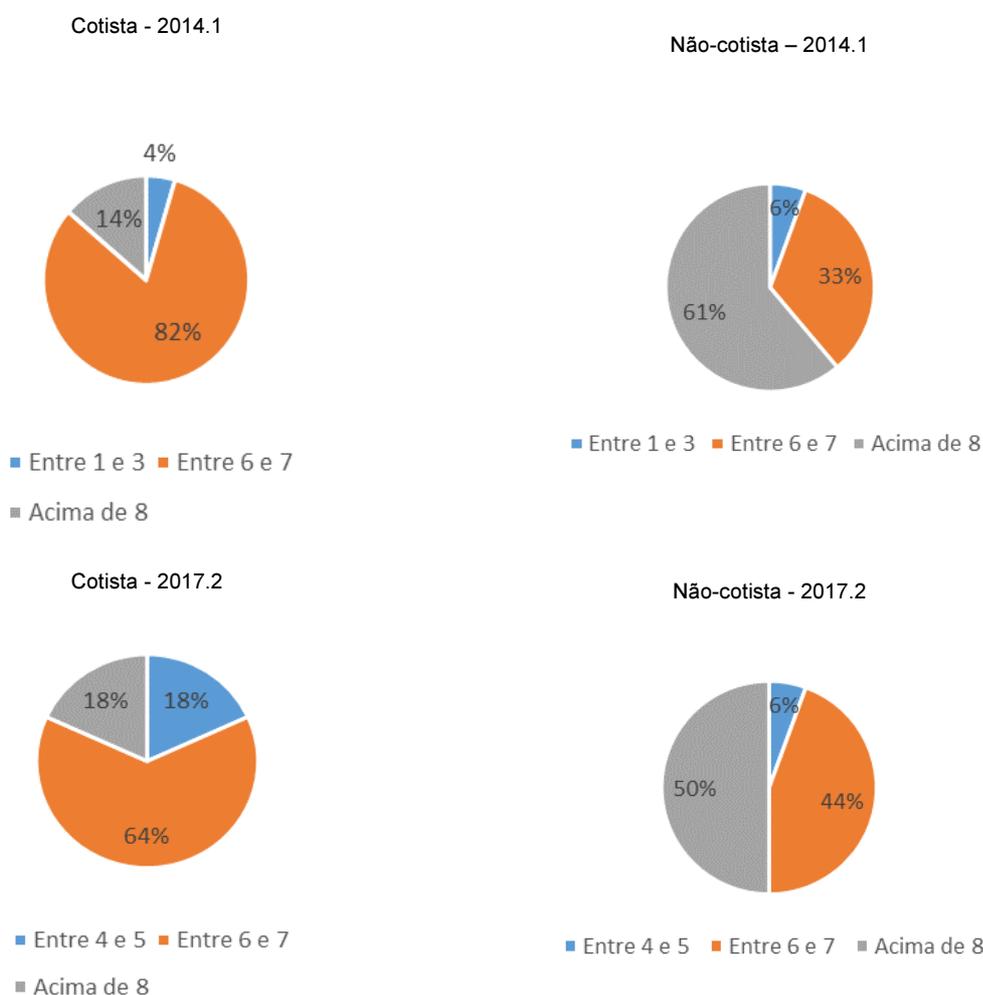
Nesse caso se pode perceber a necessidade da oferta de cursos de equiparação que melhorem o percurso formativo dos estudantes cotistas. Esse tipo de curso já acontece na Universidade a partir de ações da PROAE e da PROGRAD, entretanto estão abertos para todos os estudantes de forma igualitária, sem que seja estabelecido algum tipo de prioridade ao segmento mais necessitado de participar dos referidos cursos, conforme é percebido nos dados apresentados. Por isso, concorda-se com Gomes (2003) quando diz que:

[...] como professores/as universitários/as, precisamos incorporar mais uma competência na nossa formação e na nossa prática: a sensibilidade para com os sujeitos nos seus diferentes tempos/ciclos da vida. Esta nova competência poderá orientar a construção de estratégias pedagógicas que contemplem, ao mesmo tempo, os aspectos comuns e as particularidades das vivências dos sujeitos que participam da vida acadêmica. [...]. A diversidade não diz respeito somente aos sinais que podem ser vistos a olho nu. Ela não se limita ao elogio às diferenças (p. 225).

Não basta apenas reconhecer que as diversidades existem e que modificam o ambiente da Universidade, é preciso que ações gestoras sejam desenvolvidas de modo a identificar as demandas formativas dos estudantes universitários que fazem parte dos cursos ofertados por cada uma das UU que compõem a UFBA. No caso dos cotistas é sabido que são egressos do ensino médio de escolas das redes públicas de ensino, que a qualidade da educação nessas instituições não é a desejável em muitas delas. De certa forma, é previsível que haja a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico na Universidade de modo a abrigar as diversidades oficialmente reconhecidas, visto que estas já faziam parte da UFBA anteriormente a lei de cotas, mesmo em menor proporção.

Quando perguntados sobre seus coeficientes de rendimento (CR) em 2014.1, semestre de ingresso; e em 2017.2, semestre de provável conclusão dos cursos, com exceção dos cursos de Engenharia Química, Medicina e Direito obteve-se a seguinte configuração entre os grupos de estudantes respondentes:

Gráfico 14: Coeficiente de rendimento em 2014.1 e 2017.2 – Cotistas e Não-cotistas



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Observa-se em relação, a esses indicadores, que os estudantes cotistas tanto no semestre de 2014.1 (ingresso), quanto em 2017.2 (provável conclusão), estão em desvantagem em relação aos estudantes não-cotistas. No ano de ingresso, 82% desses estudantes tinham CR entre 6 e 7 e apenas 14% tinham CR acima de 8. Entre os estudantes não-cotistas, 33% tinham CR entre 6 e 7 e 61% acima de 8. Entretanto, o que chama atenção é que os estudantes respondentes de ambos os segmentos parecem ter reduzido o desempenho acadêmico, se considerar que os grupos com as maiores CR perdem entre 18% (cotistas com CR entre 6 e 7) e 11% (não-cotistas com CR acima de 8) no semestre letivo de 2017.2. Fato negativo é que, no mesmo período, o número de cotistas com CR entre 1 e 3 cresce 14%. Em contrapartida, dentre os cotistas há um crescimento de 4% dentre

os estudantes com CR acima de 8 e superação de 100% dentre os não-cotistas com CR entre 1 e 3.

É preciso que os gestores das UU estejam atentos ao coeficiente de rendimento dos estudantes cotistas e não-cotistas, para, assim, criar estratégias específicas às necessidades de cada curso, na área do ensino, que equiparem o desempenho acadêmico dentre os 2 (dois) segmentos estudantis, favorecendo a equidade formativa. Percebe-se que as iniciativas da PROGRAD citadas por PR 1 ainda são insuficientes para atender as demandas específicas dos diversos cursos que a UFBA abriga, visto que estas ações estão voltadas a favorecer a superação de dificuldades de aprendizagens na área da linguagem (capacidade de escrita e interpretação) e dos cálculos matemáticos.

Identificar as demandas de aprendizagens de cada curso e desenvolver ações gestoras no âmbito das UU torna-se fundamental, no sentido de dar mais qualidade à formação dos estudantes atendidos por estes institutos e faculdades, considerando, inclusive, os compromissos assumidos nos instrumentos da gestão universitária da UFBA. Isto porque a Universidade tem responsabilidade pela formação integral e cidadã dos estudantes. E, claro, essa formação passa pela vivência de condições equitativas das aprendizagens que cada curso oferece na área do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

Outras experiências na área do ensino, além do trabalho docente realizado em sala de aula, podem favorecer a formação acadêmico-profissional e cidadã dos estudantes da UFBA, por isso, dentre os indicadores de equidade para o ensino tem-se a participação em programas de intercâmbio para todos os cursos e no PIBID, apenas para os estudantes dos cursos de licenciatura participantes da amostra (Geografia/noturno, Ciências Naturais, Letras Vernáculas/noturno e Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas/diurno). Em relação a participação de estudantes cotistas e não-cotistas em programas de intercâmbio há certo equilíbrio entre ambos os grupos participantes da pesquisa visto que dentre o primeiro segmento tem-se 9% e, no segundo, 11%.

Neste caso, considera-se que o número de estudantes respondentes que tiveram experiência de intercâmbio em ambos os grupos é muito pequeno, sobretudo porque a UFBA traz as diversas formas de intercâmbio como forma de fomentar a paz, a solidariedade e a aproximação entre as nações no REG/UFBA (2010), além de ter estabelecido no PDI 2012-2016 a meta IX, consolidar e ampliar a

participação dos estudantes de graduação nos programas de intercâmbio firmados com universidades estrangeiras, voltada à Diretrizes B (assegurar a qualidade do ensino nos cursos de graduação).

Tal meta é retomada dentre os objetivos estratégicos e metas globais, no PDI 2018-2022, quando a Universidade afirma que pretende “aumentar em 50% o número de alunos de Graduação e Pós-Graduação da UFBA, bem como o número de instituições acadêmicas de outros países em atividades de intercâmbio internacional” (UFBA, 2017, p. 68). Pelo que se apresentou, quanto a participação dos estudantes em programas e atividades de intercâmbio, a Universidade está muito longe de alcançar a meta estabelecida.

Em relação ao intercâmbio, é importante que a Universidade possa dar apoio financeiro aos estudantes que participam de programas dessa natureza. Dentre os estudantes que participaram, apenas 5%, entre os cotistas e 6% entre os não-cotistas receberam algum ajuda financeira da Assessoria Internacional da UFBA. Talvez o fato esteja associado a redução da oferta de vagas do programa Ciências Sem Fronteira, do MEC, como aponta o PDI 2018-2022:

No período 2011/2016, o intercâmbio internacional de estudantes foi fortemente influenciado pelo Programa Ciência sem Fronteiras (CSF/MEC), na UFBA, sob gestão da PROPCI, quando 1.615 estudantes participaram do CSF. A partir de 2015, ocorreu redução de chamadas pela CAPES e CNPq, com diminuição do número de participantes (UFBA, 2017, p. 39).

Dessa forma, os órgãos da Administração Central (AC) juntamente as Unidades Universitárias (UU) devem pensar ações gestoras que possibilitem a consecução dos objetivos institucionais, assim como o alcance das metas propostas para o período de 2018-2022, o que será um grande desafio para a UFBA visto o contexto político e econômico brasileiro. O regaste de políticas neoliberais agressivas em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico, além da redução do financiamento para manutenção das universidades públicas federais, comprometem as verbas recebidas pela Universidade e, conseqüentemente, dificultam o planejamento de suas atividades acadêmicas.

Quanto a participação dos estudantes cotistas e não-cotistas dos cursos de licenciaturas da Universidade no PIBID, observa-se uma baixa participação entre os não-cotistas (11%) e nenhuma participação entre os cotistas participantes da pesquisa. É perceptível que o indicador de equidade considera o percurso formativo

dos estudantes entre os semestres letivos de 2014.1 a 2017.2, o que torna o dado significativo. Ou seja, durante 4 anos letivos, os estudantes das licenciaturas tiveram poucas oportunidades de participar de um programa que fomenta a aprendizagem da profissão docente através da prática do ensino interligada à pesquisa da prática pedagógica, sobretudo se considerar a quantidade de cursos de licenciatura investigados nesse estudo e seus turnos de funcionamento.

Dentre todos os indicadores de ensino, esse é o que apresenta maior desvantagem aos estudantes cotistas, visto que, em 4 (quatro) cursos distribuídos nos turnos diurno e noturno, nenhum estudante logrou participação no PIBID. Não seria a hora de rever os critérios de seleção e participação no Programa? Criar ações que permitam que o estudante cotista tenha as mesmas oportunidades que os não-cotistas em programas dessa natureza?

Conforme a autodeclaração dos estudantes, a partir da aplicação dos questionários, é preciso criar no âmbito das UU, ações gestoras que favoreçam a equidade formativa no âmbito do ensino, visto que em todos os indicadores os estudantes cotistas apresentam condição de desvantagem em relação aos não-cotistas, com exceção do indicador voltado ao abandono em que os cotistas apresentam melhor desempenho. Concorda-se com Gomes (2005) que não basta que sejam realizadas políticas de ações afirmativas (PAA) voltadas ao ingresso e/ou a permanência de grupos socialmente excluídos, se faz necessário que estes grupos tenham igualdade de oportunidades, no sentido substancial e/ou material, em seus processos formativos visto que receber bolsas de trabalho ou outras que auxiliem em sua condição socioeconômica não atendem a outras necessidades de formação desses grupos.

Dessa forma, a diversidade de ingresso dos estudantes universitários (categorias de cotas e ampla concorrência) precisa ser considerada nas ações gestoras voltadas ao ensino nas UU da UFBA, dando a possibilidade para que estes estudantes, atores da comunidade acadêmica, possam ter um processo formativo qualificado no âmbito do ensino, visto que a Universidade forma “profissionais e cidadãos em ambiente democrático e exemplar dos melhores padrões de convivência humana e acadêmica” (UFBA, 2017, p. 11).

Quando se tratam dos indicadores para equidade formativa na área da pesquisa, os resultados mostram que há equidade entre estudantes cotistas e não-

cotistas quando se trata de participação na pesquisa formal²³ dentre os respondentes. Entretanto, apresentam diferenças significativas quando se aponta o PIBIC, participação ou apresentação de trabalhos científicos em eventos de pesquisa. Como se sabe, a participação na pesquisa de graduação favorece o desenvolvimento acadêmico-profissional e cidadão os estudantes, isso a medida que permite aproximação com as problemáticas de cada área de conhecimento, assim como com os ritos da pesquisa. Permite ainda que os estudantes participem da resolução de problemas sociais, culturais, políticos, tecnológicos ou outros a partir da pesquisa, além de desenvolver a autonomia necessária as aprendizagens específicas de cada formação.

Em relação a participação na pesquisa formal entre os semestres letivos de 2014.1 e 2017.2 nos dois grupos (cotistas e não-cotistas) tem-se o percentual de 50% de participação dentre os respondentes. O que revela esse dado? Que os estudantes procuram participar da pesquisa dentro de suas possibilidades de inserção e formação? Que as várias formas de oferta da pesquisa na UFBA ampliam as possibilidades de participação dos estudantes em ambos os segmentos? Que existe igualdade de oportunidades real através das PAA para a pesquisa? Se o estudo tivesse apenas um indicador de equidade para a pesquisa, poderia afirmar que sim, visto que existe um equilíbrio na participação entre os estudantes.

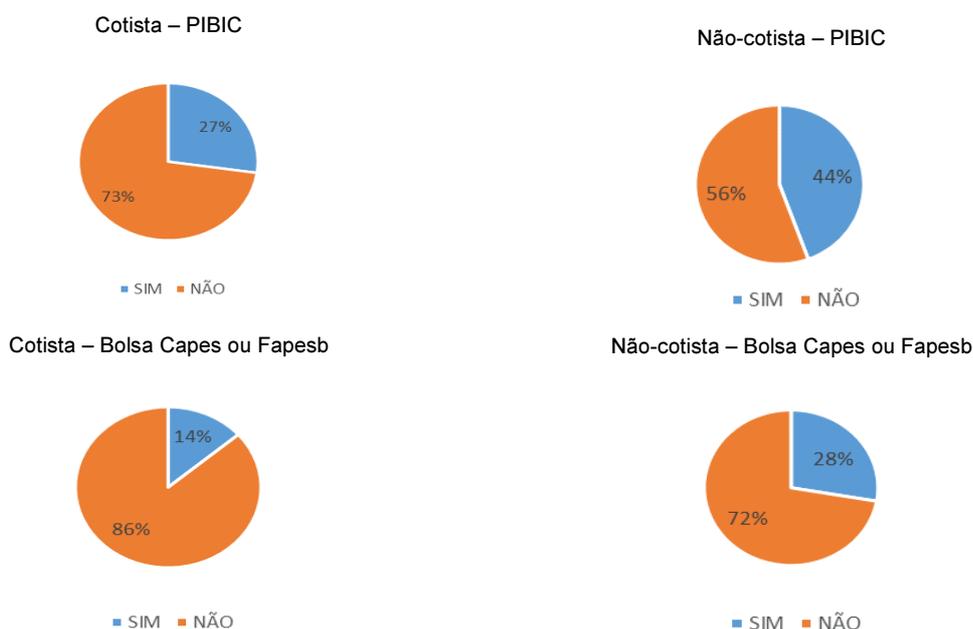
Acredita-se nesse caso que o Programa Permanecer, o PIBIT e outras possibilidades de participação na pesquisa da graduação favorecem a participação de estudantes cotistas e não-cotistas em atividades de pesquisa na UFBA. Isto porque, quando se trata especificamente da participação no PIBIC durante a formação até o semestre letivo de 2017.2 tem-se outro resultado: os estudantes cotistas (27%) têm desvantagem em relação aos não-cotistas (44%). A diferença de participação entre estudantes cotistas e não-cotistas que participaram da pesquisa é muito grande, ou seja, mais de 15%. Esse fato surpreende, visto que a existência do PIBIC AF na UFBA pressupõe uma melhor distribuição das vagas do PIBIC entre os segmentos estudantis conforme categoria de ingresso.

No caso da participação dos estudantes da graduação na iniciação científica, não foi considerado se estes eram ou não bolsista do Programa, seja este financiado pela Capes ou pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

²³ Trata-se da participação dos estudantes em qualquer tipo de pesquisa científica realizada na UFBA sem, no entanto, discriminar o tipo de programa a exemplo do PIBIC, PIBIT ou Permanecer.

(FAPESB). Entretanto, quando se cruzam esses indicadores (participação no PIBIC versus recebimento de bolsas de iniciação científica), pode-se perceber dentre os respondentes a participação voluntária dos estudantes cotistas e não-cotistas no PIBIC, sendo no grupo de não-cotistas a maior participação deste tipo como se verifica a seguir:

Gráfico 15: Participação no PIBIC até 2017.2 e Recebimento de bolsa Capes ou Fapesb até o mesmo período – Cotistas e Não-cotistas



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

É possível se perceber a participação voluntária no PIBIC a partir da comparação entre o percentual de participantes do Programa com o de quem recebeu bolsa de iniciação científica da Capes ou Fapesb. Dentre os 27% que participaram do PIBIC apenas 14% foram bolsistas, ou seja, os demais 13% pertencem a categoria dos estudantes voluntários, conforme dados dos questionários. Já dentre os 44% do segmento não-cotista participantes do Programa apenas 28% foram bolsistas, o que significa que os demais 16% participaram do PIBIC na condição de pesquisadores iniciantes voluntários, também de acordo com a pesquisa online. Os dados obtidos dentre os respondentes confirmam a dificuldade da PROPCI em quantificar os estudantes da graduação que realmente participam do PIBIC na condição voluntários, sobretudo, porque nem todos solicitam certificados

de participação em virtude do não cumprimento das 20 horas semanais, como colocou PR 2.

Segundo informações da PROPCI, dos 4.422 ingressantes na UFBA em 2014.1, 633 participaram do PIBIC até 2017.2. Entretanto, não foram informados os números por curso, se esses números contemplam apenas bolsistas ou a categoria de ingresso dos participantes (cotistas e não-cotistas). De todo modo, compreende-se que a participação na pesquisa de graduação, seja como bolsista ou seja como voluntário, é um elemento diferencial na formação dos estudantes, visto que muitos discentes que participam do PIBIC ingressam em programas de pós-graduação, visto que mostram “[...] melhor desempenho nas seleções das pós-graduações, [...], possuem um treinamento mais coletivo e com espírito de equipe e detêm maior facilidade de falar em público e de se adaptar às atividades didáticas futuras” (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000, p. 75). Desse modo, compreende-se que criar ações que favoreçam a participação equitativa entre estudantes cotistas e não-cotistas neste programa fortaleceriam os objetivos das PAA na UFBA, além de ampliar o número de estudantes cotistas nos programas de pós-graduação.

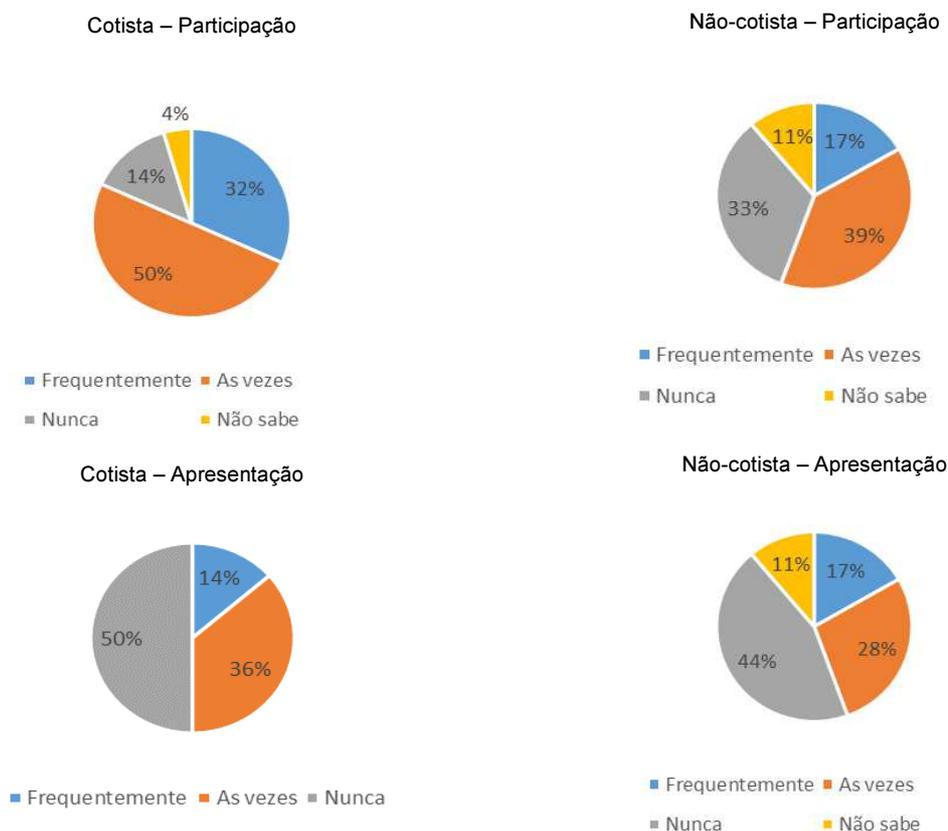
Além da participação na pesquisa ao longo da graduação, acredita-se que é importante para a formação dos estudantes o envolvimento com outras atividades que estão associadas a produção do conhecimento científico, como a divulgação dos resultados das pesquisas e participação em eventos científicos. Essas etapas auxiliam o estudante a se perceber como pesquisador e potencializam suas aprendizagens no processo de formação acadêmico-profissional e cidadão, na perspectiva que outros desafios cognitivos, afetivos e/ou acadêmicos são colocados em sua trajetória formativa a partir das vivências e experiências resultantes da participação direta na pesquisa que:

Além de representar um benefício para os indivíduos que participam das pesquisas, estas transcendem as barreiras das universidades proporcionando melhorias na qualidade de vida da sociedade, sendo este o resultado final e desejado da pesquisa científica (SANTOS; ANDRADE, 2013, p. 79).

Neste sentido, foram criados 4 (quatro) outros indicadores de equidade formativa no âmbito da pesquisa: participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos da UFBA e; participação e apresentação de trabalhos científicos em eventos fora da UFBA. Os referidos indicadores apresentam resultados muito distintos entre os estudantes cotistas e não-cotistas respondentes. No que diz

respeito à participação e apresentação de trabalhos científicos em eventos científicos da própria Universidade tem-se o seguinte resultado:

Gráfico 16: Participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos da UFBA entre 2014.1 e 2017.2 – Cotistas e Não-cotistas



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

No comparativo desses indicadores, pode-se perceber o alto percentual de estudantes respondentes que participam de eventos científicos na UFBA, entretanto quando se trata de apresentação de trabalhos os números caem consideravelmente. Quanto à participação os estudantes cotistas somam 82% entre os que participaram frequentemente (32%) ou apenas as vezes (50%). Chama atenção que, neste indicador, os estudantes cotistas tenham melhor desempenho, haja vista que têm menor participação no PIBIC. Dentre os não-cotistas as participações somam 56% apenas entre os que participaram frequentemente (17%) ou as vezes (39%). Ainda neste grupo chama a atenção o fato de que 33% dos estudantes nunca participaram de um evento científico em seu percurso formativo, um alto percentual considerando que os resultados de participação na pesquisa formal e no PIBIC por parte desse segmento de estudantes. Acredita-se que seja importante criar estratégias de gestão

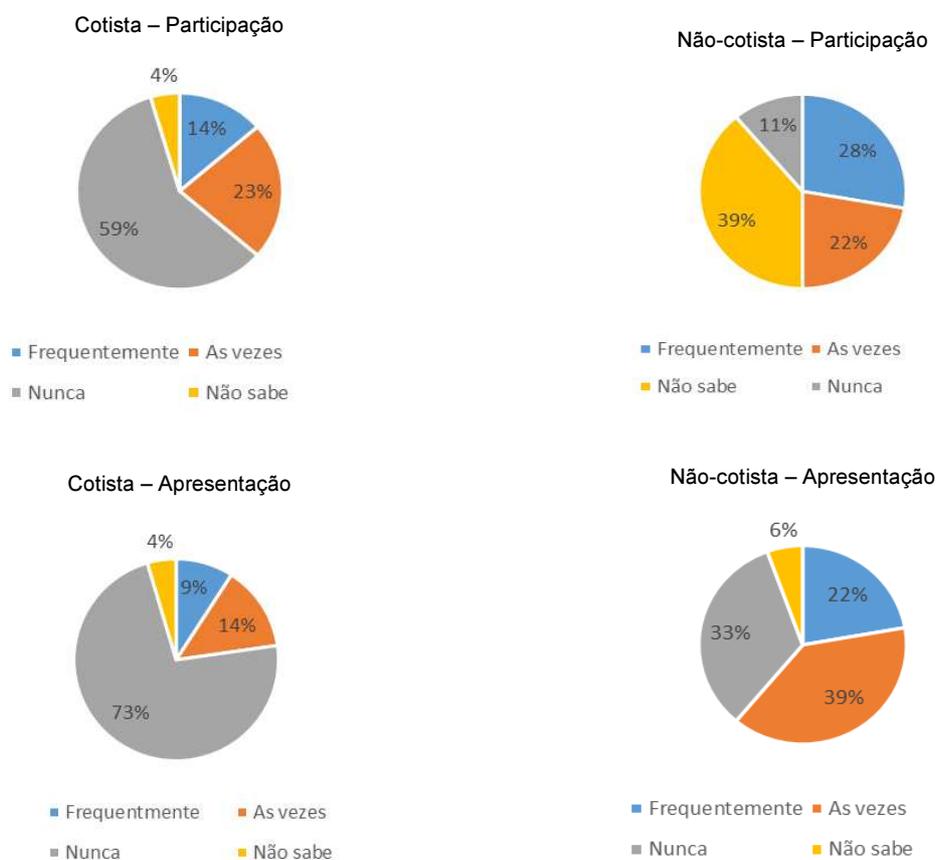
nas UU de modo que a participação em eventos científicos da própria Universidade entre esse segmento seja ampliada, de modo a favorecer a equidade formativa entre os estudantes.

Quando se trata de apresentar trabalhos científicos nos eventos da UFBA, os percentuais são significativos, mesmo considerando a redução numérica em relação à participação. Dentre cotistas e não-cotistas respondentes, tem-se um número bastante equilibrado entre os que apresentaram trabalhos frequentemente, 14% e 17% respectivamente, e mais favorável aos cotistas (36%) que aos não-cotistas (28%) dentre aqueles que apenas as vezes (36%) fizeram apresentação de trabalhos científicos.

Entretanto, chama-se atenção para o alto percentual de estudantes que nunca apresentaram nenhum trabalho ao longo de seus percursos formativos nos dois segmentos, mesmo tendo participado de pesquisas formais e do PIBIC na Universidade, sendo dentre os cotistas, 50%; e não-cotistas, 44%. Pergunta-se o que explicaria tal fenômeno? O grande número de estudantes voluntários na pesquisa? A quantidade de bolsas de iniciação científica no PIBIC e PIBIC AF? Ou ainda a falta de um maior apoio financeiro por parte da PROPCI e PROAE, considerando o Programa Permanecer? Por hora não se pode responder a esses questionamentos, mas é possível afirmar que é necessário que a Universidade, a partir das Unidades Universitárias (UU) esteja atenta a necessidade de maior protagonismo dos estudantes da graduação quanto à divulgação dos resultados das pesquisas por eles realizadas. Nesse sentido, chama-se atenção para que nenhum dos documentos da gestão universitária na UFBA referem-se aos estudantes nessa perspectiva.

Quanto aos indicadores de equidade formativa na pesquisa, voltados à participação e apresentação de trabalhos científicos em eventos fora da Universidade, eles importam no sentido que permitem a ampliação do conhecimento do estudante sobre as pesquisas desenvolvidas por outras IES. Também proporcionam a divulgação dos resultados das pesquisas de graduação desenvolvidos pelas diferentes áreas do conhecimento na UFBA. Em relação a esses indicadores, a pesquisa com os estudantes respondentes mostra a seguinte configuração:

Gráfico 17: Participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos fora da UFBA entre 2014.1 e 2017.2 – Cotistas e Não-cotistas



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Se nos eventos científicos da UFBA os estudantes cotistas tiveram participação maior que os não-cotistas, nesses indicadores fica clara a supremacia destes últimos dentre os respondentes. Tanto na participação em eventos científicos fora da Universidade quanto na apresentação de trabalhos nesses espaços de comunicação e divulgação da produção científica, os estudantes não-cotistas têm desempenho muito superior aos cotistas. No que tange a participação, os cotistas têm apenas 37% somando-se os estudantes que participaram frequentemente (14%) e as vezes (23%). Já os estudantes não-cotistas somam 50% dentre aqueles que participaram frequentemente (22%) e as vezes (28%). A diferença fica ainda mais gritante quando, dentre os cotistas, 73% nunca apresentaram trabalhos em eventos fora da UFBA e, dentre os não-cotistas somam-se 61% que apresentaram, sendo frequentemente 22% e as vezes 39%.

Essas diferenças podem ser explicadas a partir das desigualdades socioeconômicas entre esses grupos, visto que eventos externos exigem um

investimento maior, sobretudo quando acontecem fora da cidade de Salvador ou do estado da Bahia. Por isso, é preciso que os estudantes cotistas contem com o apoio financeiro da PROPCI ou PROAE nesses casos. Entretanto, para que esse financiamento se dê com mais eficiência, é preciso que haja uma maior articulação entre as UU e os referidos órgãos da Administração Central no sentido de identificar os estudantes que precisam mais do apoio financeiro. Apoio que se mostrou insuficiente dentre os sujeitos participantes da pesquisa visto que apenas 11% contou com apoio financeiro da PROPCI, sendo 5% cotistas e 6% não-cotistas. Em relação a PROAE 32% dos estudantes cotistas tiveram algum tipo de apoio financeiro ao longo do percurso formativo até 2017.2, mas não se pode afirmar aqui em quais programas ou a finalidade do financiamento.

A partir da autodeclaração dos estudantes respondentes, é possível afirmar que a equidade formativa no âmbito da pesquisa nas UU ainda enfrenta limitações mesmo com a influência de políticas externas (PIBIC AF) e a existência do Programa Permanecer, da própria Universidade. É preciso se pensar ações gestoras mais efetivas no âmbito desses órgãos, visto que os estudantes cotistas e não-cotistas estão vinculados, de forma mais próxima, a estes estabelecimentos. Não se sugere aqui que cada UU haja de forma independente das PAA propostas pela UFBA, mas que estes órgãos atuem de forma mais incisiva em prol do alcance dos objetivos institucionais elencados pelos órgãos da AC e incorporação do valor ético da equidade social aos seus processos decisórios, de modo que a equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas se efetive no trinômio universitário.

Nessa perspectiva, os indicadores de equidade formativa voltados à extensão universitária são necessários para identificar como ocorre a participação dos estudantes em suas respectivas categorias de ingresso. Dentre a tríade universitária, talvez, a extensão tenha as maiores possibilidades de incorporar o valor ético da equidade social pela natureza de suas ações. Estas atividades estabelecem comunicação entre a UFBA e a comunidade baiana em seus diversos *campi*, principalmente na capital baiana, considerando que o estudo foi realizado nos *campi* localizados na cidade de Salvador.

É importante destacar que as atividades extensionistas da UFBA, assim como, das demais universidades públicas, foram consolidadas a partir de mudanças ocorridas nas políticas da educação superior como um todo e, também, no “processo didático-institucional, [...] nas participações ativas dos movimentos

estudantis, dos movimentos sociais, bem como dos docentes e demais atores sociais” (TAVARES; FREITAS, 2016, p.39). Estes processos, traçados na perspectiva dialógica e dialética, podem potencializar as PAA desenvolvidas pela Universidade de modo que a extensão universitária se torne um eixo articulador entre o ensino e a pesquisa, fortalecendo o trinômio universitário em sua dimensão inclusiva.

O primeiro indicador de equidade formativa para a extensão procurou identificar o grau de participação dos estudantes cotistas e não-cotistas nas ACCS desenvolvidas pelas Unidades Universitárias (UU). Essas atividades são importantes no contexto das atividades extensionistas da UFBA, visto que está no bojo das atividades permanentes e compõem o currículo dos estudantes de forma não obrigatória. Entretanto, considera-se que a participação nessa atividade de extensão favorece as aprendizagens estudantis na perspectiva da cidadania, do respeito as diversidades sociais e étnico-raciais, do reconhecimento das diferenças e da proposição de intervenções comunitárias. Com relação a este indicador, o estudo com os respondentes trouxe o seguinte resultado:

Gráfico 18: Participação em ACCS entre 2014.1 e 2017.2 – Cotistas e Não-cotistas

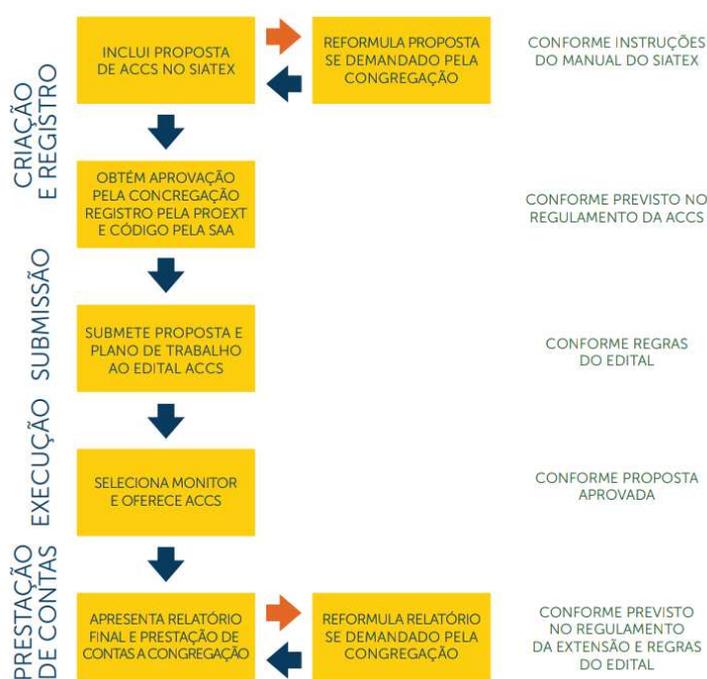


Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online, 2019

Dentre os sujeitos participantes do estudo surpreende o alto percentual de não-participação nestas atividades extensionistas nos dois segmentos, sendo 91% entre os cotistas e 67% entre não-cotistas. A baixa adesão por parte dos estudantes estaria vinculada a pouca oferta das ACCS nas UU participantes da pesquisa? A quantidade de vagas oferecidas em cada ACCS? Aos critérios estabelecidos para

matrícula, já que este tipo de atividade extensionista é ofertado como componente curricular? Tem-se ainda entre os estudantes não-cotistas 22% que não sabem informar se participaram ou não de ACCS, o que é um fato curioso. Faltaria divulgação nas UU sobre o que são as ACCS? Lembra-se aqui que a oferta e divulgação dessas atividades é de responsabilidade de cada UU através das propostas criadas pelos corpos docentes de cada uma delas e aprovadas pelas respectivas Congregações, como se pode observar a partir da figura que se segue:

Figura 5: Fluxo das ACCS

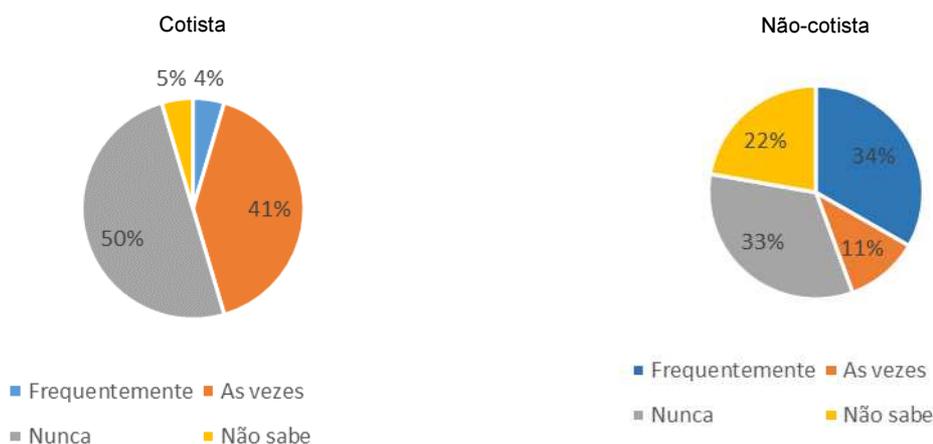


Fonte: UFBA/PROEXT (2014, p. 17)

O fluxo para (re)oferta das ACCS deixa claro que esta é uma ação das UU que exige diálogo entre os segmentos que as compõem. É preciso que as Congregações sejam reconhecidas como instâncias de decisões compartilhadas, que podem e devem influenciar as ações gestoras no sentido de fortalecer as PAA e possibilitar a equidade formativa através do trinômio universitário. No caso específico das ACCS, se faz necessário um maior estímulo, por parte das Congregações, para criação e manutenção destas atividades extensionistas além de uma maior divulgação e ampliação da oferta de vagas aos estudantes da graduação em todas as categorias de ingresso (cotistas e não-cotistas).

Além das ACCS, a extensão universitária na UFBA traz outras possibilidades de participação dos estudantes, visto que, neste tipo de atividade, cabem muitas ações. Elas possibilitam o atendimento das necessidades formativas de cada curso, além de aproximar a Universidade das diversas comunidades que compõem o seu entorno. Dessa forma, identificar o grau de participação dos estudantes em atividades extensionistas ofertadas pelas UU importa no sentido de entender como este segmento percebe estas ações para seu processo formativo. Dentre os sujeitos participantes do estudo, obteve-se a seguinte configuração em relação a este indicador de equidade formativa:

Gráfico 19: Participação em atividades extensionistas na UFBA entre 2014.1 e 2017.2 – Cotistas e Não-cotistas



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

Em relação a este indicador de equidade percebe-se um certo equilíbrio na participação entre ambos os segmentos estudantis respondentes, quanto tem-se 45% de participação total entre cotistas e não-cotistas. Entretanto, quando se separam a forma de participação, observa-se que os cotistas concentram um maior percentual em as vezes (41%) e frequentemente apenas (4%). Já os estudantes não-cotistas concentram maior percentual de participação em frequentemente (34%) e apenas as vezes (11%). Nota-se ainda que o percentual de estudantes que nunca participaram de nenhuma atividade de extensão ao longo de seu processo formativo entre os cotistas é maior (50%) que os não-cotistas (33%).

Surpreende o número de estudantes não-cotistas (22%) que não sabem se participaram ou não de atividades de extensão (22%) durante o período de formação

entre os semestres letivos de 2014.1 e 2017.2. O que gera esse desconhecimento em relação ao próprio processo formativo em relação a extensão universitária? Haveria alguma relação entre esse fenômeno e a ausência de informações sobre o que é a extensão universitária por parte das UU? Ou apenas falta de interesse desse segmento estudantil pelas atividades extensionistas? São apenas especulações, visto que não se tem como responder a esses questionamentos.

É interessante observar que, quando se trata do indicador de equidade formativa em participações de atividades de extensão fora da UFBA, há um certo equilíbrio de participação entre ambos os segmentos respondentes, sendo que os cotistas participaram de um total de 41% entre aqueles que participaram frequentemente (14%) ou as vezes (27%); e os não-cotistas somam uma participação de 39% entre os que participaram frequentemente (11%) ou apenas as vezes (28%). O número dos que nunca participaram de nenhuma atividade de extensão fora da Universidade é grande sendo 59% entre os cotistas e 49% entre os não-cotistas. Dentre estes últimos, 17% dizem não saber se participaram ou não, o que causa estranhamento, visto que essas ações extensionistas exigem inscrição prévia na maioria das vezes.

Em relação ao indicador de equidade formativa relacionado ao recebimento de bolsas em atividades de extensão no período de entre 2014.1 e 2017.2, o resultado foi negativo dentre os participantes da pesquisa, visto que, dentre os estudantes cotistas apenas 5% foi bolsista da extensão universitária e dentre os não-cotistas foram 11%. Mesmo os números sendo tão baixos os estudantes não-cotistas receberam mais que o dobro de bolsas dos cotistas. Esse fato é relevante visto que existem diversos tipos de bolsas para realização destas atividades, a exemplo, o PIBIEX e próprio Programa Permanecer.

A esse respeito acredita-se que a falta de registro das atividades extensionistas realizadas pelo corpo docente dificulta uma melhor gestão da distribuição das bolsas, assim como quantificar o número exato de bolsistas de extensão existentes na universidade. O dado mostra que é preciso uma maior articulação entre as UU e a PROEXT no sentido de atender aos estudantes da UFBA no que diz respeito a assegurar que estes possam ter um maior acesso as bolsas de extensão, o que também pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 7: Distribuição de bolsas PIBIEX por curso/ano

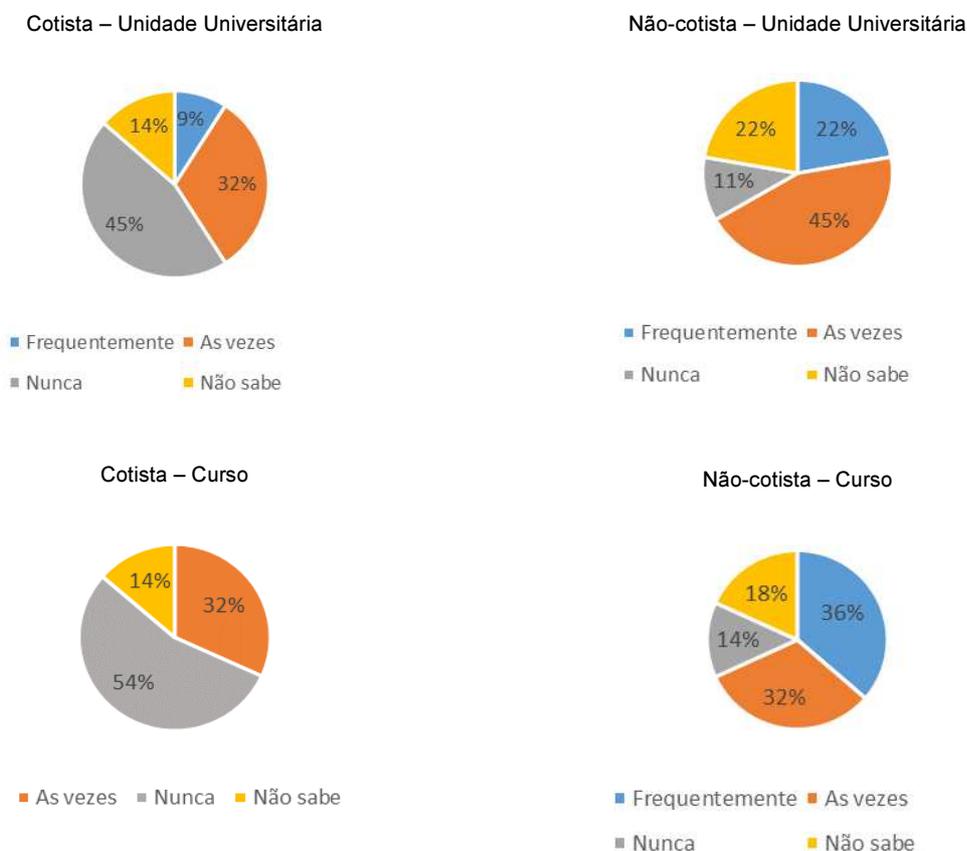
Unidade	<i>Quantitativo de Bolsas PIBIEX</i>		<i>SISBIEX 2014 a 2017</i>		Total
	2013/2014	2014/2015	2016/2017 Calendário 1	2016/2017 Calendário 2	
Engenharia	0	0	1	0	1
Química					
Geografia	0	1	2	0	3
Medicina	5	2	2	2	11
Ciências Naturais	0	0	0	0	0
Direito	3	4	0	1	8
Arquivologia	0	0	0	0	0
Letras Vernáculas	1	0	0	0	1
Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas	0	0	0	0	0

Fonte: SIATEX/PROEXT/UFBA (2018)

Observa-se que o número de bolsas PIBIEX distribuídas ao longo do período de 2014 a 2017, foi muito pequeno entre os cursos participantes, mesmo nos cursos de Medicina e Direito que lograram o maior número de bolsas. Embora a tabela não distinga se os estudantes beneficiários são cotistas ou não-cotistas, os dados gerais apresentados podem justificar o baixo percentual de estudantes bolsistas da extensão universitária dentre os sujeitos participantes da pesquisa. Entretanto, não se pode esquecer que o PIBIEX não é a única forma de bolsa existente na UFBA.

A partir da autodeclaração dos estudantes, pode-se afirmar que a extensão universitária oferece grande potencial à equidade formativa, o que pode ser justificado pela parceria estabelecida entre a PROEXT e a PROAE no atendimento das demandas formativas extensionistas e concessão de bolsas. Entretanto, a extensão universitária nas UU mostra muito do seu potencial inclusivo, considerando suas variadas formas de oferta. É preciso fortalecer as atividades extensionistas junto aos estudantes, estimulando-os à aproximação da extensão universitária a partir do desenvolvimento de ações gestoras específicas e mais contundentes em prol do estabelecimento de uma equidade formativa em todos os cursos. Não apenas em relação à extensão, mas também ao ensino e à pesquisa como podemos observar no gráfico a seguir, que considera a percepção dos estudantes cotistas e não-cotistas respondentes sobre as ações gestoras nas UU e nos cursos aos quais estão vinculados:

Gráfico 20: Percepção sobre ações gestoras nas Unidades Universitárias e Cursos voltadas para a equidade no processo de formação no ensino, na pesquisa e na extensão entre cotistas e não-cotistas



Fonte: Pesquisa de campo – Questionários online (2019)

As percepções de cotistas e não-cotistas sobre as ações gestoras são muito distintas, quase conflitantes, como se pode verificar nos gráficos. No primeiro grupo 39% (entre frequentemente e as vezes) percebem ações gestoras voltadas a equidade formativa no trinômio universitário, na UU; e 32% as percebem também no seu curso de origem. Quando se trata do segundo grupo de estudantes, 67% (entre frequentemente e as vezes) percebem estas ações gestoras no âmbito das UU e 65% (entre frequentemente e as vezes) as percebem ainda em seu próprio curso. Observa-se, porém, que existe um consenso quando a percepção isolada se refere a alternativa “as vezes” nos dois grupos e nas duas situações apresentadas assim como ao item “não sei”, com exceção dos não-cotistas em relação à UU. Nessa perspectiva é preciso que as ações, quando existentes, tenham mais visibilidade e clareza, sobretudo ao segmento de estudantes cotistas que é o público beneficiário

das PAA promovidas na UFBA. Por isso, concorda-se com Gomes (2003) quando afirma que:

[...] É preciso criar oportunidades iguais para que alunos e alunas negros, principalmente os pobres, tenham as mesmas oportunidades de acesso às bolsas acadêmicas, de extensão, monitorias, cursos de línguas e participação em projetos de pesquisa, tanto quanto os alunos de outros grupos étnicoraciais e de outras camadas socioeconômicas. É necessário estabelecer igualdade de oportunidades em relação à entrada e permanência dos alunos negros e brancos nos diferentes cursos universitários, criando possibilidades reais para que os alunos/as negros e pobres possam estudar nos cursos de horário integral e tenham condições de pleitear uma vaga na pós-graduação (p. 224).

Por isso, se faz necessário conhecer as ações gestoras promovidas por cada UU destinadas a promoção da equidade social, princípio ético adotado desde 2010 pela UFBA, que abrigam os cursos partícipes da pesquisa ora apresentada visto que os estudantes estão mais próximos destes órgãos universitários que da Administração Central (AC). Ademais as diretrizes, objetivos estratégicos e metas voltados ao trinômio universitário são executados, a priori, de forma articulada entre os órgãos que compõem a Universidade considerando as especificidades e competências de cada esfera.

Nesse sentido, as ações gestoras, quando existentes, serão discutidas e analisadas por área de conhecimento, considerando os cursos de maior e menor exigência em relação a nota de corte do SISU, além dos indicadores de equidade formativa para o ensino de cada um dos cursos que compõe a amostra (apenas os que foram possíveis de ser extraídos do banco de dados da Universidade), como também o regimento interno de cada UU e o projeto político pedagógico dos cursos (PPC), quando houver estes documentos.

Foram realizadas 23 (vinte e três) entrevistas com gestores de 7 (sete) Unidades Universitárias (UU), tendo, entre eles, diretores de Unidades, coordenadores de cursos e chefes de departamentos. É preciso identificá-los de algum modo ao longo das subseções que serão tratadas a seguir. Assim, serão utilizadas as seguintes siglas quando houver referência a estes sujeitos:

Quadro 3: Identificação dos gestores nas Unidades Universitárias por área de conhecimento e curso

Área I	Área II	Área III	Área IV
Engenharia Química (106)	Medicina (205)	Direito (308)	Letras Vernáculas/ noturno (480)
Dir1 Coord1 Chefe1	Dir3 Coord3 Chefe3	Dir5 Coord5 Chefe6	Dir7 Coord7 Chefe8
Geografia/noturno (182)	Ciência Naturais (209)	Arquivologia/Noturno (317)	Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas/ diurno (403)
Dir2 Coord2 Chefe2	Dir4 Coord4 Chefe4 Chefe5	Dir6 Coord6 Chefe7	Coord8

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

Lembra-se, aqui, que os cursos ora citados estão abrigados, respectivamente, nas seguintes UU: Escola Politécnica, Instituto de Geociências (IGEO); Faculdade de Medicina da Bahia (FMB), Faculdade de Educação (FACED); Faculdade de Direito, Instituto de Ciências da Informação (ICI); Instituto de Letras (ILUFBA). É preciso ainda relembrar, que destes órgãos universitários, não foram encontrados, no site da UFBA ou dos próprios órgão, os regimentos internos da Escola Politécnica, da FACED e do ICI de modo a proceder análise desses documentos na tentativa de identificar a forma de organização de cada um, além de perceber como o valor da equidade estabelecido na Universidade se coloca nesses espaços.

É importante informar que, dentre os cursos, apenas o PPC do curso de Geografia foi localizado. Nos demais cursos só se encontravam disponíveis no momento da pesquisa os ementários, que não foram considerados por ser apenas uma parte do que o PPC deve contemplar. É necessário dizer ainda que os indicadores de equidade formativa para o ensino que foram extraídos do banco de dados da UFBA consideram 318 estudantes ingressantes no semestre letivo de 2014.1, número que difere do fornecido pela PROGRAD (329) em virtude de que o banco é composto pelas informações prestadas pelo próprio estudante e nem

sempre estes informam a sua categoria de ingresso, o que dificulta a extração dos dados. Dessa forma, tem-se o seguinte número por curso e categoria de ingresso:

Tabela 8: Estudantes por curso e categoria de ingresso em 2014.1

Curso/Código	Cotistas	Não-Cotistas	Total
<i>Engenharia</i>	20	21	41
<i>Química (106)</i>			
<i>Geografia (182)</i>	12	14	26
<i>Medicina (205)</i>	31	31	62
<i>Ciências</i>			
<i>Naturais (209)</i>	14	20	34
<i>Direito (308)</i>	35	45	80
<i>Arquivologia</i>			
<i>(317)</i>	12	16	28
<i>Letras</i>			
<i>Vernáculas (480)</i>	11	14	25
<i>Línguas</i>			
<i>Estrangeiras</i>			
<i>Modernas ou</i>	11	11	22
<i>Clássicas (403)</i>			
Total	146	172	318

Fonte: Banco de dados UFBA (2018)

Observa-se aqui que o número de estudantes cotistas é menor que o de não-cotistas, o que difere da participação desses sujeitos nas respostas ao questionário online, que contou com maior participação dos cotistas. Dadas as devidas informações, inicia-se a partir daqui a análise dos cursos por área de conhecimento.

6.3.1 Área I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia

A Escola Politécnica da UFBA foi fundada em 1897 sob influência da *École Polytechnique* de Paris, cujo objetivo era oferecer uma sólida formação científica, apoiada na matemática, na física e na química, de modo a preparar os estudantes para as escolas especiais de serviços públicos. Ao longo de sua história, por um período foi instituição federal, posteriormente, se tornou estadual até, que em 1946, foi incorporada a Universidade da Bahia (UBA), atual UFBA. Passou por mudanças de localização e diretrizes entre as décadas de 1940 e 1950. Em 1960, passou a ocupar o conjunto de edifícios que hoje compõem a Escola (Site da Escola

Politécnica/UFBA, 2018). Dentre os cursos que abriga, encontra-se o de Engenharia Química, criado em 1942, e participante da pesquisa como o curso que teve a nota de corte do Sisu mais alta da área I para ingresso na Universidade no ano de 2014, sendo considerado neste estudo o curso mais exigente em relação a referida nota.

O IGEO, por sua vez, foi formalmente fundado em 1968, na gestão do Reitor Roberto Santos. Absorveu a antiga Escola de Geologia da Bahia – uma das mais antigas do Brasil (Site IGEO/UFBA, 2018). Entretanto, o curso de Geografia (licenciatura e bacharelado) só passou a integrar os cursos do Instituto a partir de 1968 com a reforma universitária promovida pela Lei Nº 5440/1968. Anteriormente, a esse período o curso, implantado em 1941, era vinculado a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Federal da Bahia (IGEO/UFBA, 2015). De acordo com o site Geografia, da UFBA, o curso de graduação em Geografia (licenciatura) noturno “foi aprovado em 11/07/2006, através do parecer no. 375/06 da Câmara de Ensino de Graduação da UFBA e teve a sua primeira turma a partir do primeiro semestre do ano de 2007”. Este curso participa da pesquisa devido a ter tido a menor nota de corte do Sisu na área I para ingresso na UFBA no ano de 2014, de modo que é considerado, por este estudo, o curso menos exigente em relação a referida nota.

Em ambos os órgãos universitários, a função social da UFBA é percebida na perspectiva da inclusão e da Universidade como um espaço aberto, mas também como espaço legítimo de formação de pessoas e profissionais, por parte dos gestores entrevistados. Nesta perspectiva, destacam-se duas concepções que traduzem melhor o posicionamento destes sujeitos da área I:

*[...] a função primordial da universidade, eu acho que é a **formação de pessoas, formação de profissionais, de pessoas ao nosso país**. Quando a gente pensa na função social, que está paralela a essa função, é que a universidade é **um espaço que deve ser aberto, e que deve ser acolhedor para todos**, e para que todas as diferenças existam na sociedade possam estar refletidas aqui dentro e possam ter o seu espaço (Entrevista, Dir1, 2018). (Grifo nosso)*

A seguinte concepção complementa a primeira e traz um olhar um pouco mais direcionado a adoção das PAA por parte da UFBA como se pode perceber a seguir:

*[...] enxergava a universidade somente como a sua função de fazer ensino, pesquisa e extensão, e só. Como se cumprindo esse papel fosse suficiente. **E depois enxergando o efeito das cotas no aumento da diversidade na Universidade, eu percebo que o***

universo universitário ficou mais interessante, porque você termina tendo olhares muito diferentes, visões muito diferentes, e perspectivas muito diferentes do que tinha na minha época, por exemplo, quando eu fui aluno. Então, as demandas são diferentes [...]. Isso terminou trazendo para a Universidade um desafio um pouco maior, que é do professor se comunicar com todo mundo, atender as expectativas de todo mundo, porque cada aluno realmente vem com histórico e expectativa diferente, então, tá vindo mais heterogêneo do que vinha antes, e isso, eu acho que termina tornando o ambiente mais rico do que era antes. Então, hoje, pelo menos a Universidade está mais interessante. Inclusive, a sensação que eu tenho que fica mais explícito o papel social, o retorno social que a Universidade dá (Entrevista, Chefe1, 2018). (Grifo nosso)

Embora a função inclusiva e pautada na diversidade na UFBA seja um consenso no discurso dos gestores, percebe-se que este não alcança as práticas cotidianas da gestão nas referidas UU e cursos participantes. No caso do IGEO, em seu Regimento Interno (2011), não há nenhuma referência a questões voltadas à inclusão das diversidades. O mais próximo que se chega dessa intenção é a atribuição do Instituto descrita do inciso II, do art. 2º que diz respeito a “pronunciar-se sobre questões socialmente relevantes”; o art. 5º, quando delibera sobre as atribuições da Congregação em seu inciso XXV que esta deve “pronunciar-se sobre questões de interesse geral da Universidade”; ou ainda o art. 8º quando define como uma das atribuições da diretoria em seu inciso II:

cumprir e fazer cumprir as determinações contidas no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade e no Regimento Interno da Unidade Universitária, bem como as normas editadas pelos Órgãos Superiores de Deliberação da Universidade e as deliberações da Congregação da Unidade Universitária (IGEO/UFBA, 2018).

Nesse sentido, não seria papel do Instituto via suas instâncias deliberativas (re)pensar suas ações no sentido de atender ao REG/UFBA (2010) e incorporar ao seu cotidiano o valor ético da equidade, no sentido de operacionalizar as PAA formuladas pela Universidade? Pensar a UFBA como um espaço aberto e acolhedor das diversidades sociais e étnico-raciais exige mudança quanto as atribuições de cada instância deliberativa que compõe os órgãos gestores nas Unidades Universitárias (UU), o que parece não ter acontecido ainda no IGEO. Talvez, por isso, os gestores desta UU afirmem que as questões relativas à promoção da equidade entre os estudantes estejam a cargo da PROAE, através do Programa Permanecer ou com ações pontuais e isoladas de integrantes do corpo docente, como se pode perceber nessa fala quando se afirma que “[...] o departamento é um

órgão gestor apenas de professores. Não se envolve na formação da política universitária, na unidade. [...] Mas, no âmbito do departamento, há um esforço dos professores de participar de ações afirmativas” (Entrevista, Chefe2, 2018). Nesse caso, é preciso lembrar que os chefes de Departamentos têm acento nas Congregações, que são órgãos de deliberação representativa e participativa nas UU.

É possível que uma mudança desta natureza, também, não tenha ocorrido nas atribuições dos órgãos gestores na Escola Politécnica, considerando a princípio ético da equidade. Todos os gestores entrevistados nesta UU afirmam não haver nenhuma ação gestora formulada em prol do estabelecimento da equidade formativa no trinômio universitário entre os estudantes cotistas e não-cotistas. Os estudantes são tratados como iguais, sem que haja necessidade de intervenção gestora para mediar o processo formativo dos segmentos estudantis. O que há é a execução das PAA da Universidade através dos programas da Proe, PROEXT e PROPCI, mas sem nenhuma intervenção específica para atender as necessidades formativas dos cursos, como fica claro nesta fala:

*[...] promover a equidade é você dar acesso a todos indistintamente, só que a gente tem... Trabalha também com a questão do mérito acadêmico. Então, **a Universidade ela já tem o seu sistema de cotas e aqui dentro o que a gente pode fazer pra fomentar essa equidade é dar acesso aberto a todos indistintamente e independente desse acesso ter sido por cota ou não. Agora, a gente não pode dispensar a questão do mérito acadêmico.** Então, uma vez que o aluno entrou, ele vai ter um desempenho também e terá e tem o acesso a todos esses tripés. A todos esses meios que a Universidade tem. Na extensão, na pesquisa, quanto no ensino. Eu acho que é isso. Auxiliar na concessão de bolsas pra que esses alunos fiquem integrados aqui, e orientar aqueles que tem maior dificuldade em algumas disciplinas, em algumas ações, pra que tenham também o mesmo acesso* (Entrevista, Coord1, 2018).
(Grifo nosso)

Tudo indica que a introdução do princípio ético da equidade como forma de possibilitar a igualdade de oportunidades reais e concretas ainda se confunde com ausência de mérito acadêmico por parte dos estudantes cotistas em relação aos não-cotistas. Munanga (2003, 2007) e Gomes (2005) já discutiam que estabelecimento de políticas de ações afirmativas não exclui o mérito acadêmico dos estudantes cotistas ao ingresso na educação superior, visto que estes são submetidos aos mesmos instrumentos de seleção, no que se concorda com estes autores. É preciso considerar a equidade formativa no trinômio universitário como possibilidade de concretizar os objetivos e princípios das PAA, além de favorecer ao

estudante oriundo das escolas públicas a superação de limites estabelecidos em seu processo formativo no ensino médio.

Nessa perspectiva, é importante destacar que, na Escola Politécnica, há um projeto da PROAE desde o ano de 2018 e que foi apoiado pela UU, no qual se oferece “*reforço de matemática, química e redação*” (Dir1, 2018). Como iniciativa de pré-ingresso, existem ainda “*alguns projetos de extensão [...] de tentar captar mais talentos para as Engenharias nas escolas públicas, nós temos trabalhos com as escolas aqui da Federação*” (Entrevista, Dir1, 2018). No IGEO as ações gestoras voltadas a equidade formativa são as destinadas a operacionalizar as PAA executadas pela PROAE ou aquelas que visam fortalecer a identidade dos cursos ou ainda como forma de encontrar parcerias externas, como fica evidenciado na fala que se segue:

Apoiamos as ações institucionais e tentamos valorizar ainda mais os alunos, com algumas atividades como promoção de semanas específicas, como Semana da Geografia, Semana da Oceanografia, Semana da Geologia. Mas assim, a gente fala daquele curso, mas na realidade todos os estudantes de todos os cursos eles participam e essa é uma forma de divulgar isso amplamente em toda a sociedade em todos os meios, e essa é uma forma de que empresas, outras instituições mesmo de ensino, de pesquisa venham até nós, conheçam nossos alunos e os levem para estágios e para atividades diversas (Entrevista, Dir2, 2018).

Em ambas as UU, é perceptível que as iniciativas elencadas como promotoras de equidade formativa não se encontram vinculadas efetivamente ao percurso de formação qualitativo dos estudantes cotistas e não-cotistas nesses órgãos universitários da UFBA. Seu caráter é generalista e não busca atender a demandas de formação específicas dos respectivos grupos estudantis. Quando se trata, especificamente, dos cursos de Engenharia Química e Licenciatura em Geografia/Noturno, apesar de suas especificidades e demandas formativas, os gestores têm posturas muito semelhantes no tocante a condução das tratativas que envolvem os estudantes cotistas e não-cotistas presentes nos respectivos cursos, no sentido de que não há ações gestoras voltadas a equidade formativa ao trinômio universitário entre estes estudantes. Entretanto, importa dizer que, no curso de Geografia, por se tratar de uma licenciatura, há uma preocupação com o atendimento da legislação educacional que introduz, obrigatoriamente, a discussão sobre as diversidades étnico-raciais, de gênero, das deficiências e transtornos

globais nos cursos de formação de professores. Esta preocupação surge em alguns momentos das entrevistas, mas destaca-se o trecho a seguir por sua relevância:

*[...] é necessário que o currículo, a gente tem no currículo o atendimento a essas questões. Então, em relação a gestão, o debate ele tem que ser aberto, tem que ser importante, eu acho que o departamento está sempre aberto a promover esses debates e em relação a grade, **ao projeto pedagógico, tá lá que o aluno tenha acesso**, por exemplo, a disciplina de educação do deficiente mental, educação do deficiente, tem lá a disciplina, estudo da geografia do continente africano, geografia da África, geografia cultural, em que se discute todas essas questões, **então é uma preocupação do colegiado do núcleo docente estruturante**. E sempre volta pra essas questões, de gênero, em relação a alunos com deficiência, então quer dizer, o currículo ele tem que estar adaptado, toda essa discussão atual que a gente tem hoje (Entrevista, Coord2, 2018). (Grifo nosso)*

Embora haja a preocupação em contemplar, na formação dos estudantes do curso, conteúdos voltados às questões da diversidade, observa-se no PPC, aprovado pelo Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) em 07/05/2014 e implantado em 2015.1, que tais conteúdos só estão acessíveis ao estudante que se interessar pela temática, visto que todos os componentes curriculares que os discutem são de natureza optativa. Chama-se atenção para o fato de em nenhum outro momento do PPC (objetivos, perfil de egresso, competências e habilidades) são abordadas as questões das diversidades étnico-raciais ou da equidade social. Apenas o componente curricular Antropologia da Educação (EDC 273), de caráter optativo, traz aproximações com as temáticas, assim como o componente curricular Organização Regional do Espaço Brasileiro (GEOA31), também optativo.

A ausência de ações gestoras dirigidas ao estabelecimento da equidade formativa dos estudantes no ensino, na pesquisa e na extensão, por parte das instâncias de gestão nestas UU, desfavorece as PAA da UFBA, no sentido de que o princípio ético da equidade social não se concretiza no cotidiano acadêmico no que se refere as aprendizagens estudantis. Tal fato pode explicar os indicadores de equidade formativa para o ensino extraído do banco de dados da UFBA, que mostram que os estudantes cotistas estão sempre em leve desvantagem, como se pode perceber na tabela que se segue:

Tabela 9: Indicadores de equidade formativa no ensino dos Cursos de Engenharia Química (106) e Geografia/Noturno (182) por categoria de cotas (2014.1-2017.2)

Indicadores de equidade	106		182	
	Cotistas	Não-Cotistas	Cotistas	Não-Cotistas
Percentual de abandono do curso (%)	20,0	42,8	41,6	42,8
Percentual de conclusão do curso (%)	5,0	0,0	0,0	0,0
Número médio de reprovações em componentes curriculares	1,9	1,0	0,7	1,2
Número médio de componentes cursados	5,8	6,0	3,8	3,8
Coefficiente de rendimento	5,0	5,7	5,4	5,0

Fonte: Banco de dados UFBA (2018)

Observa-se aqui que a trajetória formativa no ensino dos estudantes cotistas e não-cotistas são muito parecidas, não importando se ingressaram no curso mais ou menos exigente, em relação a nota de corte do Sisu em 2014, da área 1. Em relação ao percentual de abandono, observa-se que os cotistas abandonam menos os cursos tanto em Engenharia, quanto em Geografia, mas que, no primeiro, o abandono de não-cotistas é mais que o dobro do de cotistas. Já em Geografia, embora os cotistas abandonem menos, o índice de abandono é muito alto. Em relação ao indicador de conclusão do curso, chama a atenção que apenas 5% de estudantes cotistas tenham concluído o curso de Engenharia Química, considerando que o curso tem duração mínima de 5 anos e que no curso de Geografia, com 4 anos de duração mínima, nenhum estudante tenha se formado em ambos os grupos.

Quando se trata do número médio de reprovação em componentes curriculares no curso de Engenharia Química, os cotistas são mais reprovados; no curso de Geografia, os não-cotistas é que são. Entretanto, em ambos os casos as diferenças não são alarmantes o que pode significar que os cursos de reforço em matemática e química promovidos pela PROAE podem ter auxiliado para o equilíbrio entre os dois segmentos estudantis. Também se observa equilíbrio em ambos os grupos, quando se trata do indicador de média de componentes cursados. Já em relação ao coeficiente de rendimento (CR), observa-se que, no curso de Engenharia Química, os estudantes cotistas estão em leve desvantagem em relação aos não-

cotistas. No curso de Geografia, os não-cotistas é que apresentam leve desvantagem em relação aos cotistas.

A equidade formativa no trinômio universitário na área 1, nos cursos de maior e menor exigência em relação a nota de corte do Sisu, ainda não é uma realidade, considerando que não há um esforço da gestão nas Unidades Universitárias (UU) investigadas. Entretanto, a equidade formativa no ensino parece uma promessa a um futuro próximo desde que hajam ações gestoras voltadas a corrigir o alto índice de abandono nos cursos de Engenharia e, principalmente, Geografia. É necessário que os diferentes sejam tratados desigualmente quando se busca a igualdade de oportunidades na perspectiva substancial e/ou material. É preciso que os gestores dessas unidades passem a encarar a diversidade como algo concreto para que a concretização dos objetivos das PAA na UFBA se efetivem e possam refletir na sociedade, visto que:

[...] a permanência não está associada a uma situação financeira somente, como normalmente é apregoado, mas também a uma condição favorável ao estudante, o que inclui um ambiente que o acolha e não lhe seja hostil. Trata-se, concretamente, de uma condição que o faça sentir-se integrado e aceito como um estudante universitário como outro qualquer, mas, para tanto, é necessário respeito às diferenças étnicas e culturais (SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS, 2013, p. 188).

A equidade formativa no trinômio universitário passa pela permanência estudantil, mas esta precisa ser percebida para além de apoio financeiro e diferenças socioeconômicas. É preciso que os estudantes sejam respeitados e acolhidos em suas diversidades e possam participar do ensino, da pesquisa e da extensão a partir de uma perspectiva plural, que legitima a Universidade, e suas Unidades Universitária, como um ambiente universitário não apenas acolhedor, mas potencializador da construção de uma sociedade mais justa e igualitária como se propõe as PAA.

6.3.2 Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde

A Faculdade de Medicina da Bahia (FMB) abriga o curso de Medicina mais antigo do Brasil, visto que foi criado no início do século XIX, a partir da chegada da família real portuguesa no estado da Bahia. As atividades do curso de Medicina da

UFBA ocupam, nos dias atuais dois edifícios: um situado no Vale do Canela, onde acontecem as aulas; e outro no Terreiro de Jesus, onde estão os órgãos gestores da UU e são desenvolvidas as atividades de extensão. Este último abriga em seu espaço físico o Memorial, considerado o mais importante documentário do ensino médico no Brasil (Site FMB/UFBA). Na seleção do Sisu 2014, o curso de Medicina teve a maior nota de corte da área 2 e, por isso, a FMB faz parte do *locus* desta pesquisa.

Parte desta pesquisa, a Faculdade de Educação (FACED), foi criada em 1968 a partir da reforma universitária ocorrida no mesmo ano. Esta Unidade foi formada a partir de 4 (quatro) vertentes, conforme o site da Faculdade: Departamento de Pedagogia da antiga Faculdade de Filosofia; o Colégio de Aplicação da mesma Faculdade; o Centro de Ensino de Ciências da Bahia; e o Programa de Linguística, financiado pela Fundação Ford. A FACED atende aos 22 (vinte e dois) cursos de licenciaturas da UFBA e abriga os cursos de licenciatura em Educação Física, Pedagogia e Ciências Naturais, sendo este último participante da pesquisa por ter tido a menor nota de corte da área 2 em relação ao Sisu 2014.

Em ambas as UU, existe um consenso em relação a função social da UFBA por parte dos gestores, sendo esta pautada na diversidade, inclusão, formação de pessoas, além de divulgação do saber produzido pela Universidade. Entretanto, três concepções chamam atenção por trazer elementos que são essenciais ao estabelecimento da equidade social como se propõe a UFBA. Conforme o depoimento abaixo:

*[...] a função social genérica da universidade é produzir conhecimento, formar pessoas para as demandas sociais e **realizar atividades de elevação de qualidade de vida das populações em geral, independente de diferenças de grupos**, o importante é que todos os grupos possam crescer e chegar ao padrão de qualidade de vida cada vez mais elevado (Entrevista, Chefe3, 2018). (Grifo nosso)*

Pensar a qualidade de vida da população é fundamental, quando se propõe as PAA seja por parte dos governos ou de instituições. A UFBA quando introduziu em suas atividades acadêmicas as PAA para ingresso e permanência o fez pensando nessa qualidade de vida. Qualidade esta que para os grupos socialmente excluídos ainda não é uma realidade. Também pauta-se no reconhecimento dos diversos saberes produzidos pela sociedade, o que fica evidenciado nesta fala:

A universidade como propõe o próprio nome, ela tem que ser um lugar que abriga essa diversidade. Talvez o diferencial... Essa

diversidade, ela já está colocada na sociedade,. Na verdade não é no sentido de pensar que a Universidade é a instituição necessária pra abrigar... A diversidade está colocada na Universidade. Talvez a contribuição da Universidade dentro do contexto da construção de conhecimentos, gerar conhecimentos novos por um lado, e também se apropriar e debater conhecimentos dos que já estão colocados, sistematizados, ou seja trazer essa diversidade, pro bojo dessa questão de construção do conhecimento, principalmente num país colonizado como é o nosso, aonde todo conhecimento sistematizado, e muitas vezes o conhecimento gerado, já vem dentro de uma construção eurocentricamente marcada, geograficamente marcada, historicamente marcada. Então talvez a Universidade é... Comportar essa diversidade, é a proposta justamente de colaborar na desconstrução desse lugar, previamente marcado. Trazer novas discussões, uma possibilidade de sistematização, novos vieses e novos paradigmas, por onde efetuar construção do conhecimento. Talvez até contribuindo para a construção do conhecimento genuinamente brasileiro. Genericamente situado em nossa cidade, na nossa realidade (Entrevista, Chefe4, 2018). (Grifo nosso)

A desconstrução dos preconceitos e das discriminações sociais e étnico-raciais passa pela introdução dos diversos saberes na vida acadêmica como também pela construção de novos saberes científica e socialmente validados pelas pesquisa e extensão universitária desenvolvidos pela UFBA. Essa vertente se faz presente quando é afirmado por um dos entrevistados que:

A função social da universidade é acima de tudo [...] é promover uma série de ações que contemplem os desejos da sociedade de forma geral. E quando eu digo isso, que atenda as comunidades, na perspectiva de incluí-las, ter acesso a seus cursos de graduação e pós-graduação, ter acesso a resultado de pesquisa, ter acesso a resultado de atividade de extensão. É buscar através desse tripé ensino, pesquisa e extensão essa integração, essa aproximação de fato entre a Universidade e a sociedade como forma geral, na perspectiva de uma, de uma Universidade socialmente referenciada (Entrevista, Dir4, 2018). (Grifo nosso)

Nesse sentido, trazer as PAA para o centro das atividades cotidianas das UU, a partir do tripé universitário, pode fortalecer os objetivos institucionais propostos nessa direção de um diálogo mais estreito com a sociedade, tanto internamente, no atendimento das necessidades formativas dos estudantes, quanto externamente, na oferta de serviços que aumentem a qualidade de vida da população e reduzam as diferenças sociais e étnico-raciais presentes na sociedade. É processo de valorização da diversidade cultural, simbólica e política que deve perpassar a vida acadêmica na perspectiva da equidade social (SILVEIRA;

SILVEIRA; MESSIAS, 2013). É importante que essas diversidades se façam presentes tanto na graduação, quanto na pós-graduação, de modo que a Universidade esteja cada vez mais imbricada na busca de respostas aos problemas sociais ao tempo em que constrói e divulga um conhecimento que seja, de fato, representativo da sociedade.

Nessas Unidades, as ações gestoras para promoção da equidade formativa entre os estudantes se fazem presentes, quando se trata das diretorias desses órgãos. Isto revela que o reconhecimento das diversidades foi transformado em atitudes cotidianas. Entretanto, a perspectiva de atuação é distinta em ambas as UU. Enquanto, na FMB se adotam PAA na perspectiva da igualdade formal, sem distinguir estudantes cotistas e não-cotistas, como é possível perceber nessa fala:

[...] a gente não sabe quem é cotista e quem não é [...] a partir do final do 1º semestre que a gente faz uma triagem pelo histórico do estudante, quem foi muito reprovado, quem está repetindo a disciplina várias vezes. A nossa triagem é por aí, pelo rendimento do estudante. E o que a gente vê que ele está precisando de apoio, aí depois disso que a gente sabe, se ele falar, né? (Entrevista, Dir3, 2018).

Na FACED as PAA trazem o caráter da igualdade substancial e/ou material, considerando as necessidades específicas dos estudantes, desenvolvendo ações gestoras para participação nos programas dos órgãos da AC, criação de cursos de extensão e modificação de matriz curricular, como fica evidenciado nesse depoimento:

[...] a gente tem uma articulação direta com todos os programas que existem na Universidade. O Permanecer, monitorias que tudo isso são moldes de programas que a gente trabalha no sentido de fazer com que esses estudantes permaneçam dentro da Universidade. Monitoria que houve um... Uma grande diminuição na quantidade de bolsas, eu acho que diminuiu mais de 70%. Permanecer, Monitoria e o próprio PIBIC. [...]. Projetos outros a gente tá sempre nesse movimento. E além de atividades de extensão que busquem se aproximar dessas necessidades, desses estudantes, então são várias coisas que existem no nível macro da Administração Geral, e que se desdobram no micro. É que nós temos um corpo de professores no ACCS, por exemplo, a gente tem muito ACCS que tem bolsa e que também a gente busca fazer esses trabalhos, pra ajudar nas políticas de... de políticas afirmativas. Criamos uma disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais e fizemos um programa, que ajuda nessas discussões do aluno cotista de entender essa realidade. Então nós estamos com essas ações bem delineadas e definidas para dar essa contribuição pra fazer com que esse aluno cotista permaneça na universidade. Agora, a crise que a gente tá vivendo tá muito complicado (Entrevista, Dir4, 2018).

A forma como as necessidades são identificadas é distinta. Na FMB as demandas estudantis relacionadas a equidade formativa no âmbito do ensino partem do centro acadêmico estudantil (CA), o que se nota nessa afirmativa de que *“a gente é muito procurado pelos estudantes do diretório, para aderir aos diversos editais Permanecer, isso, é o que mais colabora assim”* (Entrevista, Dir3, 2018) ou do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP), como é afirmado nesse fala: *“O que a gente faz é acompanhar o processo psicopedagógico, se o aluno tem alguma dificuldade de aprendizagem então temos que usar o princípio da equidade, que é cuidar dos desiguais, desigualmente* (Entrevista, Chefe3, 2018). Entretanto, chama-se atenção para que as ações gestoras, desenvolvidas a partir da identificação realizada por essas instâncias na Unidade, dá-se de maneira pontual e não como uma ação institucionalizada como afirma o coordenador curso:

*[...] a Universidade aderiu a ações afirmativas para ingresso na Universidade de segmentos, a gente pode dizer, fragilizados em nossa sociedade. [...] é uma ação extremamente importante. Mas por outro lado, [...], no momento que você estabeleceu cotas ao mesmo tempo você não criou. Pelo menos na Escola de Medicina, isso não existe e eu desconheço que exista, ou se tem em alguma outra escola, ações no sentido de perceber as dificuldades de efetivamente integrar esses estudantes. Então, eu acho que resolve uma parte do problema, mas não existe nenhuma ação no sentido de diminuir essas questões, **não existe uma política institucional voltada para isso, efetivamente** (Entrevista, Coord3, 2018). (Grifo nosso)*

Essa fala encontra respaldo no *Regimento Interno da Unidade* (2011), uma vez que no documento não há nenhuma referência ao NAP ou a responsabilidades de cada órgão gestor da UU em caso de ações voltadas a equidade no processo formativo dos estudantes no trinômio universitário. Assim, as ações gestoras desenvolvidas na FMB, voltadas a equidade formativa no ensino, se dão de maneira informal e a critério do corpo docente, tanto na Unidade, quanto no curso de Medicina, como é percebido nessa colocação do Coordenador:

[...] alguns coordenadores de componentes curriculares, tem esta postura, [...]. Tem iniciativas iguais de professores que assumem estudantes cotistas que tem dificuldades, [...], mas são ações pontuais, individuais. Não existe uma ação institucional no sentido de trabalhar essas questões. Não tem (Entrevista, Coord.3).

Não existem ações gestoras dessa natureza voltadas à pesquisa, que acontece essencialmente na pós-graduação ou de acordo com os interesses dos estudantes em participar dessas atividades, conforme os gestores entrevistados; ou

à extensão, que são desenvolvidas por um núcleo próprio de extensão da Unidade, que não consta no Regimento Interno da UU. Entretanto, existe reserva de vagas sociais de 10% em cada curso de extensão oferecido pelas Ligas Acadêmicas (existem 33 no curso), que também não constam na estrutura da UU, não são citadas no *Regimento Interno da Unidade* (2011) e nem no REG/UFBA (2010). Talvez, por isso, haja uma preocupação em relação ao potencial discriminatório dessas Ligas, assim como a tentativa de regulamentar a atuação desses organismos por parte da gestão da Unidade como se pode constatar no trecho da entrevista que se segue:

*Uma Liga Acadêmica, fica complicado[...]. Olha, as Ligas, nasceram no começo do século 20 lá em São Paulo, são grupos de estudantes que se reúnem, porque tem proximidade com alguma causa, ou algum assunto, ou alguma temática. Então, a priori, parece até uma coisa muito inocente. Eu gosto de pediatria, você, fulano e cicrano, a gente vai sentar aqui e formar um grupo. Só que eu percebo claramente, e posso falar isso, porque já falei na Congregação, **que ali tem um potencial discriminatório**. Primeiro que um grupo cria uma Liga. Aí a gente vai criar as normas pra entrar na nossa Liga, quem cria as normas? **Nós, porque tivemos a ideia, a gente convida um professor, que é o nosso tutor, mas tudo quem faz somos nós. Aí a gente diz como é a prova, a gente diz como vai selecionar, a gente faz a entrevista. E é este ponto que eu tenho com as Ligas. Porque, dentro das universidades, a triagem que o indivíduo tem que passar, no SISU [...] qualquer outra coisa que é promovida aqui dentro, ele teria direito de participar, todos. Todos! Todos! E não um grupo seletivo a, b e c por que tiveram aquela ideia, de quem vai entrar e quem não vai. [...]. Nos reunimos muito nos últimos três anos e redigimos uma minuta de uma resolução, que foi pro Capex e o Capex achou que não eram eles que deviam regulamentar. Então mandou para o CONSEPE, aí ficou nesse jogo, CONSEPE versus Capex. Até agora não se decidiu. Porque no Estatuto da Universidade, não existe essa figura, Liga (Entrevista, Dir3, 2018). (Grifo nosso)***

Uma situação problemática como esta não pode permanecer sem solução por mais tempo, visto que compromete os objetivos institucionais da Universidade assim como favorece que o preconceito e a discriminação se manifestem no ambiente institucional da UFBA. É preciso que haja uma intervenção efetiva dos Conselhos, seja CONSEPE ou Capex, no sentido de combater o potencial discriminatório das Ligas a partir da aprovação da resolução proposta pela FBM e/ou criação de um espaço de diálogo e debate com a comunidade da Universidade.

Na FACED, as demandas de formação voltadas a promoção da equidade formativa no ensino entre os estudantes cotistas e não-cotistas são realizadas pelos

Colegiados de Cursos e Congregação, com atenção ao papel da avaliação da aprendizagem, no que diz respeito às diferenças apresentadas por estes segmentos, conforme se evidencia na fala do dirigente da unidade:

Há concretamente por parte dos professores. Essa é uma discussão que se fala nos Colegiados, na própria Congregação, de ter ações diferenciadas. Não... não no sentido de desqualificar o aluno cotista e o não-cotista, mas ações diferenciadas para entender essa realidade, esse contexto desse outro grupo cotista, e como ele, desses grupos cotistas e não-cotistas, por exemplo na discussão sobre avaliação que é o gargalo do fazer docente, é preciso os professores eles tenham muito cuidado nesse sentido e a gente tem feito essa discussão coletiva, para que se tenha esse olhar diferenciado do aluno cotista e não-cotista, do aluno diurno e não diurno, é uma outra realidade. Noturno é um... Se bem que isso vai variando, mas historicamente ele é o aluno que trabalha o dia todo, então é preciso ter um diferencial, não perdendo na qualidade do ensino lógico, mas um diferencial na forma que se acesse melhor esses alunos cotistas não-cotistas, diurno, noturno. Então a Faculdade tem sempre essa preocupação, concretamente no requisito avaliação, por exemplo (Entrevista, Dir4, 2018).

Essa fala encontra apoio nos Departamentos da FACED, que, dentro de suas especificidades de atuação, conforme definido pelo REG/UFBA (2010), procura atender as demandas postas pela comunidade da Unidade. Entretanto, é colocado por estes gestores que essa preocupação parte do corpo docente que executa as atividades de ensino, pesquisa e extensão na UU. No caso das atividades de pesquisa e extensão universitária, não há uma clareza quanto as ações desenvolvidas em prol de uma equidade formativa, ficando a critério de cada professor que oferta esses tipos de atividades acadêmicas. Essa é uma visão compartilhada pelos gestores de modo geral e melhor expressada na fala de um dos chefes de Departamento:

Muitos programas nossos colocam a questão de considerar número de cotistas e não-cotistas, na seleção, participa das extensões, mas, isso veja, não é uma política departamental, é de professor ou dos professores que estão propondo a ação de extensão. Essa política, o departamento não impõe uma política nesse sentido. Os colegas que propõe as extensões, que propõem ações nesse sentido (Entrevista, Chefe4, 2018).

O mesmo ocorre em relação à pesquisa na Unidade. Dessa forma, fica evidente que há uma ação gestora mais efetiva, organizada e discutida em torno da equidade formativa no ensino. Entretanto, parece que a UU busca, de maneira individualizada e sem uma maior articulação entre os órgãos gestores da FACED, inserir ambos os segmentos estudantis nas atividades de pesquisa e extensionistas.

A preocupação demonstrada na Unidade pode estar relacionada a natureza das atividades acadêmicas específicas da FACED, que atua na formação de professores e as questões referentes as diversidades sociais e étnico-raciais fazem parte desse processo formativo tanto como objeto de investigação de muitos projetos de pesquisa, quanto nas interações da Unidade com a sociedade. Isto, a partir dos projetos de extensão universitária, além das orientações legais em torno destas questões. Segundo um dos chefes de Departamento, é *“impossível você trabalhar sem que você traga pra dentro desse contexto as ações afirmativas. Até porque, é uma necessidade de reforço, necessidade de se afirmar enquanto Unidade, no trato com os diferentes ou as diferenças”* (Entrevista, Chefe5, 2018), no que se concorda, haja vista se tratar de uma faculdade de educação.

Entretanto, as ações gestoras voltadas à equidade formativa no trinômio universitário, desenvolvidas no âmbito da FACED, não conseguem atingir totalmente o curso de Ciências Naturais devido ao seu caráter multidisciplinar, com oferta de componentes curriculares e atuação docente em outras Unidades Universitárias, que compõe a área II da UFBA. Nesse curso, a equidade formativa passa por uma questão de fortalecimento da identidade do curso, do maior diálogo entre as UU, assim como da inclusão de conteúdos voltados as diversidades na área da saúde. É preciso, portanto, superar o preconceito com o qual os estudantes do curso são vistos pelos Departamentos dos outros cursos da área da saúde. Conforme a coordenação do curso:

O colegiado de Ciências Naturais, ele tem uma peculiaridade. [...]. O curso de Ciências Naturais ele está localizado na área de saúde, numa perspectiva mais da área de saúde, mas é uma licenciatura. As licenciaturas no país, elas são historicamente desvalorizadas, e, além disso o curso de Ciências Naturais ele tem um público específico. É para formar professores para darem aulas de ciências no campo do ensino fundamental. Uma formação importantíssima, visto que esses sujeitos, o primeiro contato deles com as ciências, que normalmente é feito por um professor de biologia, que está lá por uma formação biológica para aqueles sujeitos, e eles não tem que estar no ensino fundamental e dar uma visão ampla de ciências. Então, uma formação importante, mas não é valorizada em termos de ponto de vista política nem em campo de trabalho. E o que acontece, portanto, o curso de Ciências Naturais vira um curso de passagem. Então, as pessoas entram no curso de Ciências Naturais, mas não tem a intenção de ficar no curso de Ciências Naturais. [...]. Então, a evasão que a gente tem nesse curso, é muito alta, em termos, justamente porque ele termina sendo um curso em que as pessoas entram, mas aproveitam... [...]. Então, nessa perspectiva o que que acontece, os

alunos que decidem ficar no curso de ciências naturais, a maioria deles a gente consegue contemplar com bolsas, veiculadas ao programa do PIBID [...]. [...] o curso de Ciências Naturais ele está numa área interdisciplinar do PIBID, por conta disso, a gente tem apoio da PROAE [...] a gente consegue ter, por exemplo, ACCS [...]. **Então, em termos de permanência por essa questão financeiro econômico, a gente tem dado conta. [...] mas acho que é importante destacar que a discussão da equidade ela não é só pela via financeira, e aí a gente tem o problema do pertencimento desses estudantes no curso, [...], a quantidade pouca de aluno, não criando uma identidade de turma nesse curso.** O que que isso significa? Que esses alunos, eles vão fazendo a disciplina de anatomia com outros professores, aí eles fazem as disciplinas de química com outros professores, aí eles fazem as disciplinas de nutrição com a turma de nutrição, aí eles vão ficando espalhados nesse processo. Isso vai gerando também para os estudantes uma formação fragmentada e sem unidade. **Isso pra eles, isso torna também muito difícil também pelo funcionamento departamental da universidade. Então, como eu vou lidar muito com os departamentos, eu não lido muito com os professores, então fica difícil eu pedir efetivamente que os professores tenham uma discussão formada para o curso de Ciências Naturais, exceto nas disciplinas específicas do curso de Ciências Naturais, que não são muitas.** Então, neste aspecto, o currículo que a gente está tentando reformar e tá tentando um pouco mais essa questão de tentar manter o percurso que deu a identidade formativa, inclusive para que esses sujeitos possam colocar as suas trajetórias nesse processo de discussão. [...]. E aí, portanto pensar melhor essas questões relacionadas a equidade. Então, em termos de gestão, hoje né, consigo pensar nesse aspecto da permanência do ponto de vista material mesmo financeiro, mas vejo um abismo grande ainda nas relações que vamos estabelecer com essa falta de entidade e claro, as relações que cada professor terá na sala com esses alunos, porque eles também já são olhados como inferiores nesse sentido. **Não é que nem seja cotista ou não-cotista no campo das ciências naturais, ele já olha e diz assim: já é de Ciências Naturais. [...]. Então, por exemplo quando eu tenho algum problema aqui para eles conseguirem a disciplina de biologia, eu falo não, tem uma vaga aqui na Escola de Nutrição, se tem Biologia Geral, deixa para o pessoal da Biologia, [...], pode ser que eles não acompanhem.** Então assim, de partida, você já tem assim uma concepção, em termos gerais de que os alunos de Ciências Naturais eles não vão acompanhar, [...]. E o Curso de Ciências Naturais para cada componente, quanto mais distante aqui da Faculdade de Educação, ou aqui do ICS, tem uma relação mais fragmentada e mais qualquer outro professor eles concedem, qualquer outro professor, eles vão colocando no curso de Ciências (Entrevista, Coord4, 2018). (Grifo nosso)

A situação do curso de Ciências Naturais é muito peculiar e exige uma ação gestora conjunta entre as Unidades Universitárias que abrigam o curso, sobretudo, porque os coordenadores de curso são substituídos a cada 2 (dois) anos e os interesses do curso e dos estudantes não podem ficar personalizados na figura do

coordenador do Colegiado. É preciso que a Congregação da FACED e os demais órgãos gestores da Unidade (re)pensem as ações destinadas ao curso, de modo a minimizar os efeitos negativos da oferta multidisciplinar e favorecer o processo de formação acadêmico-profissional e cidadão dos estudantes na perspectiva da equidade formativa. Não se pode admitir que um curso seja discriminado dentro de sua própria área de conhecimento, afetando a aprendizagem qualitativa dos estudantes e reduzindo a quantidade de alunos e alunas atendidos pelo curso de Ciências Naturais. Tal atitude vai de encontro com o que a Universidade defende como seus princípios e contraria o propósito das PAA desenvolvidas por ela.

Mesmo com tal situação, que dificultam as ações gestoras para a equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas em relação à pesquisa e à extensão, existe a tentativa de inserir os estudantes do curso, a partir das ações da PROAE, PROPCI e PROEXT das quais o corpo docente da FACED, vinculados ao curso, oferecem, conforme afirma a coordenação do Curso. Assim como na FACED como um todo, no curso de Ciências Naturais, não existem ações gestoras formalmente constituídas na direção de uma equidade formativa entre os estudantes nos âmbitos da pesquisa e da extensão. A oferta e os critérios de seleção ficam a critério do corpo docente.

É possível que a condição especial do curso de Ciências Naturais explique os resultados dos indicadores de equidade formativa no ensino, extraídos do banco de dados da UFBA, no qual o desempenho dos estudantes desse curso é muito inferior ao apresentado pelos do curso de Medicina. Esse fato poder ser constado na tabela a seguir:

Tabela 10: Indicadores de equidade formativa no ensino dos Cursos de Medicina (205) e Ciências Naturais (209) por categoria de cotas (2014.1-2017.2)

Indicadores de equidade	205		209	
	Cotistas	Não-Cotistas	Cotistas	Não-Cotistas
Percentual de abandono do curso (%)	9,7	6,4	64,3	60,0
Percentual de conclusão do curso (%)	0,0	0,0	0,0	0,0
Número médio de reprovações	0,8	0,1	2,0	2,6
Número médio de componentes cursados	17,9	18,6	4,6	5,2
Coefficiente de rendimento	7,0	8,1	3,9	3,6

Fonte: Banco de dados UFBA (2018)

Observa-se que, o percentual de abandono nos dois cursos, é maior entre os estudantes cotistas que não cotistas. Contudo, esse percentual é mais alto, no curso de Ciências Naturais. Os motivos que explicam tão elevado percentual de abandono foram pertinentemente colocados pela Coordenação do referido curso. Em Medicina o baixo nível de abandono pode ser explicado pelas ações gestoras realizadas no âmbito do ensino, mesmo sendo realizadas de maneira não institucionalizadas ou mesmo pontuais como sinalizou a Coordenação do curso. Em relação ao percentual de conclusão, surpreende que no curso de Ciências Naturais nenhum estudante tenha finalizado seus estudos ao longo de 4 (quatro) anos, tempo mínimo para conclusão das licenciaturas na Universidade.

O número médio de reprovações, a princípio é baixo em ambos os cursos, no entanto, quando se observa o número médio de componentes curriculares cursados no semestre, mais uma vez os estudantes do curso de Ciência Naturais estão em franca desvantagem em relação aos estudantes de Medicina, sendo que, nos dois indicadores os estudantes cotistas estão em situação menos favorável que os não-cotistas. Quando se trata do CR, os estudantes de Ciências naturais têm um desempenho acadêmico inferior ao dos estudantes de Medicina, sendo que, neste curso, os não-cotistas apresentam melhores resultados que os cotistas.

A equidade formativa na área II parece estar mais próxima no âmbito do ensino no curso de Medicina que em Ciências Naturais. Nesse caso, percebe-se que o modo como o curso é ofertado impacta na qualidade de como os estudantes aprendem. Parece influenciar nesse resultado o atendimento personalizado, quando possível, a partir das ações do NAP/FMB, visto que os estudantes têm acompanhamento psicopedagógico e as dificuldades de aprendizagem e/outras são diagnosticadas, possibilitando a intervenção na formação acadêmico-profissional e cidadã destes estudantes.

A discrepância nos resultados obtidos entre os estudantes dos 2 (dois) cursos é gritante e reflete as desigualdades no acesso (maior e menor nota de corte no Sisu 2014) e nas condições materiais em que estes estudantes perfazem suas trajetórias formativas no trinômio universitário, que, no caso da pesquisa e da extensão não parecem estar a caminho da equidade formativa. Talvez esta equidade seja possível, se superadas as questões limitadoras de cunho discriminatórios presentes em ambos os cursos, como também a efetivação de ações gestoras mais efetivas, como as realizadas no âmbito do ensino, por parte

dos organismos gestores das Unidades Universitárias (UU) em ambos os cursos investigados.

6.3.3 Área III – Filosofia e Ciências Humanas

A Faculdade de Direito da UFBA tem sua origem a partir da Faculdade Livre de Direito da Bahia, fundada em 1891 pelo primeiro governador eleito do estado da Bahia, segundo Rocha (2015), “foi a terceira Faculdade de Direito do Brasil e a primeira do período republicano” (p. 48). A Instituição foi federalizada em 1956, quando passa a integrar a Universidade (Site Direito/UFBA). Situada no bairro da Graça, ela abriga o curso de Direito nos turnos diurno e noturno. É parte deste estudo o primeiro, devido a nota de corte ter sido a mais alta da área III, no Sisu 2014, sendo considerado o curso mais exigente da referida área para ingresso na UFBA nesse período.

O Instituto de Ciência da Informação (ICI) teve sua criação a partir da substituição à Escola de Biblioteconomia e Documentação (EBD), aprovada pelo Conselho Universitário em plenária realizada no dia 12 de março de 1998, conforme site do ICI/UFBA. Situado no Canela o Instituto abriga os cursos de graduação em Biblioteconomia e Documentação (diurno) e Arquivologia (noturno e vespertino), sendo este último, do turno noturno, participante da pesquisa por ter tido a menor nota de corte da área III no Sisu 2014, de modo que é considerado neste estudo como o curso menos exigente ao ingresso na UFBA no referido ano.

Em ambas as Unidades Universitárias (UU) a função social da Universidade é percebida como inclusão das diversidades, produção de saberes a partir desse elemento e devolução à sociedade na forma do trinômio universitário. Assume, então, o compromisso em atender as demandas sociais de modo a formar primeiro o cidadão e depois o profissional, ou ainda, “*formar para a vida*” (Entrevista, Dir6, 2018). Esse posicionamento é refletido em todas as falas dos sujeitos entrevistados, sendo melhor expressado pela coordenação do curso de Direito quando este afirma que:

*[...] a função da universidade é retribuir a sociedade o investimento que a sociedade faz nela de uma forma geral, [...]. é gratuita para quem cursa mais não é gratuita porque ela é custeada pelo poder público, ela deve ter o compromisso claro em **dar a sociedade***

pesquisa, extensão e ensino, formar gerações de novos profissionais, dar o resultado das pesquisas que ela desenvolver, praticar a extensão com a comunidade, [...] retribuir o investimento que a sociedades faz na Universidade, então o que a Universidade quer? Atender a sociedade! Ai qual a pergunta o que é que a sociedade precisaria? Precitaria de uma Universidade que formasse bem o cidadão em primeiro lugar e em segundo lugar o profissional. Esse é o aspecto do ensino tem que formar uma pessoa capaz de transformar o mundo, fazer pesquisa do interesse da sociedade [...] caros e importantes para à sociedade baiana! A Bahia e, particularmente Salvador, tem uma grande parte da população negra, o direito que temos que discutir aqui tem que envolver questões raciais. Por quê? Temos toda condição de prestar esse serviço para população, isso se espalha em qualquer área, qualquer área tem que ter esse filtro, [...] A mesma coisa é a extensão, que extensão a pessoa tem que fazer? A extensão que interessar a comunidade na qual ela está inserida (Entrevista, Coord5, 2018). (Grifo nosso)

Nas Unidades da área III, o discurso da inclusão das diversidades e atendimento das demandas da sociedade é muito forte, mas, ainda, há quem acredite e defenda que, embora a Universidade se esforce nesse sentido, ela permanece presa a ideários ultrapassados, mas não pode “se apresentar para a sociedade como um lugar atrasado [...]. Ela tem que olhar para o futuro ela tem que ter o discurso do futuro, mas na prática as coisas estão sempre muito presas” (Entrevista, Chefe7, 2018). De certo modo, compreende-se que esta fala faz sentido quando não se observam mudanças estruturais e significativa na organização e execução das atividades acadêmicas ou ainda da (re)definição de atribuições aos órgãos da gestão universitária nas Unidades Universitárias a partir da definição das PAA e da introdução do valor ético da equidade na UFBA.

Nessa perspectiva, nota-se que, apesar do engajamento dos gestores entrevistados na Faculdade de Direito, o *Regimento Interno da Unidade* (2016) não faz referência a este valor, mesmo tendo atualizado seu Regimento no ano de 2016. Isto não significa que a busca e ações em prol de relações equitativas na Unidade não exista, mas que a Faculdade deixou passar a oportunidade de institucionalizar aquilo que já prática e (re)adequar as atribuições dos organismos que a compõe na direção da consolidação de um espaço mais diverso e atento as PAA da UFBA. Desse modo, não basta que se reconheça a existência das desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais ou do mito da democracia racial, é preciso que se pensem e implementem ações concretas que as combatam no cotidiano da vida acadêmica, de forma que a Universidade tenha um ambiente universitário que

favoreça verdadeiramente o processo democrático essencial ao estabelecimento de uma sociedade mais justa (GOMES, 2003).

Mesmo existindo algumas ações gestoras nas Unidades da área III, voltadas a equidade formativa e valorização da diversidade tem um longo caminho a percorrer, sobretudo quando se trata do trinômio universitário, visto que as atividades acadêmicas, nessa perspectiva, se atem a execução dos Programas da PROAE em ambas as UU. As ações mais efetivas se dão na área do ensino, como a oferta de componentes curriculares na graduação e pós-graduação na Faculdade de Direito, e na tentativa de modernização do currículo no curso de Arquivologia por sinalização da avaliação externa do MEC no ano de 2018. Ambas as situações são colocadas, respectivamente, pela direção da Faculdade de Direito e Coordenação do curso de Arquivologia nos trechos das entrevistas que se seguem:

Tudo nosso passa pela Universidade, nós não somos uma Unidade isolada. Então, as políticas da Universidade, se replica também na Faculdade de Direito. E aqui a gente tem componentes curriculares que trabalham a questão da igualdade, quer no mestrado, doutorado, quer na graduação, principalmente as Atividades Curriculares em Comunidade e em Sociedade, e disciplinas do mestrado e doutorado que oferecem também a igualdade racial, que é um dos temas que são temas centrais, inclusive, analisando a perspectiva das políticas afirmativas, o direito penal, e seus efeitos em relação a comunidade negra, por exemplo (Entrevista, Dir5, 2018).

A introdução de componentes curriculares com discussões de cunho étnico-racial passa pelo curso de Arquivologia, mas ressalta-se que não é uma iniciativa que atinge a todo ICI. Conforme a Coordenação do curso, existe um grupo de professores que tenta trazer a abordagem das diversidades para o Instituto, mas efetivamente só aconteceu no referido curso como é possível notar a seguir:

[...] o que o colegiado tenta fazer como medidas equitativas, se dá muito no âmbito dos seus currículos. [...] a partir das novas políticas de complementação e adequação curricular, com relação as questões de políticas de gênero, História da África e etc. E nesse caso, o que o colegiado tenta fazer enquanto essa instância que lida diretamente com o aluno, sob o viés curricular, é adequar o seu currículo a essas perspectivas. O nosso currículo hoje, por exemplo, ele sofre de fato um atraso nesse sentido, o nosso currículo ele, hoje, [...] é ainda muito preso ao primeiro currículo, que foi em 1998. De lá pra cá ele foi feito algumas adequações, algumas reformulações, mas não necessariamente ele mexeu com profundidade nessas questões de políticas equitativas na base do currículo. Então, no ano passado, nós passamos por uma visita do INEP aqui no Instituto, no Colegiado, e nós fomos apontados nesses critérios a respeito do currículo, atender a essas perspectivas, questão de gênero, questão de raça, etc. O que nós temos aqui nesse caso, um grupo de

professores que compõe o Colegiado, [...] e contribui para que o Colegiado possa oferecer algumas iniciativas. Essas iniciativas que normalmente se dão no âmbito curricular, ela se dá através da oferta de disciplinas, que acho que no nosso currículo é denominado Tópicos Especiais (Entrevista, Coord.6, 2018).

Essa iniciativa é muito incipiente no sentido de que a oferta de componentes curriculares que proponham algum tipo de inovação na perspectiva da inclusão de conteúdos que discutam as diversidades, incluindo a étnico-racial, fica a critério do corpo docente, de modo particular e isolado. Neste interim, concorda-se com Dubet (2003) que é preciso que a instituição escolar, aqui o ICI, quando confrontada com a exclusão social, deve se interrogar a respeito de uma de suas funções primordiais: “capacidade de integrar os indivíduos num quadro institucional e cultural” (p.38) e procurar os mecanismos de intervenção adequados para atender aos indivíduos atendidos por elas, suprimindo suas necessidades formativas de forma que estes tenham uma educação holística e de qualidade.

Embora existam ações gestoras no campo do currículo nas duas Unidades, elas não conseguem dar conta das necessidades formativas no âmbito do ensino, visto que, em ambos os cursos o desempenho dos estudantes parece refletir nos indicadores de equidade formativa referentes a esse elemento da tríade universitária, como se pode observar na tabela a seguir:

Tabela 11: Indicadores de equidade formativa no ensino dos Cursos de Direito/Diurno (308) e Arquivologia/Noturno (317) por categoria de cotas (2014.1-2017.)

Indicadores de equidade	308		317	
	Cotistas	Não-Cotistas	Cotistas	Não-Cotistas
Percentual de abandono do curso (%)	11,4	15,5	25,0	18,7
Percentual de conclusão do curso (%)	0,0	2,2	33,3	0,0
Número médio de reprovações em componentes curriculares	1,4	0,7	1,1	2,4
Número médio de componentes cursados	6,1	6,8	4,5	4,2
Coefficiente de rendimento	5,7	6,8	5,8	3,0

Fonte: Banco de dados UFBA (2018)

Observa-se que o percentual de abandono é maior entre os não-cotistas do curso de Direito e cotistas do curso de Arquivologia. É preciso que os órgãos gestores das respectivas Unidades identifiquem as causas desse fenômeno e

proponham ações gestoras corretivas, visando a permanência desses estudantes na Universidade. Já em relação ao percentual de conclusão os cotistas do curso de Arquivologia, contraditoriamente, estão em situação mais favorável que os não-cotistas que não apresentaram nenhuma conclusão ao longo do tempo mínimo de formação na graduação. No curso de Direito os dados não causam nenhum impacto, considerando que o tempo mínimo para concluir a graduação é de 6 (seis) anos.

Quando se trata do número médio de reprovações em componentes curriculares no período de 2014.1 e 2017.2, os cotistas tem desempenho inferior aos não-cotistas no curso de Direito. No curso de Arquivologia os não-cotistas apresentam desempenho inferior aos cotistas. Não é possível explicar, nesse estudo, os fatores que interferem nesses resultados, visto que, em outras áreas e nos resultados obtidos junto aos estudantes (questionários online), os cotistas estão em desvantagem em relação a este indicador de equidade formativa no ensino. Quanto ao número médio de componentes cursado em Direito e Arquivologia, a diferença entre cotistas e não-cotistas é pouco significativa. Entretanto, quando se comparam os dois cursos, observa-se que o número de componentes cursados pelos estudantes de Arquivologia é significativamente menor que os de Direito.

Nota-se, quanto ao coeficiente de rendimento dos estudantes que os cotistas de ambos os cursos têm desempenhos iguais, mas no comparativo entre os estudantes cotistas e não-cotistas dos mesmos cursos, o resultado é bem diferente. No curso de Direito os cotistas têm desempenho menor que os não-cotistas, mas com uma diferença pequena entre os dois segmentos. Todavia, no curso de Arquivologia o desempenho dos cotistas é muito superior ao dos não-cotistas. Esse resultado é um tanto intrigante visto que no curso, tampouco na Unidade, não há um tratamento diferencial entre os dois grupos de estudantes. Existe uma preocupação com a permanência dos cotistas e uma escuta sensível a estes estudantes, além de um compromisso pessoal da gestão da Unidade com as PAA da UFBA, mas a explicação para o fato passaria por estes elementos? Conforme a direção do Instituto há:

[...] reuniões periódicas, independente da Congregação, porque a Congregação é que sabe, que determina o que nós podemos ou não podemos fazer, vamos dizer assim eu tenho feito com os gestores, Colegiados de Cursos e os Chefes de Departamentos. [...]. Então é verdade sim essa preocupação nós temos, agora dizer que ela tá institucionalizada eu diria que não! Ela está nas nossas ações em promover, em seguir o que o nosso Estatuto fala, em trabalhar

afinado com a Administração Central nesse sentido, porque há uma preocupação da Administração Central (Entrevista, Dir6, 2018).

Há aqui um desejo de estabelecer uma relação orgânica entre a Unidade e aquilo que os órgãos da Administração Central (AC) propõem para a Universidade ao tempo que parece haver limitações das ações gestoras por aquilo que é decidido pela Congregação do ICI. Não deveria este organismo em seus processos decisórios considerar as diretrizes da Universidade, tornando as ações voltadas às PAA no Instituto algo institucionalizado e independente das características pessoais dos gestores da Unidade, sejam eles diretores, coordenadores ou chefes de departamentos? Faz-se necessário, nesta Unidade, um maior conhecimento por parte dos gestores do perfil dos estudantes não-cotistas, visto que é esse grupo que apresenta os desempenhos mais baixos em relação aos indicadores de equidade formativa para o ensino no ICI. Se a UFBA trouxe o valor da equidade social para seu interior, este deve ser aplicado às diversas situações de desigualdades presentes em seu espaço acadêmico, de modo que a igualdade de oportunidades substancial e/ou material seja uma constante entre os estudantes cotistas e não-cotistas.

Nesse sentido, na Faculdade de Direito, é necessário que os gestores conheçam mais de perto as necessidades formativas de seus estudantes, visto que é preciso “[...] *identificar quem é esse aluno que ainda chega com alguma dificuldade, se é que ele chega no Curso de Direito com essa dificuldade*” (Entrevista, Chefe6, 2018). Pelas diferenças apresentadas entre cotistas e não-cotistas nos resultados dos indicadores de equidade no ensino, os estudantes chegam no curso de Direito com algumas limitações de aprendizagens oriundas da educação básica. Porém, não há uma ação específica voltada a este grupo de estudantes, visto que:

Todas as atividades, a gente não faz qualquer distinção de cotista e não-cotista no ingresso dos alunos, muito dos nossos alunos que estão... porque assim, 50% dos nossos alunos são cotistas, eles naturalmente ocupam, demandam e estão em atividade das mais diversas, inclusive nos cursos das atividades de ensino, pesquisa e extensão (Entrevista, Dir5, 2018).

Embora existam as ações gestoras voltadas à introdução de novos componentes curriculares no currículo do curso de Direito atendem a todos os estudantes, são ações universalistas mesmo considerando as temáticas das diversidades. Se por um lado auxiliam a disseminar conhecimentos científicos de

cunho étnico-raciais, saberes pautados na perspectiva da inclusão e combater o preconceito e a discriminação; por outro, não atendem as necessidades específicas de formação dos estudantes egressos das mais diversas situações de aprendizagens e desigualdades socioeducacionais na educação básica. É preciso que se utilize o espaço da Congregação para pensar coletivamente os novos rumos dos processos formativos levados a efeito no curso de Direito e, também, no de Arquivologia.

Quando se trata de ações gestoras voltadas a equidade formativa na pesquisa e na extensão universitária em ambas as Unidades há uma perspectiva de igualdade formal, sendo considerado que a partir do ingresso na UFBA, todos os estudantes, indistintamente, têm o direito de participar de todas as atividades ofertadas pela Universidade. Contudo, esse posicionamento contraria os objetivos das PAA e não oportuniza aos estudantes cotistas lograrem participação equitativa no trinômio universitário como se pode constatar nos resultados obtidos através dos questionários online. É preciso que a gestão das Unidades Universitárias (UU), em todos os segmentos, percebam que a introdução das PAA para ingresso e permanência trazem a necessidade de que estas categorias de estudantes sejam consideradas no interior das atividades acadêmicas desenvolvidas por estes organismos da Universidade. Se os diferentes são tratados igualmente em seu processo de formação acadêmico-profissional e cidadã, qual o sentido das políticas de ações afirmativas na UFBA?

Nesta perspectiva, chame-se atenção que os gestores em ambas as UU reconhecem as diferenças socioeconômicas (questões de permanência) e étnico-raciais (inserção de conteúdos pertinentes a cultura afro-brasileira e indígena) entre os grupos de estudantes atendidos pela Universidade, inclusive defendem e recorrem as ações da PROAE, principalmente aos editais do Programa Permanecer. Parece contraditório não reconhecer que é necessário pensar ações gestoras que garantam a participação equitativa de estudantes cotistas nas atividades do trinômio universitário e se faça cumprir o valor ético da equidade social dentro do ambiente da UFBA, através da garantia de igualdade de oportunidades concretas e condições materiais de formação qualitativa entre os estudantes das variadas categorias de ingresso.

A equidade formativa no trinômio universitário na área III, assim como nas anteriores, poderá ser alcançada a partir de mudanças na gestão das Unidades

Universitárias (UU) no sentido de se promover ações gestoras específicas que beneficiem os segmentos estudantis, conforme suas categorias de ingresso, considerando não apenas as necessidades financeiras dos estudantes cotistas, mas também suas necessidades formativas e o direito de participação equitativa nas atividades acadêmicas da Universidade. É importante que as ações gestoras se deem no âmbito da pesquisa e da extensão universitária da mesma forma em que se pensam as voltadas ao ensino, pois ainda que nesse elemento se façam necessários ajustes de modo a ampliar e/ou aperfeiçoar as ações desenvolvidas, já foram dados passos importantes em prol de uma formação acadêmico-profissional e cidadã equitativa e qualificada entre os estudantes.

6.3.4 Área IV – Letras

O Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA) foi criado em 1968 a partir do desmembramento do Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia da Bahia. Esta Unidade abriga todos os cursos da área IV, tendo, entre eles, o curso de Letras mais antigo do estado da Bahia (Site ILFUBA). Dos cursos ofertados pelo Instituto, dois fazem parte desse estudo: Letras Vernáculas/Noturno e Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas/Diurno. Os referidos cursos ocupam, respectivamente, o lugar de curso mais exigente e menos exigente em relação a nota de corte do Sisu 2014 para ingresso na UFBA.

Nesta Unidade, a função social da Universidade é tida pelos gestores dos órgãos que a compõe como inclusão das diversidades, forma de retribuição social e promoção da igualdade de oportunidades entre os cidadãos, além de condição de acesso e permanência dos estudantes. Essas concepções são expressadas em dois momentos da coleta de dados em entrevista com a direção do Instituto e chefia de Departamento, como destaca-se abaixo:

*[...] se todos pagam, todos deveriam ter direito. [...]. Então, **se a Universidade é paga por todos, todos deverão ter direito a frequentá-la e usufruir das benéficas, então ela tem que ser voltada para a sociedade como um todo.** Nós sabemos que isso historicamente não foi uma realidade. Quem entrava na universidade pública, até há alguns anos atrás, era quase que exclusivamente classe média e classe alta. **Então, não era justa a forma como a universidade retribuía a sociedade** (Entrevista, Dir.7, 2018). (Grifo nosso)*

Posicionamento presente também no trecho a seguir:

*A Universidade tem o papel primordial na promoção da diversidade e na promoção de acesso dessa diversidade de pessoas, considerando o contexto baiano, diversidade étnica e de orientação sexual, parecem as duas mais importantes. Então, a **Universidade tem a função de democratizar o ensino, para que o ensino chegue as essas camadas sociais, esses grupos sociais, democratizar o ensino, e também me parece que é função da universidade atrair esse público, e manter esse público dentro dos seus quadros** (Entrevista, Chefe8, 2018). (Grifo nosso)*

São elementos importantes que norteiam o trabalho desenvolvido pelo ILUFBA, que, dentre todas as Unidades Universitárias (UU), é a única que criou reserva de cotas sociais, institucionalmente, para oferta de atividades extensionistas, além de ter bolsas estudantis próprias a partir da arrecadação financeira originadas pelas atividades de extensão universitária em línguas desenvolvidas pelo Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL). Compreende-se que a natureza das atividades acadêmicas desenvolvidas pelo ILUFBA tem especificidades que permitem captação de recursos financeiros e favorecem iniciativas como estas. É importante esclarecer que as bolsas do NUPEL atendem a todos os estudantes do Instituto, pois *“elas não foram pensadas exclusivamente para os cotistas, mas a gente sempre fica atento ao aluno que tem a necessidade”* (Entrevista, Dir7, 2018). Como uma ação específica da Unidade, é importante que esteja aberta a todos os estudantes, considerando suas condições materiais para permanência e formação acadêmico-profissional e cidadã.

Em seu *Regimento Interno* (2018), o ILUFBA tem entre suas atribuições, definidas no art. 2º, inciso II, “pronunciar-se sobre questões socialmente relevantes relacionadas a sua área de atuação” (p. 2) e o inciso III “pronunciar-se sobre os diversos aspectos da vida universitária” (p. 2), o que parece favorecer as políticas de PAA afirmativas da Universidade na Unidade embora estas atribuições não tenham uma vinculação direta com estas ações. Entretanto, quando se colocam a inclusão das diversidades, a necessidade de criação de ações que favoreçam a permanência ou a retribuição justa da Universidade como pautas socialmente relevantes para o desenvolvimento das atividades acadêmicas no Instituto, essa ação reflete-se diretamente nos objetivos das PAA e na operacionalização do princípio ético da equidade social introduzido na UFBA a partir do REG/2010.

No ILUFBA, com exceção das cotas sociais em cursos de extensão, não há uma ação específica no âmbito do ensino ou da pesquisa de modo a favorecer a equidade formativa de participação entre os estudantes, conforme categoria de ingresso. Nesses casos, os estudantes são atendidos de forma igualitária, na perspectiva formal, visto que, para os gestores, o perfil dos estudantes, principalmente no curso de Letras Vernáculas/Noturno, já contempla as PAA por tratar-se de egressos da escola pública, ser em sua maioria negros e moradores da periferia. Porém, em algumas falas fica evidenciado que o público dos cursos diurnos é muito diferente como se pode constar na fala da coordenação de curso:

*[...] dentro da Universidade, aqui dentro do Curso de Letras e especificamente no Colegiado do Curso 480 é necessário à gente pensar na nossa matriz estudantil, na nossa matriz social, econômica e étnica racial também, porque a gente tem uma mudança severa no perfil dos estudantes, quando a gente chega para dar aula aqui no diurno nas turmas às sete horas da manhã e quando a gente chega para dar aula no noturno, estão... É uma mudança. Por exemplo, a gente quando chega no turno matutino [...] **quem vem são estudantes de 18, 19 anos no geral são alunos brancos, de classe média alta, muitos queriam Direito mas não obtiveram nota suficiente para passar no curso de Direito ou em outro curso, aí eles estão aproveitando o tempo fazendo as disciplinas no curso de Letras para depois anular, aproveitar quando conseguirem passarem em Direito ou porque querem fazer um intercâmbio [...].** No noturno a gente tem estudantes já na faixa, [...] no noturno o perfil generalizado, entendeu? **São estudantes negros predominantemente, predominantemente estudantes de periferia, estudantes na faixa dos seus 25 pra 30 anos, alguns com 40 anos, alguns com 60.** A gente tem estudantes idosos aqui entre os estudantes do noturno e alguns que estão fazendo a primeira graduação. Já aí tem dois perfis, estudantes que estão fazendo a primeira graduação e que estão aí **deixaram o ensino médio há vários anos e estão aí agora, estão tendo a oportunidade de fazer uma graduação pela Universidade Federal pela primeira vez,** por isso que é tão importante falar das reformas curriculares emancipatórias que promoveram esses cursos do noturno. E a gente tem também dentro desse perfil generalizado estudantes que trabalham o dia inteiro né? Que mais? **Há e tem também alunos que estão fazendo a segunda graduação, que trabalha o dia inteiro também, que tem família constituída e querem fazer o curso** (Entrevista, Coord7, 2018). (Grifo nosso)*

Pensando nessas diferenças existentes entre os grupos de estudantes é incentivado que os professores do curso de Letras Vernáculas façam mudanças em seus componentes curriculares, de modo que estes atendam ao requisito legal das temáticas afro-brasileiras e indígenas. No curso de Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas, embora se reconheça a diversidade no perfil dos estudantes não há

nenhuma orientação nesse sentido, visto que, segundo a coordenação do curso, o Colegiado não tem poder propositivo e tudo fica a cargo dos Departamentos do ILUFBA, como se pode observar nesse trecho da entrevista que se segue:

[...] o colegiado não tem uma, até onde eu saiba, uma postura propositiva, mas só executora. Assim, a gente administra a parte curricular, a vida dos estudantes... É, nem currículo, por exemplo, aqui em Letras, passa pelo colegiado. A discussão curricular não vem do colegiado. [...]. Só Departamento (Entrevista, Coord8, 2018).

Observa-se que essa fala não condiz com o *Regimento Interno* (2018) da Unidade, que atribui aos Colegiados de Curso, no art. 13º, inciso V, “**propor e aprovar** (grifo nosso), em primeira instância, alterações no projeto pedagógico e no currículo do Curso, bem como criação e extinção de componentes curriculares” (p. 8). Talvez a discrepância seja explicada devido ao período em que a entrevista foi concedida (12/12/2018) e a data de aprovação do *Regimento Interno* (21/12/2018).

Mesmo com intervenções na área do currículo no curso de Letras Vernáculas, quando se tratam dos indicadores de equidade para o ensino, e ausência de iniciativas no curso de Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas, os resultados apresentados pelos estudantes cotistas e não-cotistas em ambos os cursos tem uma certa proximidade, o que não significa, necessariamente, que o desempenho acadêmico dos referidos estudantes no ensino seja o desejável no que diz respeito ao indicador ora tratado, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 12: Indicadores de equidade formativa no ensino dos Cursos de Letras Vernáculas/Noturno (480) e Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas/Diurno (403) por categoria de cotas

Indicadores de equidade	480		403	
	Cotistas	Não-Cotistas	Cotistas	Não-Cotistas
Percentual de abandono do curso (%)	36,4	28,6	27,3	27,3
Percentual de conclusão do curso (%)	0,0	14,3	9,1	0,0
Número médio de reprovações em componentes curriculares	1,6	2,1	1,0	1,4
Número médio de componentes cursados	4,8	6,8	5,1	5,9
Coefficiente de rendimento	3,9	4,3	5,0	4,8

Fonte: Banco de dados UFBA (2018)

Nota-se, no que se refere ao percentual de abandono dos estudantes cotistas do curso de Letras Vernáculas, têm-se uma taxa mais elevada que os não-cotistas. Contudo, o nível de abandono alto nas duas categorias de estudantes. No curso de Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas o percentual de abandono é menor que no primeiro curso e equilibrado entre os dois grupos de estudantes. Quanto ao percentual de conclusão em Letras Vernáculas os não-cotistas tem melhor situação que os cotistas e no segundo no curso a situação é invertida. Em ambos os indicadores parece que o turno de oferta dos cursos (matutino e noturno) não influencia nos resultados obtidos pelos estudantes de cada curso.

Em relação ao número médio de reprovações em componentes curriculares as diferenças não são muito significativas entre os cursos e as categorias de estudantes (cotistas e não-cotistas). Todavia, se compararmos com número médio de componentes curriculares cursados por semestre o grupo de estudantes cotistas do curso de Letras Vernáculas está em desvantagem em relação a todos os outros, principalmente aos não-cotistas do próprio curso. O mesmo acontece em relação ao CR desses estudantes.

É necessário que os gestores do ILUFBA percebam que apenas as intervenções de cunho socioeconômico não conseguem atingir aos objetivos das PAA da Universidade, no sentido de que os estudantes favorecidos por estas políticas em relação ao ponto de corte do Sisu em 2014 continuam em situação de vulnerabilidade em seu percurso formativo no âmbito do ensino. As ações gestoras tidas como promotoras de equidade entre os grupos de estudantes na Unidade devem considerar as especificidades e necessidades de aprendizagem de cada grupo. Os Colegiados devem (re)pensar outros aspectos referentes as questões pedagógicas de cada curso, principalmente, em Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas. Não basta apenas coibir atitudes preconceituosas e discriminatórias para que a equidade aconteça, é preciso dar condições de aprendizagens concretas e igualitárias entre os estudantes do curso.

Se no âmbito do ensino se faz necessário que a Unidade e os cursos aprimorem suas ações gestoras para efetivação do princípio ético da equidade social, quando se trata dos outros elementos do trinômio universitário (pesquisa e extensão), a situação é mais complexa visto que os estudantes são percebidos de forma unificada após o seu ingresso nos cursos e, conseqüentemente, na Universidade. É como se as diferenças socioeducativas e étnico-raciais que se

faziam presentes no ato do ingresso fossem esquecidas ou ignoradas ao longo do processo formativo desses grupos estudantis. Nesse sentido, a eficiência das PAA na UFBA fica voltada quase que exclusivamente ao ingresso e a permanência na perspectiva socioeconômicas. Como estes estudantes permanecem e com que qualidade se dá seu processo formativo no âmbito do trinômio universitário não parece ser uma questão relevante aos gestores do ILUFBA e de todas as outras Unidades Universitárias (UU).

Parece que o mérito acadêmico individual prevalece sobre a igualdade de oportunidades substancial e/ou material, no sentido de que a participação, tanto na pesquisa, quanto na extensão universitária é atribuída ao interesse do estudante em se inserir nestas atividades, desconsiderando em que condições a oferta e as formas de seleção são postas para os estudantes, como também a presença de programas de pesquisa e extensão específicos para cotistas, como é o caso do PIBIC AF e Permanecer, de modo que:

[...] a presença de segmentos antes marginalizados no ambiente universitário não tem desacomodado o modo de vida acadêmico tradicionalmente praticado. As ações afirmativas, assim, não alcançam o efeito esperado de transformar o contexto universitário, democratizando-o realmente, para que os segmentos marginalizados social e racialmente sejam sujeitos do processo acadêmico, de forma que as suas lutas e especificidades sociais e culturais sejam temas da produção acadêmica da universidade. Corre-se o risco de que negros e indígenas, ao entrarem na Universidade, abandonem as questões pertinentes à vida de seu povo e suas comunidades-aldeias e passem a dedicar-se a temas relativos aos setores hegemônicos ou aqueles de interesse dos órgãos de fomento ou “de mercado”. E, dessa forma, não acumulem para mudar sua vida e de suas comunidades, o que uma política de ações afirmativas deve almejar, já que se sustenta na perspectiva de combater a exclusão social e racial. Mas, a Universidade, como qualquer organização social, possui suas práticas instituídas, historicamente, as quais são defendidas como cultura institucional de resistência, avessa a qualquer proposta de adaptação às especificidades trazidas pelo sistema de cotas. Essas regras não permitem a inclusão plena dos novos entrantes (os cotistas) e, assim, geram tensões com os segmentos beneficiados nesse processo (SILVEIRA; SILVEIRA; MARTINS, 2013, p. 178).

No caso da UFBA, observa-se um engajamento para que esta inserção aconteça de modo equitativo no âmbito dos órgãos da AC do que nas UU, o que não favorece um distanciamento entre o que a Universidade quer e o que se pratica nas instâncias organizacionais mais próximas dos estudantes. Não basta estar atento às condições socioeconômicas desiguais e/ou desfavoráveis dos estudantes cotistas e

não-cotistas, é preciso que as ações gestoras voltadas ao princípio da equidade social perpassem pela valorização das identidades étnico-raciais e que valorizem as diversas culturas que se fazem presentes, e já se faziam timidamente antes, no ambiente universitário das PAA na UFBA.

6.4 RESULTADOS GERAIS

A equidade formativa no trinômio universitário entre estudantes cotistas e não-cotistas na UFBA passam por uma série de situações específicas como se viu na seção anterior, mas também por elementos que permeiam o ambiente acadêmico na Universidade. Assim, nesta seção está presente um compilado de todos os achados da pesquisa no que se refere aos problemas investigados, sejam estes identificados a partir das entrevistas, com os gestores universitários; questionários online, com os estudantes dos cursos de maior ou menor exigência em relação a nota de corte do Sisu 2014; ou sejam informações extraídas do banco de dados da UFBA.

Tais achados serão analisados a partir da relação entre ações gestoras desenvolvidas pelos órgãos da AC e UU, de modo a promover a equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas da graduação no trinômio universitário, como também na identificação do grau de equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas da graduação em cursos de maior ou menor exigência para ingresso na Universidade no ensino, na pesquisa e na extensão universitária.

6.4.1 Relação entre ações gestoras e equidade formativa para estudantes cotistas e não-cotistas da graduação: ensino, pesquisa e extensão

As políticas de ação afirmativa (PAA) na UFBA são uma realidade a mais de uma década. O ingresso de estudantes cotistas mudou a cara e a cor da Universidade. Nesse período, muitas ações gestoras foram realizadas no sentido de permitir que os “novos” estudantes pudessem permanecer no ambiente universitário da Federal da Bahia. Todavia, das ações efetivas, destacam-se três: a criação da PROAE, a criação do Programa Permanecer e a inclusão do princípio ético da

equidade social no REG/UFBA em 2010. Das três ações, duas têm muita visibilidade e foram inegavelmente aceitas e incorporadas dentro da Universidade, de modo a favorecer a redução das desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais que “se formaram durante a evolução histórica das sociedades” (FERRAZ, 2012, p. 137).

O princípio ético da equidade social, porém, ainda é um desafio a ser alcançado, visto que este passa pelo atendimento de demandas formativas internas (educativas, étnico-raciais e culturais), questões de permanência (socioeconômicas, simbólicas e políticas), além da incorporação desse novo valor ético por parte da gestão acadêmica da Universidade, tanto no âmbito da Administração Central (AC) quanto pelas Unidades Universitárias (UU), haja visto que as PAA na UFBA são desenvolvidas por cada uma dessas instâncias pedagógicas e administrativas dentro de suas especificidades. Nesta perspectiva, as ações gestoras realizadas por cada um desses organismos institucionais devem favorecer a eliminação das desigualdades de quaisquer tipos e/ou minorar as diferenças existentes no processo formativo acadêmico-profissional e cidadão dos estudantes universitários em suas respectivas categorias de ingresso, visto que, para o acesso à Universidade as diferenças são consideradas legal e academicamente.

Considera-se, neste estudo, que em todo ambiente universitário o princípio ético da equidade social deve se fazer presente, de modo a garantir a equidade formativa no trinômio universitário entre os estudantes cotistas e não-cotistas que hoje compõem o público de atendimento da UFBA. Nesta perspectiva, compreende-se que não há como alcançar os objetivos das PAA e favorecer uma equidade social quando as desigualdades ainda não foram superadas ou minimizadas no próprio ambiente universitário, de modo que as ações gestoras promovidas na Universidade (órgãos da AC e UU) são fundamentais à concretização tanto dos objetivos institucionais quanto das próprias PAA.

Como uma instituição essencialmente educativa, a UFBA tem uma ampla função social no sentido de que se espera das universidades, principalmente das públicas, que elas sejam capazes de produzir ciência em todas as áreas do conhecimento a partir das pesquisas científicas e tecnológicas, de atender as demandas da sociedade e de formar (acadêmico e profissionalmente) os indivíduos a partir do tripé universitário numa perspectiva cidadã, que hoje não pode se dar fora dos marcos regulatórios e princípios da inclusão das diversidades e combate a todas as formas de preconceitos, discriminação e desigualdades sociais. Por isso, é

preciso que o processo formativo na Universidade seja considerado plenamente pela gestão universitária, visto que:

[...] o valor atribuído a um tipo definido de formação depende de numerosos factores, particularmente do custo que é necessário despendar para adquirir esta formação [...] e das vantagens esperadas, tanto da própria formação como das saídas profissionais que ela oferece. De uma classe social para outra estes factores variam, devido simultaneamente à desigualdade das condições objectivas de existência e às diferenças de valores, de definição da realidade, da percepção das oportunidades, etc. [...]. (PERRENOUD, 1978, p. 136)

Cabe a gestão universitária da UFBA minimizar os efeitos das desigualdades sociais e étnico-raciais e potencializar as vantagens do processo formativo na graduação. Inclusive, porque, as PAA propõem um reflexo dessas ações na sociedade a partir de melhores condições concretas e materiais de vida dos sujeitos atendidos por esta política, de modo que se não houver mudança no cenário social não faz sentido a existência de ações afirmativas voltadas as minorias historicamente excluídas. Não se pretende aqui desvalorizar as PAA, é exatamente o oposto. O que se reforça é a finalidade maior das políticas de ações afirmativas para a sociedade, sobretudo, para os grupos beneficiários delas. Dessa forma, é preciso que as ações gestoras na Universidade (órgãos da AC e UU) contribuam efetivamente para a consecução dos objetivos das PAA, (re)pensando as necessidades formativas dos estudantes universitários na perspectiva da inclusão das diversidades para todas as atividades acadêmicas considerando a indissociabilidade do trinômio universitário (ensino-pesquisa-extensão).

Nessa perspectiva os resultados da pesquisa para a relação entre ações gestoras desenvolvidas pelos órgãos da AC e UU, de modo a promover a equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas da graduação no trinômio universitário traz os seguintes achados:

- As ações gestoras no âmbito do ensino, tanto na PROGRAD quanto das UU, refletem a caminhada que a UFBA já fez em torno das PAA de acesso, a reserva de cotas. Entretanto, ainda não foram capazes de estabelecer completamente a equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas visto que as condições materiais, sobretudo à permanência, ainda não atendem plenamente as diversidades das demandas estudantis.

- Na pesquisa, mesmo com as PAA, que consideram as especificidades dos estudantes cotistas e não-cotistas (Programa Permanecer e PIBIC AF), há um descompasso na participação equitativa entre cotistas e não-cotistas. É preciso que as ações gestoras nessa área sejam ampliadas, tanto pela PROPCI, quanto nas UU, sobretudo, com a criação de critérios institucionais por parte deste órgão da AC que auxiliem as UU nos processos seletivos visando a equidade formativa na participação dos estudantes cotistas e não-cotistas em atividades de pesquisa.
- Na extensão universitária as ações gestoras não se refletem no percurso formativo dos estudantes, no sentido de que a participação de ambos os segmentos estudantis (cotistas e não-cotistas) é muito pequena, mesmo com a diversidade das formas de oferta das atividades extensionistas, incluindo as ACCS. Nesse caso, é preciso que haja uma intensificação das ações gestoras por parte da PROEXT e das UU, no sentido de registrar e divulgar as atividades extensionistas, de modo a ampliar a participação dos estudantes em ambos os segmentos de ingresso na Universidade.

Em sua trajetória na execução de suas PAA a UFBA ainda se tem muitos desafios a enfrentar quando se trata da equidade formativa no trinômio universitário, visto que as ações gestoras ainda não atingiram um patamar desejável de organicidade entre os órgãos da AC e as UU, de modo que a diretriz maior da Universidade, o REG/UFBA, é levada a efeito conforme o entendimento da gestão de cada um desses organismos institucionais. Também há as dificuldades gestoras colocadas pela natureza específica das atividades acadêmicas desenvolvidas, visto que propor e executar ações gestoras para o ensino, a pesquisa e a extensão universitária traz em seu bojo possibilidades e limitações distintas tanto para os órgãos da AC quanto para as UU.

6.4.1.1 Órgãos da Administração Central: ações gestoras e equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão

Em relação as ações gestoras nos órgãos da AC foi percebida uma forte unidade e articulação entre aquilo que é proposto pela Reitoria e aquilo que é executado pelas Pró-Reitorias (PROGRAD, PROPCI e PROEXT). O princípio ético

da equidade social parece estar bem consolidado nas ações destes órgãos da Universidade, de modo que a preocupação com a formação profissional e cidadã dos estudantes universitários da UFBA, a partir do trinômio universitário, está tanto no discurso dos gestores quanto nas ações gestoras de cada órgão da AC. Esse é um aspecto importante da gestão universitárias nesses organismos da Universidade visto que favorecem a execução e aperfeiçoamento das PAA a partir de diretrizes gerais para a UFBA.

Essa articulação não acontece na mesma medida entre os órgãos da AC e as Unidades Universitárias (UU), visto que as ações gestoras são muito discrepantes entre si e algumas vezes não se relacionam com aquilo que é posto nas diretrizes gerais da Universidade. Nas UU é afirmado pelos gestores universitários que aquilo que é posto no Estatuto e REG/UFBA (2010) é seguido por estas instâncias gestoras, mas ações gestoras cotidianas em relação ao trinômio universitário e as compreensões das atribuições e funções dos órgãos gestores e deliberativos (Congregação, Diretoria, Colegiados de Curso e Departamentos) nas Unidades é particularizado quando se trata das PAA.

Esse fato faz com que as ações gestoras em prol de uma equidade formativa entre os estudantes sejam mais efetivas nos órgãos da AC que nas UU. É preciso, então, que haja maior articulação entre estas instâncias gestoras, visto que o sucesso das PAA depende da ação conjunta destes órgãos gestores e da (re)organização da sistemática de trabalho da gestão universitária na perspectiva da inclusão das diversidades socioeconômicas e étnico-raciais. A presença dos grupos minoritários no ambiente universitário deve contribuir à denúncia de visões reducionistas e/ou preconceituosas de sua condição social, permitindo que estes disputem posteriormente ao seu ingresso na Universidade, e também conclusão do curso de graduação, a inserção em outros espaços sociais até então negados (PIRES, 2013).

As ações gestoras no âmbito do ensino, por parte da PROGRAD, são de cunho igualitário na perspectiva da formalidade após o ingresso dos estudantes. Existem, na esfera desta Pró-Reitoria, programas que poderiam considerar mais fortemente os cotistas como as monitorias de ensino, o PIBID e os cursos de reforço na área da matemática e linguagem escrita, por exemplo. Contudo, por sua especificidade de atuação, o foco da PROGRAD, em relação as PAA está nas ações afirmativas de pré-ingresso (ação voluntária) e ingresso (base legal). No pós-

ingresso as ações gestoras voltadas a equidade formativa no ensino de graduação se dão em parceria com a PROAE e com o Observatório da Vida Estudantil (OVE) no sentido de “acompanhar” a vida dos estudantes universitários, além de propor a criação da figura do orientador acadêmico nos cursos de graduação. Com exceção das ações em parceria com a PROAE, prevalece a igualdade de oportunidades formal.

No âmbito da pesquisa, as ações gestoras da PROPCI têm cunho igualitário na perspectiva material ou substancial, que foi influenciada por políticas externas²⁴ a Universidade. O foco das ações gestoras voltadas a equidade formativa na participação de estudantes cotistas e não-cotistas está na oferta do PIBIC – adesão ao PIBIC AF – e PIBITI. Todavia, esta Pró-Reitoria tem limitações em executar as PAA com maior eficiência devido à dificuldade de mapeamento dos estudantes pesquisadores em caráter voluntário na graduação, que prejudica as ações afirmativas. Ainda em relação a equidade formativa dos estudantes da graduação na pesquisa, é preciso que a PROPCI estabeleça um diálogo com as Unidades Universitárias (UU) no sentido de consolidar as PAA, visto que a ausência de orientação específica às UU compromete tais políticas e favorece as desigualdades na participação da pesquisa entre os estudantes cotistas e não-cotistas.

No âmbito da extensão universitária, as ações gestoras são de cunho igualitário na perspectiva material ou substancial, mas sem embasamento jurídico, visto que, na regulamentação interna da Universidade não há nenhum instrumento que legitime a ação. Entretanto, a ação limita-se a orientação do comitê gestor quanto a critérios de desempate na seleção de projetos de extensão. Desse modo, a implementação das ações afirmativas na PROEXT se dá de modo informal e não institucionalizado dada a ausência de um documento orientador e/ou regulatório formal, a despeito do REG/UFBA (2010).

Nesta Pró-Reitoria há forte parceria com a PROAE, sobretudo em relação ao a permissão do acúmulo de bolsas extensionistas do Programa Permanecer e outras bolsas ofertadas na extensão universitária. Chama-se atenção que apenas esse elemento está relacionado com a equidade formativa na extensão por parte dos estudantes de graduação. Porém, importa afirmar que, assim como a PROPCI, a PROEXT também enfrenta um limitador na realização de PAA mais efetivas, visto

²⁴ Programas do CNPq e Estatuto da Igualdade Racial.

que muitos projetos de extensão são executados na Universidade sem registro formal, de modo que a ausência dos registros destes projetos no SIATEX reduz o potencial das PAA e o favorecimento da equidade formativa na participação de estudantes cotistas e não-cotistas. Outra limitação na PROEXT, no sentido de se estabelecer a equidade formativa entre os segmentos estudantis, diz respeito à crença que o REG/UFBA (2010) é seguido por todos os órgãos da UFBA de maneira orgânica, o que ainda não é uma realidade, dispensa uma ação gestora mais específica nessa direção por parte da referida Pró-Reitoria.

Fica claro que no âmbito dos órgãos da AC existem ações gestoras que podem contribuir para equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas da graduação no trinômio universitário. Contudo, o potencial equitativo destas ações esbarra nas dificuldades impostas pela natureza das próprias atividades acadêmicas assim como pela ausência de uma diretriz mais clara quanto ao princípio ético da equidade social haja vista que o tal valor foi incorporado ao REG/UFBA (2010), mas não foi desdobrado nas funções, atribuições e responsabilidades dos respectivos órgãos da AC no *Regimento Interno da Reitoria*, ficando o valor atrelado especificamente a PROAE. Tal fato implica nas ações gestoras desenvolvidas pelas Unidades Universitárias (UU).

6.4.1.2 Unidades Universitárias e ações gestoras e equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão

Nas Unidades Universitárias (UU) foram detectadas uma série de situações que envolvem as ações gestoras voltadas a equidade formativa no trinômio universitários, visto que a ausência de relação orgânica entre os órgãos da AC e as UU desfavorece a efetivação das PAA. Ademais ficam prejudicados o alcance dos próprios objetivos da política implementada, assim como dos objetivos institucionais estabelecidos no REG/UFBA (2010). A postura das UU frente as ações afirmativas mudam de acordo com a compreensão de cada uma delas quanto as suas funções, atribuições e/ou responsabilidades. De modo geral, as ações gestoras nestas Unidades são reportadas a PROAE, como se este fosse o único órgão da Universidade responsável por executar as PAA da UFBA.

É preciso que os gestores universitários nas UU assumam sua responsabilidade na redução das desigualdades formativas entre os segmentos estudantis e passem a incorporar o princípio ético da equidade social de forma mais articulada com as PAA desenvolvidas na UFBA. Tal atitude auxiliaria a estabelecer um padrão normativo nas ações gestoras realizadas pelas Unidades e, de certo modo, favoreceriam atuações gestoras mais homogêneas, no sentido de aproximação com as PAA, do que as encontradas pela pesquisa como se pode constatar nas seguintes situações:

- Inclusão e respeito as diversidades socioeconômicas e étnico-raciais no discurso, mas não nas práticas cotidianas das Unidade (área I) – talvez pelo objeto de estudos e formação acadêmico-profissional dos cursos voltar-se ao conhecimento tecnológico e ciências exatas não exista uma atuação gestora mais efetiva em torno de questões sociais relevantes ao contexto atual da sociedade. Principalmente baiana, considerando os dados do IBGE (2016, 2017) sobre os indicadores socioeconômicos e educativos referentes a condição social de pretos e pardos.
- Orientações institucionais favorecem as PAA no ensino, na pesquisa e na extensão (áreas IV) – embora as ações gestoras sejam realizadas na perspectiva da igualdade formal, observa-se que, quando há orientações institucionais específicas ao tratamento das diversidades socioeconômicas e étnico-raciais, estas ações são mais presentes e efetivas no cotidiano das atividades acadêmicas da Unidade.
- A perspectiva da formação acadêmico-profissional e cidadã (áreas II, III e IV) – nessa concepção de formação, as ações gestoras, mesmo não institucionalizadas e formalizadas pelos regimentos internos das Unidades estão presentes na perspectiva de inclusão das diversidades socioeconômicas e étnico-raciais, de modo que favorece a equidade formativa entre os segmentos estudantis.
- Surgimento da Congregação como espaço de discussão das PAA e tomadas de decisão em prol de uma equidade formativa (área III, IV e FACED) – por se tratar da instância máxima de participação e deliberação nas Unidades, conta com representação de todos os atores universitários e gestores dos organismos de gestão. A Congregação torna-se o espaço de diálogo e tomada de decisões nos assuntos de interesse da Unidade, o

que favorece a consolidação das PAA da Universidade e, conseqüentemente, uma formação equitativa e qualitativa entre os estudantes da Universidade.

- Compromisso pessoal do gestor universitário como fator diferencial às PAA (II, III e IV) – observa-se aqui o caráter pessoal da gestão universitária. Quando os gestores universitários das Unidades assumem um compromisso com a diversidade, a inclusão e a equidade social; mesmo de forma não institucionalizada e informal são desenvolvidas ações que favorecem as PAA na Universidade.
- Dificuldade de implementar ações gestoras mais equitativas devido a ignorância quanto a quem são os estudantes cotistas (todas as áreas) – embora sejam realizadas ações gestoras no sentido de favorecer um processo equitativo entre os segmentos estudantis, as ações mais específicas esbarram na falta de conhecimento de quem são os cotistas e quais as suas demandas de formação específicas.

Muitas das situações identificadas nas UU deixam perceber que há, de modo geral, um desejo coletivo de que os estudantes da UFBA possam ter uma formação acadêmico-profissional e cidadã de qualidade e equitativa em relação ao trinômio universitário. Todavia, para que o valor ético da equidade social e, conseqüentemente formativa, seja concretizado de modo mais equânime pelas Unidades é preciso que haja um (re)direcionamento institucional mais efetivo a partir de uma reformulação do REG/UFBA (2010) e dos regimentos internos das UU. Isto, no sentido, de tornar mais explícitas as funções, atribuições e responsabilidades no que tange as PAA da Universidade, de modo que as Unidades possam colaborar mais no combate e superação das desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais ainda presentes no ambiente universitário da UFBA. É preciso que os órgãos da AC elaborem documentos orientadores complementares, sobretudo na pesquisa e na extensão, que possibilitem uma ação gestora orgânica entre estes órgãos e as Unidades no sentido de favorecer a equidade formativa no trinômio universitário.

No âmbito do ensino, são identificadas como ações gestoras voltadas a equidade formativa, a reformulação das matrizes curriculares dos cursos como possibilidade de fortalecimento das PAA. A partir dessa ação é possível introduzir temáticas pertinentes as diversidades favorecendo uma educação inclusiva e cidadã. Também são colocadas as ações individualizadas e isoladas do corpo

docente, no sentido de que os professores estão próximos dos estudantes e podem contribuir com uma formação equitativa a partir de suas atribuições na Unidade. Entretanto, percebe-se que para uma formação equitativa entre cotistas e não-cotistas existe a necessidade de fortalecimento do diálogo entre Colegiado e Departamentos de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes universitários da UFBA. Chama-se atenção ao fato de que a participação de monitorias de ensino e o PIBID (para as licenciaturas) não são percebidos como possibilidades de ações gestoras voltadas a equidade formativa no ensino.

No âmbito da pesquisa nas Unidades, as ações gestoras voltadas a equidade formativa entre cotistas e não-cotistas situam-se, prioritariamente, na adesão aos editais do PIBIC, PIBIC AF e Programa Permanecer como forma de PAA. A outra ação diz respeito ao incentivo à criação de grupos de pesquisa na Pós-Graduação, que contemplem as temáticas relativas as diversidades na UFBA, o que já existe no ICI, FACED, Faculdade de Direito e ILUFBA. Embora as ações gestoras existentes possam favorecer a equidade formativa na pesquisa entre os grupos estudantis atendidos pela UFBA, considera-se que a ausência de ações gestoras complementares às especificidades de cada curso desfavorece as PAA assim como a ausência de orientação institucional da PROPCI dificulta a criação de critérios mais equitativos à seleção de estudantes cotistas e não-cotistas.

No âmbito da extensão universitária, os gestores das Unidades apontam como ações gestoras voltadas a equidade formativa entre os estudantes, conforme suas categorias de ingresso na Universidade, a participação nos editais do Programa Permanecer, como ação prioritária em PAA; seguida da oferta de ACCS como forma de equidade social, visto que aproxima a Universidade da comunidade a partir das ações de cada curso; a criação de cursos de extensão complementares à formação no âmbito do ensino, como exemplo, os cursos na área de matemática e linguagens; além da articulação entre a extensão universitária e a pesquisa a partir dos grupos de pesquisa. De fato, estas ações poderiam favorecer a equidade formativa dos estudantes se fossem ofertadas na perspectiva da igualdade de oportunidade substancial e/ou material.

Embora existam ações gestoras nas Unidades que atentem ao princípio ético da equidade social, elas ainda não conseguem favorecer a equidade formativa no trinômio universitário, visto que os estudantes não são considerados em suas diferenças como no ingresso à Universidade. É preciso que as ações gestoras

estejam voltadas a garantia da igualdade substancial e/ou material, com efetiva inclusão dos grupos beneficiário das PAA, de modo que estas sejam compreendidas “não somente pelo prisma retrospectivo – no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório –, mas também prospectivo – no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade” (PIOVESAN, 2008, p. 890). Para que haja equidade formativa entre os segmentos estudantis, as ações gestoras precisam considerar estas diferenças de forma concreta, de modo a fazer valer no desenvolvimento das atividades acadêmicas os propósitos e fundamentos das ações afirmativas implementadas pela UFBA.

6.4.2 Grau de equidade formativa entre estudantes cotistas e não-cotistas na graduação em cursos de maior ou menor exigência para ingresso na Universidade: ensino, pesquisa e extensão

As ações gestoras pautadas nos objetivos e princípios das ações afirmativas são essenciais ao estabelecimento da equidade formativa na tríade universitária. Quando se introduzem PAA se faz necessário que hajam mudanças na estrutura organizacional da Universidade para além da criação de uma pró-reitoria, nesse caso a PROAE. É fato que a existência desta Pró-Reitoria significa um avanço enorme no caminho que a UFBA percorreu na implementação das PAA e em prol do estabelecimento de condições equitativas entre os grupos estudantis presentes e reconhecidos no ambiente universitário. Todavia, é fato que a PROAE está sobrecarregada, visto que lida com todo tipo de necessidades desses mesmos grupos na perspectiva da assistência estudantil.

Em termos de PAA, a existência da PROAE consegue reduzir as diferenças socioeconômicas através de editais específicos para cotistas, mas não garante a equidade formativa no trinômio universitário, visto que as ações voltadas ao ensino, a pesquisa e a extensão são de responsabilidade de outros órgãos da AC (PROGRAD, PROPCI e PROEXT) e das Unidades Universitárias (UU). Nesta perspectiva a PROAE pode e deve dar o suporte que estes órgãos da Universidade necessitam no sentido de favorecer a permanência estudantil vinculadas a questões financeiras. Porém, a equidade formativa necessita de ações gestoras mais abrangentes, coordenadas e cooperadas entre os organismos da UFBA de modo

que os cotistas além de ingressar, possam permanecer e participar do ambiente universitário (SILVA, 2003) tendo uma formação acadêmico-profissional, cidadã e equitativa.

As trajetórias formativas dos estudantes cotistas e não-cotistas ainda não são equitativas. Em todos os dados da pesquisa são revelados que uma ação gestora baseada na oportunidade de igualdades formal não consegue atender ao público beneficiário das PAA de ingresso na UFBA, sejam nos cursos de maior ou sejam nos curso de menor exigência quanto a nota de corte do Sisu em 2014. Revelam ainda que ações gestoras voltadas a minimizar os efeitos das desigualdades socioeconômicas não são suficientes quando se trata de favorecer um percurso formativo equitativo e qualificado. Não basta apenas que os estudantes cotistas permaneçam em seus cursos, mas que permaneçam com qualidade de formação. É preciso que o acesso a Universidade esteja acompanhado de condições materiais para a superação de desafios e desenvolvimento de aprendizagens significativas e criativas no trinômio universitário, de forma que seja assegurada a “igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1237) nas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Para que estas oportunidades possam ser geradas se faz necessário que a UFBA disponha de condições financeiras favoráveis ao desenvolvimento das PAA voltadas a equidade formativa na tríade universitária, visto que a implementação de tal política, como de qualquer outra, depende da capacidade financeira da Instituição. A preocupação com o orçamento da Universidade e o atual contexto político e econômico no país foi tema que perpassou pelas entrevistas com todos os gestores seja nos âmbitos dos órgãos da AC ou seja nas Unidades Universitárias (UU). Essa é uma preocupação legítima, visto que toda mudança organizacional e operacionalização das atividades acadêmicas exige a utilização de recursos financeiros, entretanto, a redução do orçamento e do número de bolsas nos diversos programas na UFBA não pode servir como impedimento para que ações gestoras sejam efetivadas em prol de uma equidade formativa entre os segmentos estudantis de modo que a UFBA deve pleitear, “como tarefa pública e coletiva, a efetiva inserção institucional do aluno, principalmente aquele que pertence a grupos que originalmente não estavam representados no ensino superior (HERINGER, 2013, p. 93).

Nessa perspectiva se apresentam nas subseções a seguir um compilado dos resultados acerca do grau de equidade formativa na Universidade no período de 2014.1 a 2017.2 de forma geral e entre os cursos de maior e menor exigência em relação a nota de corte do Sisu 2014 quando possível. Lembra-se aqui que a presença de bancos de dados distintos entre os órgãos da AC (PROGRAD, PROPCI e PROEXT) e a forma de armazenamento e organização dos dados nos respectivos sistemas não favoreceram a obtenção de dados relativos a todos os indicadores de equidade formativa no trinômio universitário por curso.

6.4.2.1 Grau de equidade formativa no ensino

As ações gestoras no âmbito do ensino de graduação na Universidade estão centradas no currículo, com a reformulação do currículo na perspectiva da inclusão das diversidades por força das legislações em vigor ou por livre iniciativa dos cursos. Há inclusão de componentes curriculares com temáticas da cultura afrobrasileira indígena, excluindo-se os cursos de Engenharia Química e Medicina; e/ou apenas reformulação de ementas nos componentes curriculares, que ocorreu apenas no curso de Letras. Observa-se que estas ações gestoras situam-se no campo da cultura, formação socioidentitária e étnico-racial, de modo a incorporar os saberes excluídos do ambiente universitário na UFBA. Essa inclusão é um avanço alcançado tanto pelas PAA governamentais, no campo das políticas públicas em educação, quanto pelas iniciativas internas à Universidade. Contudo, essas ações gestoras não favorecem a equidade formativa no ensino visto que são ações generalistas que não cabe a diferenciação entre os grupos estudantis e não impactam nos indicadores de equidade formulados.

Para além das iniciativas no âmbito do currículo, apenas no que se refere aos componentes curriculares, é fundamental (re)pensar a dinâmica da sala de aula (relações interpessoais), as formas de avaliação, além dos métodos de ensino de modo a contemplar as necessidades formativas dos estudantes em suas diferenças. Ações como estas precisam ser discutidas primeiramente pelos Colegiados de Curso e, posteriormente levadas à Congregação, o que nem sempre é cogitado pelos gestores universitários, visto que nas Unidades Universitárias (UU), de modo geral, os estudantes cotistas são percebidos conforme a “lógica, [...], segundo a qual

após ingressar na Universidade os cotistas são alunos como qualquer outro, não requerendo tratamento especial” (SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS, 2013, p. 176). Está lógica prejudica que sejam propostas e executadas medidas mais efetivas em prol de uma aprendizagem mais equitativa entre os segmentos estudantis, como se pode observar a partir dos indicadores abaixo:

- Maior reprovação em componentes curriculares entre os estudantes cotistas até 2017.2 (questionário online e banco de dados).
- Número médio de reprovações de ingressantes de 2014.1 até 2017.2 maior entre os estudantes cotistas, sendo a diferença significativa nos cursos de Engenharia Química, Medicina, Ciências Naturais, Direito, Letras Vernáculas e Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas. Apenas no curso de Geografia o número médio de reprovações é equilibrado e no curso de Arquivologia esse número é maior entre não-cotistas (banco de dados).
- Menor taxa de abandono entre os cotistas até 2017.2, com exceção dos cursos da área II (Medicina e Ciências Naturais), Arquivologia e Letras Vernáculas (questionário online e banco de dados).
- Taxa de conclusão até 2017.2 é equitativa entre os estudantes, mas poucos concluíram dentro do período em ambos os grupos (questionário online e banco de dados). Desconsideram-se nesse indicador os cursos de Engenharia Química, Medicina e Direito, visto que o tempo de conclusão é superior a 4 (quatro) anos.
- Média do número de componentes curriculares cursados entre 2014.1 e 2017.2 por parte dos ingressantes de 2014.1 é maior entre os não-cotistas, mas a diferença não é significativa (banco de dados).
- Coeficiente de rendimento de não-cotistas é maior que cotistas, mas a diferença não é tão significativa até 2017.2, com exceção dos cursos de Medicina e Engenharia Química. Nos cursos de Geografia, Arquivologia e Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas o coeficiente de cotistas é maior que o de não-cotistas, mas a diferença é pouco significativa (questionário online e banco de dados). Aqui, contudo há uma evolução gradual desempenho dos cotistas entre 2014.1 e 2017.2 (questionário online).

- Participação em intercâmbio estudantil é equitativa entre os grupos até 2017.2, mas poucos estudantes participaram nos dois grupos (questionário online).
- Participação no PIBID, apenas para licenciaturas, é equitativa até 2017.2, mas a participação é muito pequena nos dois segmentos estudantis (questionário online).

A equidade formativa no ensino está mais próxima da concretização que a pesquisa e a extensão, conforme os indicadores de equidade formulados, visto que o ensino de graduação vem sendo (re)pensado desde a implantação das PAA e as questões relacionadas a permanência, mesmo ainda com muitos desafios, auxiliam no caminho desta equidade. Entretanto, é preciso as ações gestoras nos cursos da UFBA resgatem o caráter de tratamento diferencial, condição *sine qua non* às PAA.

6.4.2.2 Grau de equidade formativa na pesquisa

As ações gestoras no âmbito da pesquisa de graduação na UFBA estão longe de alcançar a equidade formativa na participação entre os estudantes cotistas e não-cotistas, visto que os gestores universitários nas Unidades acadêmicas atribuem aos indivíduos a iniciativa de se integrar as atividades de pesquisa. Obviamente os estudantes precisam querer participar de grupos de pesquisa de seu interesse, uma vez que seu percurso formativo, suas vivências e experiências o levaram na direção de um objeto de estudos específico. Contudo, para que sua inserção ocorra é preciso mais que “desejo e interesse individual”, é preciso que existam oportunidades reais e concretas de participação que só ocorrerão a partir de uma interferência da gestão universitária nas Unidades a partir dos princípios e objetivos das ações afirmativas.

Não é possível que as diretrizes de participação na pesquisa da graduação fiquem a critério exclusivo dos grupos de pesquisa e docentes que desenvolvem esta atividade na Universidade. É preciso que se considere na Congregação estes critérios de modo que todos os estudantes tenham oportunidade de participar desta atividade acadêmica, visto que é a partir da inserção na pesquisa de graduação que os estudantes passam a projetar-se em direção aos cursos de pós-graduação. É preciso que o acesso ao conhecimento científico passe pela oportunidade produção

da ciência, de vivenciar dos desafios que a pesquisa oferece. A ausência de uma ação gestora em torno da pesquisa faz com que os estudantes cotistas e não-cotistas na Universidade não tenham oportunidades iguais de participação nas atividades de pesquisa no turno diurno e, principalmente, no noturno. O que faz com que “[...] mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento [...]” (YOUNG, 2007, p. 1294) e pode ser percebido nos dados abaixo:

- Ambos os grupos têm participação igual (50%) na de pesquisa formal até 2017.2. (questionário online).
- A participação do PIBIC até 2017.2 é maior entre os estudantes não-cotistas (44%) e a diferença é significativa à dos cotistas (23%) (questionário online).
- A participação em eventos científicos da UFBA até 2017.2 é maior entre os cotistas (82%) em relação ao não-cotistas (56%). A existência do Programa Permanecer na Universidade explicaria essa diferença? (questionário online).
- A participação em eventos científicos fora da UFBA até 2017.2 é maior entre não-cotistas (50%) que dos cotistas (37%) (questionário online). A maior participação dos estudantes não-cotistas no PIBIC explica essa diferença?
- Apresentação de trabalho em eventos científicos da UFBA até 2017.2 é equilibrada entre cotistas (50%) e não-cotistas (45%) (questionário online).
- Apresentação de trabalho em eventos científicos fora da UFBA até 2017.2 é muito maior dentre não-cotistas (61%) que cotistas (23%) (questionário online).
- Bolsistas da CAPES ou FAPESB até 2017.2 não-cotistas são o dobro (24%) que cotistas (14%), mas se comparamos o com o número de participação no PIBIC as bolsas são proporcionais entre os grupos (questionário online).

Em todos os indicadores de equidade, com exceção aos de participação e apresentação de trabalho em eventos científicos da UFBA, os estudantes cotistas estão em desvantagem em relação ao não-cotistas, de modo que fica claro que as

atividades de pesquisa na Universidade ainda têm prevalência dos grupos mais favorecidos de estudantes, ou seja, “os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, [...], que beneficia os mais beneficiados (DUBET, 2003, p. 36), de modo que equidade formativa na pesquisa ainda enfrenta limitações relativas a quantidade de projetos e beneficiários contemplados em seus editais, mesmo considerando os específicos aos estudantes cotistas. Defende-se aqui a criação de diretrizes pautadas no valor ético da equidade de modo a padronizar as ações gestoras nas UU e favorecer a equidade formativa nesta atividade acadêmica.

6.4.2.3 *Grau de equidade formativa na extensão*

Assim como na pesquisa as ações gestoras no âmbito da extensão universitária na UFBA não são realizadas conforme os fundamentos das ações afirmativas. Neste elemento não há uma interferência da gestão universitária para que haja uma participação equitativa entre os segmentos estudantis (cotistas e não-cotistas). A oferta das atividades extensionistas é feita a partir da igualdade de oportunidades formal e não estabelece diferença entre estudantes cotistas e não-cotistas, de modo que o “sistema de orientação/seleção amplifica as desigualdades de sucesso, ao excluir uma fracção dos alunos de certas formações” (PERRENOUD, 1978, p. 136). No caso da extensão universitária na Universidade a exclusão dos estudantes a algumas formas de atividades extensionistas é alarmante, como se pode observar nos dados abaixo:

- A participação de cotista (9%) e não-cotistas (11%) em ACCS durante o curso, até 2017.2 é muito pequena (questionário online).
- A participação em atividade de extensão da UFBA até 2017.2 é igual entre cotistas e não-cotistas (45%) (questionário online).
- A participação em atividade de extensão fora da UFBA até 2017.2 é muito maior entre não-cotistas (39%) em relação a cotistas (14%) (questionário online).
- Bolsistas de extensão universitária até 2017.2 tanto no grupo cotistas (5%) quanto de não-cotistas (11%) é muito pequeno (questionário online).

Chama-se atenção para o baixo percentual de participação de ambos os segmentos estudantis nas ACCS. A extensão universitária no formato curricular poderia atingir a um contingente maior de estudantes, sobretudo quando há uma orientação legal (PNE 2014-2024) para que esse formato de atividade extensionista passe a fazer parte do currículo dos cursos de graduação como forma de maior articulação do trinômio universitário. De que modo a UFBA conseguirá atender a tal orientação legal quando, no período de 2014.1 a 2017.2, o percentual de participação nas ACCS foi tão insignificante frente a suas possibilidades na implementação das PAA?

Embora exista uma grande diversidade de atividades extensionistas na UFBA e seu potencial equitativo seja enorme, a equidade formativa na extensão tem um longo caminho a percorrer, conforme indicadores da pesquisa. Acredita-se que a implementação de ações gestoras vinculadas aos objetivos de princípios da PAA, aumento na oferta de ACCS, a criação de mecanismos de controle no dos registros dos projetos de extensão da Universidade e de critérios de seleção pautados no valor ético da equidade formalmente formulados pela PROEXT favoreceriam em muito a equidade de participação entre cotistas e não-cotistas da graduação nas atividades da extensão universitária, além de ampliar o atendimento entre ambos os segmentos estudantis.

A seguir serão apresentadas a síntese da pesquisa e algumas reflexões acerca das ações afirmativas e equidade formativa e suas relações com as ações gestoras desenvolvidas nos órgãos da AC e nas UU, nas considerações finais, etapa final deste trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior brasileira, sobretudo a pública, passou por reformulações que atingiram profundamente a estrutura da universidade, seja pelos impactos da reforma do Estado, pela criação de outras instituições, pressão dos movimentos sociais ou pela redefinição de sua função social. Nesse contexto, a demanda por inclusão social e étnico-racial se faz mais presente e a universidade pública é chamada a assumir sua responsabilidade, seja por adesão (até 2011) ou por medida legal (em 2012). Desse modo, as ações afirmativas surgem, no âmbito da UFBA, como possibilidade de atender as demandas sociais e possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É preciso que a Universidade esteja atenta as possibilidades, tanto internas, quanto externas, que as ações afirmativas possam sinalizar à universidade, no sentido de que seus processos internos e sua relação com a sociedade se aprofundem de tal modo que o pensamento universitário público seja a tradução dos anseios da sociedade assim como de sua cultura. Ou seja, a implementação das ações afirmativas pelas universidades públicas federais traduzir um novo paradigma de educação superior pública e de sociedade, uma nova forma de se pensar as relações no ambiente acadêmico para além das produções acadêmico-científicas desassociadas de seu contexto político, histórico, econômico e, principalmente, socioeducativo e étnico-racial.

Não é apenas uma questão de garantir ou democratizar o acesso dos grupos marginalizados e excluídos historicamente e da população de baixa renda à universidade pública, trata-se de perceber, valorizar e incorporar a cultura destes determinados grupos sociais ao *ethos* da própria UFBA e da sociedade, favorecendo a construção de uma sociedade mais equitativa. Nessa perspectiva é importante destacar que promoção da inclusão social na Universidade não é responsabilidade apenas de uma instância gestora, a PROAE. As ações afirmativas devem ser reafirmadas como possibilidade de inclusão socioeconômica, cultural e étnico-racial nas ações gestoras voltadas ao trinômio universitário, de modo a favorecer a construção de um ambiente universitário mais equitativo, visto que é lugar de construção do conhecimento científico, cultural e socioeconômico, desse modo a superação de um modelo social excludente passa por ela.

Desse modo, o estudo desenvolvido teve por objetivos analisar a relação entre equidade e as ações gestoras desenvolvidas pela UFBA no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, considerando a existência de alunos cotistas e não-cotistas na IFES; e identificar o grau de equidade na participação de alunos cotistas e não-cotistas no ensino, na pesquisa e na extensão, considerando os cursos de maior e menor exigência quanto à nota de corte para ingresso na Universidade. Dessa forma, foi possível compreender como as ações gestoras da Universidade são propostas e executadas no ambiente universitário como também em que medida estas são norteadas pelas políticas de ações afirmativas (PAA) tanto nos órgãos da Administração Central (AC), quanto nas Unidades Universitárias (UU) participantes da pesquisa.

As discussões e análise de dados foram norteadas pelo pressuposto teórico de que há relação entre as ações gestoras promovidas na Universidade para a efetivação da equidade formativa no trinômio universitário e os graus de equidade entre os estudantes cotistas e não-cotistas na participação no ensino, na pesquisa e na extensão universitária partir das ações afirmativas existentes na UFBA. A partir deste pressuposto foram formuladas duas questões de pesquisa: como se dá a relação entre equidade e as ações gestoras desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se a existência de alunos cotistas e não-cotistas nesta IFES? Quais são os graus de equidade na participação de estudantes cotistas e não-cotistas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidas pela UFBA nos cursos de maior e menor exigência quanto a nota de corte para ingresso na Universidade?

Ao longo do trabalho, estas questões foram respondidas a partir do estudo de caso na perspectiva da pesquisa qualitativa e quantitativa. Ambas as abordagens permitiram maior apropriação dos elementos que envolveram a investigação, que, por sua vez, se deu através das técnicas e procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada e questionário online. Cada uma destas técnicas permitiu coletar informações imprescindíveis para a resolução dos problemas e compreensão do objeto estudado, a partir do contato *lócus* e com os sujeitos da pesquisa: gestores universitários dos órgãos da Administração Central, pró-reitores de ensino, pesquisa e extensão universitária; das Unidades Universitárias, diretores, coordenadores de curso e chefes de Departamentos, bem como estudantes dos cursos participantes da amostra.

Considerando a atuação das PROGRAD, PROPCI e PROEXT, é possível afirmar que, quando o princípio ético da equidade social faz parte das ações gestoras cotidianas no ambiente universitário, há possibilidades de que o percurso formativo entre os estudantes cotistas e não-cotistas se torne, também, mais equitativo em relação ao trinômio universitário. Isso fica muito claro quando os resultados são diferenciados entre as ações gestoras promovidas no âmbito do ensino, pautadas no princípio da igualdade formal, e aqueles obtidos nas ações gestoras realizadas nos âmbitos da pesquisa e da extensão, pautadas no princípio da igualdade substancial e/ou material, que considera as diferenças entre os segmentos estudantis.

Nessa perspectiva, é preciso que as ações gestoras nos órgãos da AC assumam efetivamente o caráter diferencial das PAA utilizados no ingresso dos estudantes na Universidade, visto que ainda há ações gestoras pautadas na igualdade de oportunidades na perspectiva formal em detrimento da igualdade de oportunidades na perspectiva substancial e/ou material. A visão de que todos são estudantes da UFBA, sem distinção e/ou reconhecimento das diferenças prejudica a efetivação da própria PAA na Universidade. É preciso que os estudantes cotistas possam vivenciar o que UFBA oferece dentro de condições materiais concretas, visto que após o ingresso desse segmento estudantil na Universidade eles são tratados como qualquer estudante universitário, considerando-se apenas, em grande medida, as diferenças socioeconômicas. O que se propõe não é a divisão da Universidade, mas que o valor ético da equidade social perpassasse por suas ações gestoras voltadas ao público interno de modo a garantir os objetivos das PAA presentes na própria UFBA.

Também nas UU que participaram do estudo – Escola Politécnica, IGEO, FMB, FACED, Faculdade de Direito, ICI e ILUFBA – há presença de ações gestoras pautadas na perspectiva igualdade de oportunidades formal e na igual de oportunidades substancial e/ou material em relação a participação equitativa de estudantes cotistas e não-cotistas nas atividades do trinômio universitário. Todavia há prevalência da primeira perspectiva, pois os estudantes dos cursos são considerados igualmente em suas diferenças após o ingresso na UFBA. É interessante perceber que os gestores parecem se importar com as PAA e estão atentos quanto aos propósitos desta política e seus desdobramentos na sociedade. No entanto, quando se trata de ações gestoras específicas em direção à

concretização dos objetivos das PAA a partir da atuação gestora junto a diversidade de estudantes presentes nas Unidades, a responsabilidade por tais ações sejam delegadas, quase que, exclusivamente, à PROAE. Isso acontece, porém, em virtude do não desdobramento do princípio ético da equidade social e, conseqüentemente, atribuições e responsabilidades em relação as PAA, no REG/UFBA (2010). Tal fato influencia de certo modo na elaboração, aprovação e execução dos regimentos internos das UU, que desconsideram a pauta de tais políticas. E não apenas nisso. As ações dos gestores nas Unidades são direcionadas por estes instrumentos da gestão universitária na UFBA, o que faz com que se assumam posturas distintas frente as PAA e uma possível equidade formativa entre os estudantes no trinômio universitário.

Esta diversidade de posturas gestoras frente as PAA na UFBA não parecem fazer diferença quando se trata de estabelecer a equidade formativa entre os estudantes cotistas e não-cotistas nos cursos de maior e menor exigência em relação a nota de corte do Sisu 2014 das área I (Engenharia Química e Licenciatura em Geografia/Noturno), área II (Medicina e Licenciatura em Ciências Naturais), área III (Direito/Diurno e Arquivologia/Noturno) e área IV (Licenciatura em Letras Vernáculas/Noturno e Licenciatura em Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas/Diurno). Isto porque os indicadores de equidade formativa para o ensino, a pesquisa e a extensão universitárias mostram que as ações gestoras de cunho igualitário na perspectiva formal ou ainda realizadas de maneira informal e não institucionalizadas dificultam que os princípios da PAA sejam concretizados no ambiente universitário da UFBA. Deixa antever ainda, que a formação acadêmico-profissional e cidadã entre estudantes cotista e não-cotistas se dá conforme o “mérito acadêmico” e interesse pessoal de cada um, de forma contrária aos fundamentos, objetivos e valores das PAA.

Assim como nos órgãos da AC é preciso que a gestão universitária nas UU assumam que é preciso tratar as desigualdades desigualmente, sobretudo para estabelecer a equidade social e, conseqüentemente, a equidade formativa no trinômio universitário. Não é possível que as diferenças socioeconômicas e étnico-raciais consideradas no ingresso a UFBA sejam ignoradas no percurso formativo desses estudantes. Superar a visão de que todos são “igualmente” estudantes da Universidade é preciso e urgente, de modo a efetivar o objetivo institucional voltado a equidade social, além de contradizer aos propósitos das PAA na UFBA para além

das questões de permanência com viés socioeconômico defendida pela maioria dos gestores entrevistados.

Quando se trata isoladamente de cada um dos elementos da tríade universitária, é possível afirmar que a equidade formativa no ensino é uma conquista possível, visto que a implementação da política de cotas voltadas à assistência e permanência estudantil favorecem aos estudantes cotistas, mas não são suficientes. Ademais não garantem qualidade de formação e aprendizagem, tampouco favorece a equidade formativa. No que diz respeito a pesquisa o que prevalece é a participação dos estudantes não-cotistas do diurno, visto que as condições de oferta deste tipo de atividade não consideram as diversidades socioeconômicas, não atendem ao turno noturno e tampouco estabelecem critérios equitativos nos processos seletivos, o que dificulta em muito o estabelecimento da equidade na formação em pesquisa dos estudantes.

O mesmo se repete no âmbito da extensão universitária, com o agravante de que a participação de ambos os segmentos é pequena visto as possibilidades de inserção nas atividades extensionistas, o que não é a situação ideal à concretização da equidade formativa na extensão.

Dado o exposto, afirma-se que a relação entre ações afirmativas e equidade formativa no trinômio universitário (ensino-pesquisa-extensão universitária) passa obrigatoriamente pelo desenvolvimento de ações gestoras pautadas nos fundamentos, objetivos e diretrizes das PAA desenvolvidas pela UFBA. Sem a inclusão efetiva do princípio ético da equidade social no âmbito das atividades acadêmicas desenvolvidas na Universidade, a equidade formativa não passará de utopia assim como a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N (et al). **Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1090.pdf> Acesso em: 15 mai 2018
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- ANTUNES, A. M; LORDÊLO, J. A. Variabilidade de desempenho no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): uma tentativa de interpretação baseada nos trabalhos de Pierre Bourdieu. In: _____. **Educação superior no pós-cotas: equidade, desempenho e permanência de estudantes**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 15-46
- BARROS, E. B. de A. **Permanência dos estudantes de origem popular na Universidade: a bolsa moradia na Ufba**. 127 f. il. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2014 Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16542> Acesso em: 11 maio 2018
- BATISTA, J.O; ARGÔLO, R. F; LORDÊLO, J. A. de C. Indicadores de Desempenho Estudantil no Curso Superior de Psicologia. Determinantes da Equidade no Ensino Superior, 2017. Disponível em: <http://www.equidade.Faced.ufba.br/sites/equidade.oefaced.ufba.br/files/89546.pdf> Acesso em: 11 ago 2018
- BERREY, Ellen C. Why Diversity Became Orthodox in Higher Education, and How it Changed the Meaning of Race on Campus, **Critical Sociology**, v.37, n. 5, set/2011, p. 573–596 Disponível em: <https://journals.sagepub.com/toc/crsb/37/5> Acesso em: 23 set 2018
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação – Parecer CNE/CES 608/2018. Estabelece Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Brasília (DF): CNE/CES/MEC, 2018. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2651/parecer-cne-ces-n-608> Acesso em: 15 fev 2019
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fórum Nacional de Educação. Conae 2014. Conferência Nacional de Educação: documento – referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei Nº 9.394/96 de 20.12.1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): MEC, 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei Nº 12.711/12 de 29.08.2012 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília (DF): MEC, 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei Nº 13.409/16 de 28.12.2016 – Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília (DF): MEC, 2016.

BRIDI, J. C. A. **A pesquisa na formação do estudante universitário: a Iniciação Científica como espaço de possibilidades**. 214 f. 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251430>
Acesso em: 30 jan 2019

CARREIRA, D; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALCANTI, I. T. do N; MALBOUISSON, C. Uma avaliação do sistema de reservas de vagas da Universidade Federal da Bahia. In: _____. **Educação superior no pós-cotas: equidade, desempenho e permanência de estudantes**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 175-206

CAVALCANTI, I. T do N. Análise do diferencial de desempenho entre estudantes cotistas e não-cotistas da UFBA pelo Propensity Score Matching. 159f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em:
http://www.equidade.Faced.ufba.br/sites/equidade.oe.Faced.ufba.br/files/analise_do_diferencial_de_desempenho_entre_estudantes_cotistas_e_nao_cotistas_da_ufba_pelo_propensity_score_matching.pdf Acesso em: 28 abr 2018

CORDEIRO, M. J. de J. A. Um balanço das cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: da criação das leis aos dias atuais. In: _____. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 15-36

_____. As Cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: processo histórico e político. In: _____. **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012. p. 17-40

CUNHA, E. O. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. 214 f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24870> Acesso em: 10 set 2018

DAFLON, V. T; FERES JÚNIOR, J; CAMPOS, L.A. Ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.302-327, jan/abr, 2013

DANTAS, L. V. Operacionalização da Pesquisa: modelo de análise como ferramenta. Slide de palestra ministrada no componente curricular EDC-557, FAGED/UFBA, 2009.

DAZZANI, M. V; FARIA, M. Família, escola e desempenho acadêmico. In: _____. **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009, p.249-264

DE PAULA, M. de F. USP e URJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. In: _____. **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p. 215-230

DEUBEL, A-N. R. **Políticas públicas**: formulación, implementación e evaluación. Bogotá, DC: Ediciones Aurora, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, out/dez. 2010, p. 1223-1245 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 05 jan 2016

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, mar/2013, p. 107-126

DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 23 abr 2018

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul/2003, p. 29-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf> Acesso em: 24 abr 2018

ESCOLA POLITÉCNICA. Desenvolvido pelo Escola Politécnica/UFBA. Apresenta textos e documentos sobre a Escola. Disponível em: www.eng.ufba.br/ Acesso em: 06 abr 2018

FACULDADE DE DIREITO. Desenvolvido pela Faculdade de Direito/UFBA. Apresenta textos e documentos sobre a Faculdade. Disponível em: <https://www.direito.ufba.br/> Acesso em: 10 abr 2018

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Desenvolvido pela FAGED/UFBA. Apresenta textos e documentos sobre a Faculdade. Disponível em: <https://Faced.ufba.br/> Acesso em: 08 abr 2018

FACULDADE DE MEDICINA DA BAHIA. Desenvolvido pela FMB/UFBA. Apresenta textos e documentos sobre a Faculdade. Disponível em: www.fameb.ufba.br/ Acesso em: 11 abr 2018

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A Iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. São Paulo, **Perspectiva**, v. 14, n. 1, jan/mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9803.pdf> Acesso em: 28 nov 2018

FELICETTI, V.L; MOROSINI, M.C. Equidade e inequidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: avaliação políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan/mar 2009

FERRAZ, M. P. de T. Ações afirmativas na Unifesp. In: _____. **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012. p. 137-148

FERRAZ, M. do C. G; FERREIRA, R. A. Eficácia e equidade como indicadores de qualidade da educação: um estudo sobre o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do Instituto Federal da Bahia – Barreiras. In: _____. **Educação superior no pós-cotas: equidade, desempenho e permanência de estudantes**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 93-110

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E SESU/MEC. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus, 2000-2001. Edição Atualizada.

_____. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E SESU/MEC. Política Nacional de Extensão Universitária. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, jun.2000.

FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: _____. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 47-81

GOMES, J. B. B; SILVA, Fernanda D. L. L. da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Série Cadernos do CEJ**, n. 24, Brasília: CJF/CEJ, 2003, p. 85-153 Disponível em: http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf Acesso em: 06 mar 2017

GOMES, N. L. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: _____. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003. p. 217-244

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, set/dez. 2015, p. 1229 - 1256. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229> Acesso em: 22 dez 2018

GONDIM, E; RODRIGUES, O. M. John Rawls e a justiça como equidade: algumas considerações. **Diversa**, ano I, nº 2, jul/dez. 2008, p. 131-146 Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed2ano1_artigo08_Elnora_Gondim.PDF Acesso em: 22 dez 2015

GUEDES, G. N. de O. **Equidade e Programas Institucionais de Ensino, Pesquisa e Extensão: Análise das Relações no Ensino Superior**. 169 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015 Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19874> Acesso em: 02 ago 2018
HERINGER, R. O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: _____. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 74-99

IBGE. Instituto. Brasileiro de Estatística e Geografia. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf> Acesso em: 05 mar 2018

_____. Instituto. Brasileiro de Estatística e Geografia. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf> Acesso em: 05 mar 2018

ICI. Instituto de Ciência da Informação. Desenvolvido pelo ICI/UFBA. Apresenta textos e documentos sobre o Instituto. Disponível em: <http://www.ici.ufba.br> Acesso em: 09 mai 2018

IGEO. Instituto de Geociências. Desenvolvido pelo IGEO/UFBA. Apresenta textos e documentos sobre o Instituto. Disponível em: <http://www.igeo.ufba.br> Acesso: 15 mar 2018

ILUFBA. Instituto de Letras. Desenvolvido pelo ILUFBA. Apresenta textos e documentos sobre o Instituto. Disponível em: <https://letras.ufba.br/> Acesso: 15 mar 2018

LEITE, V. de S. Levantamento das Produções Acadêmicas (teses e dissertações) Acerca das Políticas de Cotas e Equidade no Ensino Superior no Brasil entre 2000-2012. I Seminário de Eficácia e Equidade na Educação – Avaliação, Gestão e Ações Afirmativas. 03 e 04 de setembro de 2014. Feira de Santana, Brasil. Universidade

Estadual de Feira de Santana. ISSN 2446-4929 Disponível em:
http://www.equidade.Faced.ufba.br/sites/equidade.oe.Faced.ufba.br/files/levantamento_das_producoes_academicas_teses_e_dissertacoes_acerca_das_politicas_de_cotas_e_equidade_no_ensino_superior_no_brasil_entre_2000-2012_-_veronica_leite.pdf Acesso: 10 abr 2017

LUBISCO, N. M. L; VIEIRA, S. C. V. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Salvador: EDUFBA, 2019.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2011.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2006.

MACEDO, R. S; GALEFFI, D; PIMENTEL, A. **Um rigor outro**: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, E. Dentro da lei: as políticas de ação afirmativas nas universidades. IN: **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 18-39

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATOS, U. R. de; BARBOSA, I. M. de J. Acesso e permanência de cotistas e não cotistas segundo produções em periódicos Qualis A. In: _____. **Educação superior no pós-cotas**: equidade, desempenho e permanência de estudantes. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 47-68

MUNANGA, K. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: _____. **O negro na universidade**: o direito a inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-20

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: _____. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003. p. 115-130

NASCIMENTO, J. D. do. **Mulheres nos cursos de engenharia da UFBA**: um estudo sobre o acesso e desempenho. 269 f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017 Disponível em:
<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24257> Acesso em: 22 set 2018

NASCIMENTO, P. A. M; VERHINE, R. E. Resultados preliminares do GERES 2005 para equidade nos sistemas de cinco centros urbanos brasileiros. In: _____. **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009, p.155-174

NEVES, P. S. da C; LIMA, M. E. O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos

nas universidades públicas. In: _____. **Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe.** São Cristóvão: Editora UFS, 2010. p. 57- 100

NEVES, P. S. da C. O contexto de emergência e de consolidação das políticas afirmativas na Universidade Federal de Sergipe. In: _____. **Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe.** São Cristóvão: Editora UFS, 2010. p.17-36

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política decotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil, **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), jan./abr. 2007, p. 29-51 Disponível: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf> Acesso em: 07 jul 2018

PAIVA, A. R. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: _____. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 40-73

PEIXOTO, A. L. A. (et al). Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, jul. 2016, p. 569-591. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00569.pdf> Acesso em: 24 mar 2017

PEREIRA, S. R. dos S. **Determinantes da equidade no Ensino Superior: uma análise da variabilidade dos resultados do Enade no desempenho de cotistas e não cotistas.** 367 f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017 Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24148> Acesso em: 03 jun 2018

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. **Análise Psicológica**, v.2, 1978, p.133-155. Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1930/1/1978_1_133.pdf Acesso em: 23 abr 2018

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n. 3, 424, set-dez/2008, p. 887-896 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300010/9142> Acesso em: 03 mar 2017

_____. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: _____. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 35-45

PIRES, T. R. de O. discussão judicial das ações afirmativas étnico-raciais no Brasil. In: _____. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 210-239

QUEIROZ, D. M. **Raça, gênero e educação superior**. 319f. il. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2001_DMQueiroz.pdf Acesso: 28 jul 2017

QUEIROZ, D.M; SANTOS, J. T. dos. Sistema de Cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 717-737, out. 2006.

QUEIROZ, D. M; SANTOS, C. M. As mulheres negras brasileiras e o acesso a educação superior. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, jan./abr. 2016, p. 71-87. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/2286/1592> Acesso em: 27 dez 2018

RAWLS, J. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, J. **Justiça e democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REDE AÇÕES AFIRMATIVAS. Desenvolvido pelo Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. Apresenta materiais diversos sobre ações afirmativas e política de cotas. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/>. Acesso em: 19 mar 2017.

ROSA, G. A. da; TREVISAN, A. L. Filosofia da tecnologia e educação: conservação ou crítica inovadora da modernidade? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 719-737, nov. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00719.pdf> Acesso em: 15 jan 2019

ROCHA, J. C. de S. da. **Faculdade de Direito da Bahia**: processo histórico e agentes de criação da Faculdade Livre no final do século XIX. Salvador: Fundação da Faculdade de Direito da Bahia, 2015.

SANTA ROSA, L. B. de. **Dificuldades de Permanência de Alunos vinculados à Assistência Estudantil no IFBA de Jacobina**. 110 f. il. 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2016 Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20724> Acesso: 29 abr 2017

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2003. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Capitulo%201.pdf> Acesso em: 22 out 2015.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Da ideia de Universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 27/28, p. 11-62, jun. 1989.

_____. O estado, a sociedade e as políticas sociais: o caso das políticas de saúde. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 23, p. 13-74, set. 1987.

SANTOS, J. T. dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], maio/ago, 2012, p. 401-422. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/447/433> Acesso em: 23 abr 2016

_____. Introdução. In: _____. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p.9-14

SANTOS, J. T. dos; QUEIROZ, D. M. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: _____. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p.37-66

_____. As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita. In: _____. **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012. p.41-76

_____. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 58-75, dez/fev 2005-2006.

SANTOS, V. F; ANDRADE, C. M. Retorno econômico e social da educação e da pesquisa acadêmica: algumas metodologias de mensuração. In: _____. **Relatório de Pesquisa Impactos acadêmicos e econômicos da Iniciação Científica – IC na UFBA**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2013. p. 62-82.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
SCOTT, J. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1), p.11-30, jan/abr, 2005.

SEGATO, R. L. Cotas: por que reagimos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 76-87, dez/fev. 2005-2006.

SILVA FILHO, P; CUNHA, E. O. As políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil sob a ótica da equidade. 2013. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PenildonSilvaFilho_GT2_Integral.pdf Acesso em: 18 dez 2018

SILVA FILHO, P. **Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira: estudo de caso do Programa de Reserva de Ingresso para Universidade Federal da Bahia**. 211f. il. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11855> Acesso em: 27 nov 2018

SILVA, C. da. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: _____. **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003. p. 17-38.

_____. Definições de metodologias para seleção de pessoas negras em programas de ação afirmativa em educação. In: _____. **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003. p. 39-62.

SILVA, J. P. da; OURIQUE, M. L. H. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan/abr. 2012.

SILVA, N. M. da. As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade. In: _____. **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012. p.77-98

SILVEIRA, P. R. C; SILVEIRA, M. I. C. M; MESSIAS, A. R. Monitoramento, permanência e promoção da diversidade: as ações afirmativas em risco na Universidade Federal de Santa Maria. In: _____. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 171-202

SILVÉRIO, V. R. Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: _____. **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 21-50

_____. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002, p. 219-246 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf> Acesso em: 08 abr 2017

SOARES, M; SEVERINO, A. J. A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, jul/2018, p. 372-390. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n2/1982-5765-aval-23-02-372.pdf> Acesso em: 20 jan 2019

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> Acesso em: 19 dez 2015

SPELLER, P; ROBL, F; MENEGHEL, S. M (orgs.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

STIGLITZ, J. **O preço da desigualdade**. Lisboa: Bertrand Editora, 2013.

TAVARES, C. A. R; FREITAS, K. S. de. **Extensão universitária: o patinho feio da academia?** Jundiaí: Paco Editorial, 2016

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TELLO, C. G (org.). **Los objetos de estudios de la política educativa**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

TESSLER, L. L. **Ação afirmativa sem cotas**: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. São Paulo, Campinas: IFGW/COMVEST/ Unicamp, 2006. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/pais/artigo1.pdf> Acesso em: 13 mai 2017

TOMEI, M. **Ação afirmativa para a igualdade racial**: características, impactos e desafios. Brasília: OIT, 2005.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. Desenvolvido pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Apresenta textos sobre a Universidade. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br>. Acesso em: 05 fev 2019

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. Resolução Nº 196/2002, Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afrodescendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. CONSU/UNEB: Salvador, 2002. Disponível em: <http://www.uneb.br/files/2016/07/196-consu-cotas-afro.pdf> Acesso em: 11 maio 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL D A BAHIA. Conselho Universitário. Resolução Nº 03/2018. Cria o Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação no município de Camaçari. Salvador: CONSUNI/UFBA, 2018. Disponível em: <https://www.ufba.br/Resolucoes/607> Acesso em: 30 out 2018

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução Nº 01/2004. Altera a Resolução 01/2004 do CONSEPE. Estabelece reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA realizada através do Vestibular. Salvador: CONSEPE/UFBA, 2004. Disponível em: <https://vestibular.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/resolucao0104.pdf> Acesso em: 11 maio 2017

_____. Desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia. Apresenta textos e documentos sobre a Universidade. Disponível em: <http://www.ufba.br>. Acesso em: em: 29 set 2017

_____. Regimento e Estatuto Geral da UFBA. Salvador: UFBA, 2010. Disponível em: <https://www.ufba.br/arquivos/estatuto-e-regimento-geral> Acesso em: 03 mar 2017

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016**. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em: <https://www.ufba.br/arquivos/pdi-ufba-2012-2016> Acesso em: 21 mar 2018

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/plano-desenvolvimento-institucional-ufba_web_compressed.pdf Acesso em: 21 mar 2018

_____. Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia. Apresenta textos e documentos sobre a PROAE. Disponível em: <https://proae.ufba.br/> Acesso em: 24 ago 2017

_____. Pró-Reitoria de Extensão Universitária. Desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia. Apresenta textos e documentos sobre a PROEXT. Disponível em: <https://proext.ufba.br/> Acesso em: 28 ago 2017

_____. Pró-Reitoria de Extensão Universitária. **Manual de Extensão Universitária da UFBA**. Salvador: UFBA, 2014.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia. Apresenta textos e documentos sobre a PROGRAD. Disponível em: <https://prograd.ufba.br/> Acesso em: 27 ago 2017

_____. Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação. Desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia. Apresenta textos e documentos sobre a PROPCI. Disponível em: <https://propci.ufba.br/> Acesso em: 22 ago 2017

_____. Pró-Reitoria de Planejamento. **UFBA em Números 2018**. Salvador: PROPLAN/UFBA, 2018. Disponível: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28047> Acesso em: 10 fev 2019

_____. **Regimento Interno da Reitoria**. Salvador: UFBA, 2013. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Regimento_Reitoria_web.pdf Acesso em: 21 mar 2018

_____. **Relatório de Pesquisa Impactos acadêmicos e econômicos da Iniciação Científica – IC na UFBA**. Salvador: UFBA, 2013. p. 62-82.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. Desenvolvido pela Universidade Federal do Oeste da Bahia. Apresenta textos sobre a Universidade. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br> Acesso em: 03 out 2014 <https://www.ufob.edu.br>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Desenvolvido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Apresenta textos sobre a Universidade. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br>. Acesso em: 05 out 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Desenvolvido pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Apresenta textos sobre a Universidade. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br> Acesso em: 03 out 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. Desenvolvido pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Apresenta textos sobre a Universidade. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br>. Acesso em: 03 out 2014.

VERHINE, R. E; DANTAS, L. M.V. Avaliação do desempenho acadêmico de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do ENADE. In: _____. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009, p.175-199

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, set-dez/2007, p. 1287-1302. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf> Acesso em: 22 abr 2018

APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas

INSTRUMENTO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA REITOR

1. Qual função social da Universidade considerando o contexto das diversidades presentes na sociedade baiana?
2. No Estatuto da UFBA tem um objetivo voltado a promoção da equidade na sociedade. De que maneira esse objetivo relaciona-se com as ações gestoras voltadas as atividades-fim da Universidade?
3. De que maneira se relacionam as ações gestoras da administração central com as políticas públicas de ações afirmativas na Universidade?
4. Como estão pautadas as políticas de ações afirmativas para o ensino, pesquisa e extensão na Universidade?
5. Existem ações gestoras na Universidade voltadas para ações afirmativas no âmbito do ensino de graduação, visando a equidade formativa entre alunos cotistas e não cotistas?
6. Em relação à pesquisa na graduação há ações gestoras na Universidade voltadas para a participação equitativa entre alunos cotistas e não cotistas?
7. Nas ações gestoras relacionadas a extensão universitária existem ações voltadas para promoção da equidade de formação entre alunos cotistas e não cotistas da graduação?
8. Há alguma orientação da administração central para que as unidades universitárias promovam ações afirmativas, visando a equidade de formação entre estudantes cotistas e não cotistas da graduação no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão?

INSTRUMENTO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PRÓ-REITOR DE ENSINO

1. Qual função social da Universidade considerando o contexto das diversidades presentes na sociedade baiana?
2. No Estatuto da UFBA tem um objetivo voltado a promoção da equidade na sociedade. De que maneira esse objetivo relaciona-se com as ações gestoras voltadas às atividades de ensino de graduação na Universidade?
3. De que maneira se relacionam as ações gestoras dessa Pró-Reitoria com as políticas públicas de ações afirmativas da Universidade?
4. Como estão pautadas as políticas de ações afirmativas para ao ensino de graduação na Universidade?
5. Existem ações gestoras na Universidade voltadas para ações afirmativas no âmbito do ensino de graduação, visando a equidade formativa entre alunos cotistas e não cotistas?
6. Há alguma orientação da Pró-Reitoria para que as unidades universitárias promovam ações afirmativas, visando a equidade de formação entre estudantes cotistas e não cotistas no âmbito do ensino de graduação?

INSTRUMENTO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PRÓ-REITOR DE PESQUISA

1. Qual função social da Universidade considerando o contexto das diversidades presentes na sociedade baiana?
2. No Estatuto da UFBA tem um objetivo voltado a promoção da equidade na sociedade. De que maneira esse objetivo relaciona-se com as ações gestoras voltadas às atividades referentes a pesquisa na graduação da Universidade?

3. De que maneira se relacionam as ações gestoras dessa Pró-Reitoria com as políticas públicas de ações afirmativas da Universidade?
4. Como estão pautadas as políticas de ações afirmativas referentes a pesquisa na graduação dessa Universidade?
5. Existem ações gestoras na Universidade voltadas para ações afirmativas no âmbito da pesquisa, visando a equidade formativa entre alunos cotistas e não cotistas na graduação?
6. Há alguma orientação da Pró-Reitoria para que as unidades universitárias promovam ações afirmativas, visando a equidade de formação entre estudantes cotistas e não cotistas no âmbito da pesquisa na graduação?

INSTRUMENTO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

1. Qual função social da Universidade considerando o contexto das diversidades presentes na sociedade baiana?
2. No Estatuto da UFBA tem um objetivo voltado a promoção da equidade na sociedade. De que maneira esse objetivo relaciona-se com as ações gestoras voltadas às atividades de extensão na Universidade?
3. De que maneira se relacionam as ações gestoras dessa Pró-Reitoria com as políticas públicas de ações afirmativas da Universidade?
4. Como estão pautadas as políticas de ações afirmativas para a extensão universitária na Universidade?
5. Existem ações gestoras na Universidade voltadas para ações afirmativas no âmbito da extensão universitária, visando a equidade formativa entre alunos cotistas e não cotistas na graduação?

6. Há alguma orientação da Pró-Reitoria para que as unidades universitárias promovam ações afirmativas, visando a equidade de formação entre estudantes cotistas e não cotistas no âmbito da extensão universitária?

INSTRUMENTO 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR

1. Qual função social da Universidade considerando o contexto das diversidades presentes na sociedade baiana?

2. No Estatuto da UFBA tem um objetivo voltado a promoção da equidade na sociedade. De que maneira esse objetivo relacionam-se com as ações gestoras nessa unidade universitária, considerando as atividades-fim da Universidade?

3. De que maneira se relacionam as ações gestoras dessa Unidade com as políticas públicas de ações afirmativas da Universidade?

4. Existem ações gestoras na Unidade voltadas para ações afirmativas no âmbito do ensino, visando a equidade formativa entre alunos cotistas e não cotistas na graduação?

5. Em relação à pesquisa há ações gestoras na Unidade voltadas para a participação equitativa entre alunos cotistas e não cotistas na graduação?

6. Nas ações gestoras relacionadas a extensão universitária na Unidade existem ações voltadas para promoção da equidade na formação entre alunos cotistas e não cotistas na graduação?

7. Como estão pautadas as políticas de ações afirmativas para o ensino, pesquisa e extensão nessa Unidade?

8. Há alguma orientação da gestão universitária nessa Unidade para que os Departamentos e Colegiados de Curso promovam ações afirmativas, visando a

equidade de formação entre estudantes cotistas e não cotistas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão na graduação?

INSTRUMENTO 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA CHEFE DE DEPARTAMENTO

1. Qual função social da Universidade considerando o contexto das diversidades presentes na sociedade baiana?
2. No Estatuto da UFBA tem um objetivo voltado a promoção da equidade na sociedade. De que maneira esse objetivo relacionam-se com as ações gestoras nesse Departamento, considerando as atividades-fim da Universidade?
3. De que maneira se relacionam as ações gestoras desse Departamento com as políticas públicas de ações afirmativas na unidade universitária e na Universidade?
4. Existem ações gestoras no Departamento voltadas para ações afirmativas no âmbito do ensino, visando a equidade formativa entre alunos cotistas e não cotistas na graduação?
5. Em relação à pesquisa há ações gestoras na Departamento voltadas para a participação equitativa entre alunos cotistas e não cotistas na graduação?
6. Nas ações gestoras relacionadas a extensão universitária existem ações desse Departamento voltadas para promoção da equidade na formação entre alunos cotistas e não cotistas na graduação?
7. Como estão pautadas as políticas de ações afirmativas para o ensino, pesquisa e extensão nesse Departamento?
8. Há alguma orientação do Departamentos para que os docentes promovam ações afirmativas, visando a equidade de formação entre estudantes cotistas e não cotistas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão na graduação?

INSTRUMENTO 7 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR DE CURSO

1. Qual função social da Universidade considerando o contexto das diversidades presentes na sociedade baiana?
2. No Estatuto da UFBA tem um objetivo voltado a promoção da equidade na sociedade. De que maneira esse objetivo relacionam-se com as ações gestoras nesse Colegiado, considerando as atividades-fim da Universidade?
3. De que maneira se relacionam as ações gestoras desse Colegiado com as políticas públicas de ações afirmativas na unidade universitária e na Universidade?
4. Existem ações gestoras no Colegiado voltadas para ações afirmativas no âmbito do ensino, visando a equidade formativa entre alunos cotistas e não cotistas na graduação?
5. Em relação à pesquisa há ações gestoras no Colegiado voltadas para a participação equitativa entre alunos cotistas e não cotistas na graduação?
6. Nas ações gestoras relacionadas a extensão universitária existem ações desse Colegiado voltadas para promoção da equidade na formação entre alunos cotistas e não cotistas na graduação?
7. Como estão pautadas as políticas de ações afirmativas para o ensino, pesquisa e extensão nesse Colegiado?
8. Há alguma orientação do Colegiado para que os docentes promovam ações afirmativas, visando a equidade de formação entre estudantes cotistas e não cotistas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão na graduação?

APÊNDICE B – Questionário online

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES COTISTAS E NÃO-COTISTAS DA GRADUAÇÃO

Esse questionário faz parte da pesquisa de doutorado intitulada AÇÕES AFIRMATIVAS E EQUIDADE FORMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: UM ESTUDO SOBRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, que trata sobre ações gestoras que visem a participação equitativa de estudantes da graduação (cotistas e não-cotistas) em projetos de pesquisa e de extensão, além de atividades de ensino, desenvolvidos na Universidade. Também tenta identificar o grau de equidade entre esses estudantes em seu percurso formativo, assim solicito sua colaboração voluntária para que participe da pesquisa, respondendo as questões a seguir marcando apenas uma alternativa.

*Obrigatório

I. DADOS GERAIS

1. Cursou o ensino médio: *

Marcar apenas uma oval.

- Rede pública
- Rede Privada
- Outro: _____

2. Se cursou na rede pública

Marcar apenas uma oval.

- Municipal
- Estadual
- Federal

3. Se cursou na rede estadual:

Marcar apenas uma oval.

- Civil
- Militar

4. Curso de graduação na UFBA: *

Marcar apenas uma oval.

- Engenharia Química
- Licenciatura em Geografia
- Medicina
- Licenciatura em Ciências Naturais
- Direito
- Arquivologia
- Letras Vernáculas
- Língua Estrangeira Moderna ou Clássica

5. Andamento do curso: *

Marcar apenas uma oval.

- Concluído
- Em andamento
- Outro: _____

6. Cotista: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

7. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino

8. Raça/Cor: *

Marcar apenas uma oval.

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta

9. Faixa etária: *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 18 e 25anos

- Entre 26 e 36 anos
- Entre 37 e 49 anos
- 50 anos ou mais

10. Renda familiar: *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 1 e 3 salários mínimos
- Entre 4 e 6 salários mínimos
- Entre 7 e 10 salários mínimos
- Mais de 10 salários mínimos

II - UFBA E AÇÕES AFIRMATIVAS

11. Percebeu ações gestoras na Universidade (Reitoria e Pró-Reitorias) voltadas para a equidade no processo de formação no ensino, na pesquisa e na extensão entre cotistas e não-cotistas? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente
- As vezes
- Nunca
- Não sabe

12. Percebeu ações gestoras na Unidade de Ensino (Faculdade/Instituto) voltadas para a equidade no processo de formação no ensino, na pesquisa e na extensão entre cotistas e não-cotistas: *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente
- As vezes
- Nunca
- Não sabe

13. Percebeu ações gestoras no seu Curso voltadas para a equidade no processo de formação no ensino, na pesquisa e na extensão entre cotistas e não-cotistas: *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente
- As vezes
- Nunca
- Não sabe

14. Participou de alguma atividade/ação na Universidade para melhorar seu percurso formativo na área de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente
 As vezes
 Nunca
 Não sabe

15. Participou de alguma atividade/ação na Universidade para melhorar seu percurso formativo na área da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente
 As vezes
 Nunca
 Não sabe

16. Participou de alguma atividade/ação na Universidade para melhorar seu percurso formativo na área da extensão universitária? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente
 As vezes
 Nunca
 Não sabe

17. Recebeu apoio financeiro em algum programa da PROAE: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

18. Recebeu apoio financeiro em algum programa da PROGRAD: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

19. Recebeu apoio financeiro em algum programa da PROEXT: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

20. Recebeu apoio financeiro em algum programa da PROPCI? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

21. Recebeu apoio financeiro em algum programa da Assessoria Internacional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

III - TRAJETÓRIA NO CURSO - ENSINO

22. Reprovação em componentes curriculares de 2014.1 até 2017.2: *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
 Entre 1 e 3
 Entre 4 e 5
 Acima de 5

23. Abandonou o curso de 2014.1 até 2017.2: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

24. Concluiu o curso até 2017.2: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

25. Coeficiente de rendimento em 2014.1 (ingresso): *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 1 e 3
 Entre 4 e 5

- Entre 6 e 7
 Acima de 8

26. Coeficiente de rendimento em 2017.2 (possível conclusão):*

Marcar apenas uma oval.

- Entre 1 e 3
 Entre 4 e 5
 Entre 6 e 7
 Acima de 8

27. Participou de programa de intercâmbio durante o curso, até 2017.2. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

28. Participou do PIBID durante a formação, até 2017.2 (apenas para licenciaturas):

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

IV - TRAJETÓRIA NO CURSO - PESQUISA

29. Participou de pesquisa formal entre 2014.1 até 2017.2: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

30. Participou do PIBIC durante a formação, até 2017.2: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

31. Participou de evento científico da UFBA entre 2014.1 até 2017.2:*

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente
 As vezes
 Nunca

Não sabe

32. Participou de evento científico fora da UFBA entre 2014.1 até 2017.2: *

Marcar apenas uma oval.

Frequentemente

As vezes

Nunca

Não sabe

33. Apresentou trabalho em evento científico da UFBA entre 2014.1 até 2017.2: *

Marcar apenas uma oval.

Frequentemente

As vezes

Nunca

Não sabe

34. Apresentou trabalho em evento científico fora da UFBA entre 2014.1 até 2017.2: *

Marcar apenas uma oval.

Frequentemente

As vezes

Nunca

Não sabe

35. Foi bolsista de pesquisa CAPES/FAPESB em sua formação até 2017.2? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

V - TRAJETÓRIA NO CURSO - EXTENSÃO

36. Participou da ACCs durante o curso entre 2014.1 até 2017.2? *

Marcar apenas uma oval.

Frequentemente

As vezes

Nunca

Não sabe

37. Participou de atividade de extensão da UFBA durante o curso entre 2014.1 até 2017.2?*

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente
- As vezes
- Nunca
- Não sabe

38. Participou de atividade de extensão fora da UFBA durante o curso entre 2014.1 até 2017.2? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente
- As vezes
- Nunca
- Não sabe

39. Foi bolsista de extensão universitária entre 2014.1 até 2017.2?*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Powered by



APÊNDICE C – MATRIZ DE ANÁLISE E QUADRO OPERACIONAL: AÇÕES AFIRMATIVAS E EQUIDADE FORMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: UM ESTUDO SOBRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

TEMA: Relação entre equidade formativa e as ações gestoras, no âmbito das ações afirmativas, desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ensino, na pesquisa e na extensão.	
PROBLEMÁTICA: A presença de alunos cotistas e não-cotistas na Universidade pressupõe que estes estudantes devem ter as mesmas condições institucionais para o desenvolvimento de sua formação acadêmico-profissional e cidadã a partir de sua participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão visto que a oferta de vagas considera as duas formas de ingresso.	
OBJETIVOS:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar a relação entre equidade e as ações gestoras desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se a existência de alunos cotistas e não-cotistas 2. Identificar o grau de equidade na participação de alunos cotistas e não-cotistas no ensino, na pesquisa e na extensão, considerando os cursos de maior e menor exigência quanto a nota de corte para ingresso na Universidade. 	
PERGUNTAS DE PESQUISA:	HIPÓTESE: Existe relação entre as ações gestoras promovidas para a efetivação da equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão e os graus de equidade na participação entre os estudantes cotistas e não-cotistas a partir das ações afirmativas existentes na Universidade Federal da Bahia (UFBA).
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se dá a relação entre equidade e as ações afirmativas desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se a existência de alunos cotistas e não-cotistas nesta IFES? 2. Quais são os graus de equidade na participação de estudantes cotistas e não-cotistas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidas pela UFBA? 	

Fonte: Adaptado de Dantas (2009)

MODELO DE ANÁLISE				QUADRO OPERACIONAL		
Conceitos	Dimensões	Subdimensões	Fonte	Momento da coleta	Instrumento	Estratégia de tratamento e análise
Universidade	Histórico	Universidade brasileira	Publicações em meios eletrônicos e/ou impressos	1ª parte - Etapas 1 e 2	Roteiro de análise documental	-Cruzamento dos dados bibliográficos, com análise dialética.
	Modelos	Americano				
		Francês				
		Alemão				
Função social	Equidade na educação superior	-Publicações em meios eletrônicos e/ou impressos -Documentos				
	Equidade formativa					
Políticas públicas e sociais	Igualdade social	Acesso à educação superior	-Publicações em meios eletrônicos e/ou impressos -Documentos	1ª parte - Etapas 1 e 2	Roteiro de análise documental	-Cruzamento dos dados bibliográficos, com análise dialética.
	Justiça social	Permanência na educação superior				

Fonte: Adaptado de Dantas (2009)

MODELO DE ANÁLISE				QUADRO OPERACIONAL		
Conceitos	Dimensões	Subdimensões	Fonte	Momento da coleta	Instrumento	Estratégia de tratamento e análise
Políticas públicas e sociais	Equidade social	Ações gestoras voltadas a equidade formativa no ensino, na pesquisa e na extensão	<ul style="list-style-type: none"> - Publicações em meio impressos e/ou eletrônicos - Documentos - Sujeitos da pesquisa (professores em cargos administrativos nos órgãos centrais e unidades de ensino) 	<p>1ª parte – Etapas 1 e 2</p> <p>2ª parte – Etapa 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Roteiro de análise documental - Roteiro de entrevista semiestruturada - Banco de dados da Universidade - Questionário online 	<ul style="list-style-type: none"> - Cruzamento dos dados bibliográficos, com análise dialética. - Triangulação dos dados coletados, com análise dialética.

Fonte: Adaptado de Dantas (2009)

MODELO DE ANÁLISE				QUADRO OPERACIONAL		
Conceitos	Dimensões	Subdimensões	Fonte	Momento da coleta	Instrumento	Estratégia de tratamento e análise
Ações afirmativas / Política de cotas	Ensino	Percentual ingressantes em 2014.1 que foram reprovados em componentes curriculares até 2017.2	- Publicações em meio impressos e/ou eletrônicos - Documentos - Sujeitos da pesquisa (professores em cargos administrativos nos órgãos centrais e unidades de ensino)	2ª parte – Etapa 3	-Roteiro de análise documental -Banco de dados da Universidade -Questionário online -Roteiro de entrevista semiestruturada	Triangulação dos dados coletados, com análise dialética.
		Número médio de reprovações de ingressantes em 2014.1 até 2017.2				
		Percentual dos ingressantes em 2014.1 que abandonaram o curso				

Fonte: Adaptado de Dantas (2009)

MODELO DE ANÁLISE				QUADRO OPERACIONAL		
Conceitos	Dimensões	Subdimensões	Fonte	Momento da coleta	Instrumento	Estratégia de tratamento e análise
Ações afirmativas / Política de cotas	Ensino	Percentual de ingressantes em 2014.1 que concluíram o curso até 2017.2	-Documentos - Sujeitos da pesquisa (professores em cargos administrativos nos órgãos centrais e unidades de ensino) -Sujeitos da pesquisa (estudantes cotistas e não-cotistas)	2ª parte – Etapas 3 e 4	-Roteiro de análise documental -Questionário online -Roteiro de entrevista semiestruturada	Triangulação dos dados coletados, com análise dialética.
		Coeficiente de rendimento dos ingressantes em 2014.1				
		Coeficiente de rendimento dos ingressantes em 2014.1 em 2017.2				

Fonte: Adaptado de Dantas (2009)

MODELO DE ANÁLISE				QUADRO OPERACIONAL		
Conceitos	Dimensões	Subdimensões	Fonte	Momento da coleta	Instrumento	Estratégia de tratamento e análise
Ações afirmativas / Política de cotas	Ensino	Média do número de componentes curriculares cursados entre 2014.1 e 2017.2 por parte dos ingressantes de 2014.1	-Documentos - Sujeitos da pesquisa (professores em cargos administrativos nos órgãos centrais e unidades de ensino)	2ª parte – Etapas 3 e 4	-Roteiro de análise documental -Questionário online -Roteiro de entrevista semiestruturada	Triangulação dos dados coletados, com análise dialética.
		Percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram do programa de intercâmbio até 2017.2	-Sujeitos da pesquisa (estudantes cotistas e não-cotistas)			

Fonte: Adaptado de Dantas (2009)

MODELO DE ANÁLISE				QUADRO OPERACIONAL		
Conceitos	Dimensões	Subdimensões	Fonte	Momento da coleta	Instrumento	Estratégia de tratamento e análise
Ações afirmativas / Política de cotas	Ensino	Percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram do PIBID até 2017.2 (apenas para as licenciaturas)	-Documentos - Sujeitos da pesquisa (professores em cargos administrativos nos órgãos centrais e unidades de ensino) -Sujeitos da pesquisa (estudantes cotistas e não-cotistas)	2ª parte – Etapas 3 e 4	-Roteiro de análise documental -Questionário online -Roteiro de entrevista semiestruturada	Triangulação dos dados coletados, com análise dialética.

Fonte: Adaptado de Dantas (2009)

MODELO DE ANÁLISE				QUADRO OPERACIONAL		
Conceitos	Dimensões	Subdimensões	Fonte	Momento da coleta	Instrumento	Estratégia de tratamento e análise
Ações afirmativas / Política de cotas	Pesquisa	Percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram de pesquisa formal até 2017.2.	-Documentos - Sujeitos da pesquisa (professores em cargos administrativos nos órgãos centrais e unidades de ensino) -Sujeitos da pesquisa (estudantes cotistas e não-cotistas)	2ª parte – Etapas 3 e 4	-Roteiro de análise documental -Questionário online -Roteiro de entrevista semiestruturada	Triangulação dos dados coletados, com análise dialética.
		Percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram do PIBIC até 2017.2				

Fonte: Adaptado de Dantas (2009)

MODELO DE ANÁLISE				QUADRO OPERACIONAL		
Conceitos	Dimensões	Subdimensões	Fonte	Momento da coleta	Instrumento	Estratégia de tratamento e análise
Ações afirmativas / Política de cotas	Pesquisa	Percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram de evento científico da UFBA até 2017.2	-Documentos - Sujeitos da pesquisa (professores em cargos administrativos nos órgãos centrais e unidades de ensino) -Sujeitos da pesquisa (estudantes cotistas e não-cotistas)	2ª parte – Etapas 3 e 4	-Roteiro de análise documental -Questionário online -Roteiro de entrevista semiestruturada	Triangulação dos dados coletados, com análise dialética.
		Percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram de evento científico fora da UFBA até 2017.2.				

Fonte: Adaptado de Dantas (2009)

MODELO DE ANÁLISE				QUADRO OPERACIONAL		
Conceitos	Dimensões	Subdimensões	Fonte	Momento da coleta	Instrumento	Estratégia de tratamento e análise
Ações afirmativas / Política de cotas	Pesquisa	Percentual de ingressantes em 2014.1 que apresentaram trabalho em evento científico da UFBA até 2017.2	-Documentos - Sujeitos da pesquisa (professores em cargos administrativos nos órgãos centrais e unidades de ensino) -Sujeitos da pesquisa (estudantes cotistas e não-cotistas)	2ª parte – Etapas 3 e 4	-Roteiro de análise documental -Questionário online -Roteiro de entrevista semiestruturada	Triangulação dos dados coletados, com análise dialética.
		Percentual de ingressantes em 2014.1 que apresentaram trabalho em evento científico fora da UFBA até 2017.2				

Fonte: Adaptado de Dantas, 2009.

MODELO DE ANÁLISE				QUADRO OPERACIONAL		
Conceitos	Dimensões	Subdimensões	Fonte	Momento da coleta	Instrumento	Estratégia de tratamento e análise
Ações afirmativas / Política de cotas	Pesquisa	Percentual de ingressantes em 2014.1 que foram bolsistas da CAPES ou FAPESB até 2017.2.	-Documentos - Sujeitos da pesquisa (professores em cargos administrativos nos órgãos centrais e unidades de ensino) -Sujeitos da pesquisa (estudantes cotistas e não-cotistas)	2ª parte – Etapas 3 e 4	-Roteiro de análise documental -Questionário online -Roteiro de entrevista semiestruturada	Triangulação dos dados coletados, com análise dialética.

Fonte: Adaptado de Dantas, 2009.

MODELO DE ANÁLISE				QUADRO OPERACIONAL		
Conceitos	Dimensões	Subdimensões	Fonte	Momento da coleta	Instrumento	Estratégia de tratamento e análise
Ações afirmativas / Política de cotas	Extensão	Percentual dos alunos ingressantes em 2014.1 que participam da ACCs durante o curso	-Documentos - Sujeitos da pesquisa (professores em cargos administrativos nos órgãos centrais e unidades de ensino) -Sujeitos da pesquisa (estudantes cotistas e não-cotistas)	2ª parte – Etapas 3 e 4	-Roteiro de análise documental -Questionário online -Roteiro de entrevista semiestruturada	Triangulação dos dados coletados, com análise dialética.
		Percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram de atividade de extensão da UFBA até 2017.2				

Fonte: Adaptado de Dantas, 2009.

MODELO DE ANÁLISE				QUADRO OPERACIONAL		
Conceitos	Dimensões	Subdimensões	Fonte	Momento da coleta	Instrumento	Estratégia de tratamento e análise
Ações afirmativas / Política de cotas	Extensão	Percentual de ingressantes em 2014.1 que participaram de atividade de extensão fora da UFBA até 2017.2	-Documentos - Sujeitos da pesquisa (professores em cargos administrativos nos órgãos centrais e unidades de ensino) -Sujeitos da pesquisa (estudantes cotistas e não-cotistas)	2ª parte – Etapas 3 e 4	-Roteiro de análise documental -Questionário online -Roteiro de entrevista semiestruturada	Triangulação dos dados coletados, com análise dialética.
		Percentual de alunos bolsistas de extensão universitária ingressos em 2014.1, com conclusão até 2017.2				

Fonte: Adaptado de Dantas, 2009

