



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE

ANA CLÁUDIA DOS REIS ATCHE

POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia (UFRB) no período de 2006-2012

Salvador-BA
2014

ANA CLÁUDIA DOS REIS ATCHE

**POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo
da Bahia (UFRB) no período de 2006-2012**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira
Alves

(UFRB/UFBA)

Coorientador: Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do
Nascimento

(UFRB/UFBA)

Salvador-BA
2014

Sistema de Bibliotecas da UFBA

ATCHE, Ana Cláudia dos Reis.

Política de ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no período de 2006-2012 / Ana Cláudia dos Reis ATCHE. - 2014. 142 f.: il.

Inclui anexos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Dias P. Alves.

Coorientador: Prof. Dr. Cláudio O. Costa do Nascimento.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2014.

1. Administração pública. 2. Estudantes universitários - Recôncavo (BA) - Aspectos sociais. 3. Negros - Educação (Superior) - Recôncavo (BA). 4. Programa de ação afirmativa na educação. 5. Política pública. 6. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. I. Alves, Rita de Cássia Dias P. II. Nascimento, Cláudio O. Costa do. III. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. IV. Título.

CDD - 378.98142
CDU - 378(813.8)

ANA CLAUDIA DOS REIS ATCHE

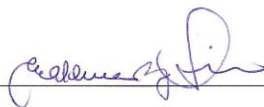
**POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)
NO PERÍODO 2006-2012**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

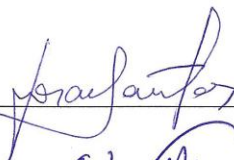
Aprovada em 26 de agosto de 2014.

Banca examinadora

Prof. Dra. Edleusa Nery Garrido
UNEB



Prof. Msc. José Raimundo de Jesus Santos
UFRB



Prof. Dr. Silvio Humberto dos Passos Cunha
UEFS



AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPPAE) por terem compreendido a necessidade de flexibilizar meu horário de trabalho para cursar as disciplinas do mestrado.

Aos meus orientadores: Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves e Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento por acreditarem que era possível caminharmos juntos nesta pesquisa de mestrado, aconselhando, orientando e corrigindo as desatenções.

Aos meus pais, Antônio e Laura Reis. Aos meus irmãos, em particular, profa. Dra. Isabel Reis e Dra. Cacilda Reis pelo apoio e paciência. Ao meu marido Prof. PhD. ATCHE Josué pelo amor e felicidade.

Ao Professor José Raimundo (CFP/UFRB) pelo esforço em ensinar à equipe da CPA/PROPAAE a trabalhar com a tabulação e análise de dados do perfil socioeconômico no programa estatístico do SPSS.

Aos meus colegas de trabalho da CPA e da CAE e em especial a André Lima, Jorge Guimarães e Dailane Matos.

Aos estudantes da UFRB que preencheram os questionários socioeconômico e cultural da PROPAAE em 2010, 2011 e 2012.

À Maria da Anunciação e Adilbênia Machado pelo apoio na revisão.

Pela competência que já revelou, cabe à universidade pública prosseguir nas tarefas que vem desenvolvendo. Pelos problemas que tem vivido em suas relações com o Estado compete-lhe cobrar deste, em articulação com a sociedade, os devidos meios para enfrentá-los. Pelos dilemas que têm estado presentes em sua trajetória e pelos que virão, como consequência inevitável do meio social em que atua, cabe-lhe cobrar de si própria a energia, a criatividade e a competência que não lhe faltam, requeridas para superar esses dilemas, sempre tendo em vista elevar continuamente seus padrões acadêmicos e responder aos anseios da sociedade que a mantém.

Jacques Veloso, 1991.

ATCHE, Ana Cláudia dos Reis. **Política de Ações Afirmativas na Educação Superior**: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no período de 2006 a 2012. 143p. il. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Analizamos nesta dissertação a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) para a implantação, implementação e execução da Política de Ações Afirmativas na educação superior: a política de reserva de vagas - sistema de cotas. Para isso foi necessário entendermos as correlações entre a gestão pública, a interiorização da educação superior e a política institucional de acesso e permanência estudantil da UFRB, no período de 2006 a 2012. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa com dados quantitativos, desenvolvido em três fases: na primeira, aberta ou exploratória, realizamos o exame da bibliografia para uma maior apropriação das categorias teóricas que sustentam a pesquisa. Na segunda, procedemos à análise documental que legitima esta política afirmativa, buscando identificar como foi pensada e executada, no contexto da UFRB. Na terceira fase, analisamos os planos de ações e os relatórios anuais da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) de 2006 a 2012, e o perfil socioeconômico dos estudantes matriculados na instituição em 2010. Verificamos que a Política de Ações Afirmativa, sob o viés da Assistência Estudantil apresenta, em 2010, limites em sua execução em função do perfil socioeconômico dos novos estudantes ingressantes na instituição e da necessidade de adequação desta nova demanda à política estabelecida no Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em 2010. Assim sendo, a Política de Ações Afirmativas na educação superior, cotas para acesso às universidades públicas, requer, neste novo cenário, a ampliação das ações governamentais numa perspectiva de direito que garanta a permanência dos estudantes cotistas na instituição, diminuindo assim, o risco de evasão, repetência e abandono de curso. O tripé “ensino, pesquisa e extensão”, neste momento, se completa com a atenção aos assuntos estudantis, e as políticas afirmativas.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão. Perfil Socioeconômico. Pregnança. Política de Ações Afirmativas. Assuntos Estudantis. UFRB.

ATCHE, Ana Cláudia dos Reis. **Affirmative Action Policy for Higher Education: the Federal University of the Recôncavo in Bahia's (UFRB) during the period 2006 to 2012.** 140p. il. 2014. Master Dissertation – Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

In this thesis, we analyzed the Federal University of the Recôncavo in Bahia's (*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB*) experience of introducing, implementing and executing Affirmative Action Policy for Higher Education: the policy of reservation of vacancies - using a quota system. It was therefore necessary to understand the correlations between public management, the internalization of higher education and institutional policy on access and students' continuation at UFRB during the period 2006 to 2012. This research comprises a case study with a qualitative approach and quantitative data, which was developed in three phases: in the first, which was open or exploratory, we examined the bibliography for a greater appropriation of the theoretical categories, which support this research. In the second, we carried out a documental analysis, which legitimizes this affirmative policy, seeking to identify how it was conceived and executed within the context at UFRB. In the third phase, we analyzed the Office of the Provost for Affirmative Policies and Student Issues' (PROPAAE) action plans and annual reports from 2006 to 2012 and the socioeconomic profile of the students who were enrolled at the institution in 2010, which was the period when the quota system was being implemented. We ascertained that the Affirmative Action Policy, under the remit of Student Assistance, presented limits in its execution in 2010, on account of the socioeconomic profile of new students entering the institution and the need to adapt this new requirement to the policy established in the National Plan for Student Assistance (PNAES - 2010). Therefore, we conclude that the Affirmative Action Policy for Higher Education, comprising quotas for access to public universities, requires, in this new setting, the expansion of government actions, from a prospective of rights, which guarantee that these students enrolled in the Federal Quota Program continue to study at the institution, thereby decreasing the risk of non-attendance, repetition and drop-outs. The tripod "teaching, research and extension", in this time, is completed with the attention to the students affairs and affirmative policies.

KEYWORDS: Management. Socioeconomic Profile. Pregnancy. Affirmative Action Policy. Student Issues. UFRB.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

BIRD – Banco Mundial.

CAE – Coordenação de Assuntos Estudantis

Conac – Conselho Acadêmico.

Consuni – Conselho Universitário.

COTEC – Coordenação de Tecnologia e Comunicação.

CPA – Coordenação de Políticas Afirmativas

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

Fies – Fundo de Financiamento para o Ensino Superior.

Fonaprace – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituto de Ensino Superior.

II (IN) FORMACCE – II Encontro de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação.

IFES – Instituto Federal de Ensino Superior.

Ipea – Instituto de Pesquisa Aplicada.

IPAC – Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

ONU – Organização das Nações Unidas.

Planapir – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

Pnaes – Programa Nacional de Assistência Estudantil.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPQ – Programa de Permanência Qualificada.

Prouni – Programa Universidade para Todos.

PROPAAE – Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis.

RECITEC – Reunião Anual de Ciência, Tecnologia e Inovação.

RECONCITEC – Reunião Anual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura no Recôncavo da Bahia.

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

SESu – Secretaria de Educação Superior.

Sisu – Sistema de Seleção Unificada.

SIPE-Brasil – Sistema de Informação do Perfil dos Estudantes dos Cursos de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Classificação em classes sociais segundo a renda familiar	84
Tabela 02 - Distribuição dos estudantes ingressantes nos cursos de Graduação em 2010, conforme a renda familiar e o Centro de Ensino.	87
Tabela 03 - Distribuição dos estudantes ingressantes na UFRB em 2010, segundo a cor/etnia.	91
Tabela 04 - Distribuição dos ingressos nos cursos da UFRB em 2010, segundo cor/etnia.	92
Tabela 05 - Distribuição dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação da UFRB, em 2010, conforme curso e sexo.	93
Tabela 06 - Distribuição dos ingressantes da UFRB em 2010, por curso e sexo.	93
Tabela 07 - Distribuição dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação da UFRB, em 2010, conforme escola de origem no Ensino Fundamental.	95
Tabela 08 - Distribuição dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação da UFRB, em 2010, conforme escola de origem no Ensino Médio.	96
Tabela 09 - Distribuição dos ingressos na UFRB em 2010, segundo a origem da escola no ensino fundamental em cada Centro de Ensino.	96
Tabela 10 - Distribuição dos ingressos UFRB 2010, segundo origem da escola no ensino médio em cada Centro de Ensino.	96
Tabela 11 - Recursos do PNAES para UFRB período 2007-2012.	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Recursos orçamentários do programa de expansão das universidades federais de 2005 a 2012.	59
Quadro 02 - Distribuição de origem dos ingressos do CAHL (465 estudantes).	104
Quadro 03 - Distribuição de origem dos ingressos do CCAAB (668 estudantes).	104
Quadro 04 - Distribuição de origem dos ingressos do CCETEC (324 estudantes).	105
Quadro 05 - Distribuição de origem dos ingressos do CCS (236 estudantes).	105
Quadro 06 - Distribuição de origem dos ingressos do CFP (391 estudantes).	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Distribuição dos Estudantes na educação superior, por sexo e cor/raça, 2003-2009 (em %).	45
Gráfico 02 - Taxa Líquida de escolarização, por sexo, cor/raça e nível de ensino, período 1995-2009.	46
Gráfico 03 - Vagas ofertadas na Graduação presencial nas universidades federais de 2003 a 2011.	58
Gráfico 04 - Evolução anual do número de estudantes ingressantes nos cursos da UFRB.	76
Gráfico 05 - Distribuição dos estudantes ingressantes nos cursos de Graduação UFRB, em 2010, segundo faixa etária.	88
Gráfico 06 - Distribuição dos estudantes ingressantes nos cursos de Graduação UFRB, em 2010, segundo cor/etnia.	90
Gráfico 07 - Opção dos ingressantes pelo Sistema de Cotas em 2010	95
Gráfico 08 - Distribuição dos brasileiros de 15 a 24 anos de idade que frequentavam escola, por cor/raça, segundo o nível de ensino (em %).	97
Gráfico 09 - Número de inscritos no ENEM de 1998 a 2011.	98
Gráfico 10 - Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos pelos níveis de ensino - Brasil, 2009.	98
Gráfico 11 - Cidade de origem dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação do CAHL, em 2010.	100
Gráfico 12 - Cidade de origem dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação no CCAAB, em 2010.	101
Gráfico 13 - Cidade de origem dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação no CETEC, em 2010.	101
Gráfico 14 - Cidade de origem dos estudantes ingressantes dos Cursos de Graduação no CCS, em 2010.	102
Gráfico 15 - Cidade de origem dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação do CFP, em 2010.	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Produção bibliográfica da PROPAAE.	69
Figura 02 - Produção bibliográfica da PROPAAE	70
Figura 03 - Distribuição dos ingressos nas universidades brasileiras, conforme somatório percentual da renda familiar das classes C, D, e E da pesquisa SIPE-Brasil em 2010.	85
Figura 04 - Distribuição dos estudantes ingressantes na UFRB, em 2010, conforme somatório percentual da renda familiar das classes C, D, e da pesquisa CPA/PROPAAE.	85
Figura 05 - Distribuição percentual de estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos, 2010 - SIPE/Brasil.	85
Figura 06 - Distribuição percentual da renda familiar dos estudantes ingressantes na UFRB em 2010.	85
Figura 07 - Perfil dos universitários.	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - Política de Ações Afirmativas na Educação Superior no Brasil	
1.1 - Política Pública: breve conceituação	22
1.2 - Política de Ações Afirmativas: uma aproximação	29
1.3 - Ações Afirmativas na Educação Superior: sistema de cotas	41
CAPÍTULO II - Política de Interiorização e Expansão da Educação Superior na Bahia: a criação da UFRB	
2.1- Interiorização e expansão da educação superior na Bahia	54
2.2 - A Criação da UFRB: projeto multicampi de universidade	60
2.3 - A Criação da PROPAAE e do Programa de Permanência Qualificada na UFRB	64
2.4 - O REUNI e o ENEM: ampliando o acesso à universidade pública	73
CAPÍTULO III - Retrato dos estudantes da UFRB	
3.1 - Metodologia de construção do perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes na UFRB em 2010	80
3.2 - O Perfil socioeconômico dos estudantes da UFRB em 2010	84
3.3 - O Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES em 2010	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

Este trabalho de dissertação faz parte da linha de pesquisa sobre gestão, formação e universidade, do mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O estudo teve como objetivo analisar a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) na implantação, implementação e execução da Política de Ações Afirmativas na educação superior, o sistema de reserva de vagas ou cotas. Para isso, foi necessário entendermos as correlações dessa política com a gestão pública, a interiorização da educação superior e a política institucional de acesso e permanência estudantil no período de 2006 a 2012.

O projeto de criação da UFRB agrega vários fatores históricos, sociais, físicos, estruturais, administrativos que contribuíram para tornar complexa a implantação e execução da Política de Ações Afirmativas, sistema de reserva de vagas ou cotas, integradas aos Assuntos Estudantis da instituição. Estes fatores, muitas vezes, foram transformados, pela instituição, em possibilidades de alcance de objetivos estratégicos e de melhorias, porém, em alguns momentos a execução das metas e ações institucionais da Política de Ações Afirmativas transformaram-se em limites que não puderam ser superados a curto prazo, mas que suscitam possibilidades a longo prazo.

Neste cenário complexo, entre as questões que criaram possibilidades e, por outro lado também, impuseram limites à execução das estratégias institucionais, podemos destacar a criação multicampi da própria UFRB em 2005, e toda uma estrutura a ser implantada; a criação pioneira no Brasil, de uma Pró-Reitoria responsável por institucionalizar a Política de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), em 2006; a adesão ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2008, e a ampliação do número de cursos e de vagas, prioritariamente no turno noturno; a democratização do acesso dos estudantes por meio de seleção única, utilizando a nota auferida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação (MEC), dando oportunidade aos estudantes de escolas públicas a se inscreverem de forma gratuita no processo seletivo; a adoção de reservas de vagas por meio do sistema de cotas, no final de 2009, aprovado pelo CONSUNI - Conselho Universitário da UFRB em resolução nº 05/2009 (Anexo 01); e a adequação institucional às novas normas do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de 2010 a 2012 (Anexo 02).

Estes fatores, dentre outros, nos ajudaram a construir um novo olhar que refletiu a complexidade da gestão da Política de Ações Afirmativas para as instituições públicas de educação superior, tendo em vista as crescentes demandas por recursos para atender às necessidades apresentadas pela política de permanência e de assistência estudantil. No caso específico da UFRB, as necessidades de recursos para atender a estas demandas se intensificaram a partir de 2010, com a significativa ampliação do ingresso na UFRB, sob a ótica do direito à afiliação e da abordagem intelectual, geraram maior demanda por recursos materiais e estruturais necessários à permanência e à conclusão de curso pelos discentes da universidade, principalmente para aqueles ingressantes pelo sistema de cotas.

Somam-se a estes fatores, as peculiaridades regionais e estruturais aflorados pela interiorização e expansão da educação superior pública, a exemplo da UFRB, criada na região do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá, com a missão de promover a inclusão social. Mesmo em um país de regime democrático, com grandes reservas de recursos naturais e extensão territorial, como o Brasil, estas regiões possuem ainda grandes contradições, carências e abandonos, com profundos traços de exclusão racial e social, heranças de um período colonial e escravista de quase 500 anos.

Este cenário complexo, que aponta para a necessidade de uma análise detalhada de uma política pública de Ações Afirmativas para a educação superior, fez com que trouxéssemos à luz do debate teórico, a experiência da UFRB, como um desafio a ser investigado, principalmente por aqueles que acreditam que podem colaborar de alguma forma com o crescimento institucional. Assim, o objeto desta pesquisa é a Política de Ações Afirmativas para a educação superior, instituída como sistema de cotas ou de reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior, tendo como referência do estudo a experiência institucional da UFRB.

Neste caso, nos questionamos sobre de que maneira os fatores internos e externos à UFRB se transformaram em limites e, em alguns casos, possibilidades à implantação, implementação e execução da política de Ações Afirmativas para a educação superior, sob o viés da assistência estudantil, e quais os desdobramentos destas interferências, no período de 2006 a 2012, tendo como contexto de análise, o perfil dos estudantes ingressantes em 2010.

Temos como objetivo geral da pesquisa analisar a implantação, a implementação e a execução da Política de Ações Afirmativas na educação superior, o sistema de cotas, sob o viés dos assuntos estudantis, na UFRB, a partir do período de sua implantação, em

2006. Por sua vez, temos como objetivos específicos conhecer de que forma os fatores e acontecimentos, ocorridos na UFRB de 2006 a 2012, colaboraram para formar um cenário controverso para a política institucional de ações afirmativas, e quais os limites e possibilidades na realização desta política pública, na instituição.

O campo empírico da pesquisa é a UFRB, no período compreendido entre a criação da PROPAAE – Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, em 2006, e a realização da pesquisa da ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e do FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, em 2010, denominada SIPE Brasil – Sistema de Informação do Perfil dos Estudantes dos Cursos de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior; as normas do PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil de 2010-2012, por considerarmos que estes fatores foram importantes para possibilitar ou limitar a execução da Política de Ações Afirmativas na instituição.

A pesquisa é um estudo de caso, que teve como procedimentos metodológicos o método qualitativo e, entretanto, foram utilizadas algumas ferramentas do método quantitativo, a exemplo das tabelas, gráficos e dados estatísticos quantificáveis, uma vez que estes dados nos permitiram apreender a complexidade e a abrangência da realidade pesquisada. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem da investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer a compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48).

As ferramentas do método quantitativo permitiram medir os dados estatísticos apresentados nos questionários do perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes na UFRB, em 2010, os dados dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2006 a 2012, e os dados dos relatórios de gestão da PROPAAE, no mesmo período. Elementos que, segundo DEMO (2001), podem servir de suporte para captarmos a relação dos objetos qualitativos. Entendemos que os números por si só não nos falam a realidade, mas devemos utilizar destes dados para refletirmos sobre as nossas impressões sobre esta realidade. Diante disso, o método qualitativo e as ferramentas do método quantitativo utilizados na pesquisa, apesar de apresentarem modos diferentes de manifestação, funcionamento, dinâmica e captação do objeto, foram apropriados neste trabalho de dissertação, e serviram de forma complementar, para que pudéssemos realizar a medição, o tratamento, a apreensão e compreensão do nosso objeto de estudo.

Desta forma, a abordagem utilizando o método qualitativo e as ferramentas do método quantitativo constituem-se num conjunto dinâmico e aberto de ideias, concepções, hipóteses e afirmativas sistematicamente relacionadas ao nosso objeto de estudo, e que nos ajudou a nortear o processo investigativo.

Convém esclarecer que o interesse por realizar esta pesquisa decorre da minha experiência profissional na Pró-Reitoria responsável pela institucionalização das Políticas Afirmativas e dos Assuntos Estudantis (PROPAAE) na UFRB, e do compromisso que assumo com a promoção da igualdade racial, social e de gênero, sem esquecer os trabalhadores assalariados no Brasil, em maioria, pretos ou pardos.

Como integrante da equipe técnica administrativa da PROPAAE, desde janeiro de 2010, coletei, nos períodos das matrículas semestrais, os dados para a pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes ingressantes na UFRB. Estes dados são utilizados como referências para a elaboração do planejamento estratégico anual da PROPAAE. Participei também da coleta de dados da pesquisa nacional de perfil dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior SIPE-Brasil, em 2010, cujos dados foram fundamentais para construir o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das instituições federais no país¹. As referidas ações, desenvolvidas durante a pesquisa e na matrícula foram importantes para a construção de material didático organizado e divulgado pela equipe da Pró-Reitoria em eventos como o Reencôncavo (atividade de recepção de calouros) e eventos acadêmicos como: Revisitando o 13 de maio, 2 de julho e a Formação da Identidade Baiana, Fórum 20 de Novembro, SBPC do Recôncavo, RECITEC, RECONCITEC², II (IN)FORMACCE³, e diversos seminários e outros eventos da UFRB.

¹ O Projeto informatizado de Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes das Universidades Federais do Brasil denominada SIPE-BRASIL foi realizado em 2010 pelo FONAPRACE em parceria com a ANDIFES e contou com a participação de 53 instituições federais de ensino superior. Falaremos desta pesquisa no III Capítulo desta dissertação.

² Nota da autora: a matrícula dos estudantes ingressantes na UFRB, independente do Centro de ensino a que pertença o curso, é realizada primeiramente em Cruz das Almas por ser a sede Administrativa Central onde fica a Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD responsável pela matrícula, daí a oportunidade que a PROPAAE tem de mostrar aos estudantes ingressantes na instituição a sua política de permanência e assuntos estudantis. A PROPAAE escolhe o dia “13 de Maio” para realizar eventos onde são feitas releituras desta data. No dia “2 de Julho”, por ser uma data de grande importância para a Bahia e para o Brasil, é comemorada pela PROPAAE como forma de homenagear os grandes heróis baianos; o Fórum 20 de Novembro, data da morte do grande líder negro Zumbi dos Palmares, é comemorado pela UFRB com eventos que lembram a luta do povo negro pela liberdade, igualdade, inclusão e justiça social. Na semana desta data a PROPAAE organiza, com a ajuda dos Centros de ensino, das Pró-Reitorias e da Reitoria da UFRB, diversas atividades, seminários e debates; o SBPC do Recôncavo, o RECITEC e o RECONCITEC foram eventos organizados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação – PRPPG, atual PPGCI – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação, Criação e Inovação, com parcerias de outras Pró-Reitorias, incluindo a PROPAAE, da sociedade científica de pesquisa e a comunidade local.

O desempenho de diversas atividades administrativas no atendimento aos estudantes da UFRB, e a vivência em contato com os problemas diários da PROPAAE, transformaram-se em motivo e inspiração para conhecer melhor o desenvolvimento desta política de ações afirmativas. Desse modo, valho-me da análise desta experiência profissional e do conhecimento de formação acadêmica, bacharelado em administração na UFBA (Universidade Federal da Bahia) e especialização em gestão governamental na UNEB (Universidade do Estado da Bahia), para contribuir com o debate teórico sobre o planejamento, a avaliação, a *pregnância*⁴ e a continuidade desta política pública na instituição.

A Política de Ações Afirmativas para a educação superior, sistema de cotas, será apresentada aqui como proposta de expansão dos princípios da justiça e igualdade social, tendo em vista que o histórico do Brasil indica um quadro de desigualdades raciais e sociais tão enraizados e longínquos, que nos remetem ao processo de posse colonial e à escravidão que deixou traços marcantes na formação destas desigualdades no país. A política de cotas por si só já representa um grande desafio para a interiorização da educação, para a democratização do acesso, e para a permanência de estudantes que se autodeclararam negros, pardos ou indígenas, oriundos de escolas públicas, das classes menos favorecidas, que ao ingressarem numa universidade demonstram significativas dificuldades em permanecer nela, até a conclusão do curso, pois muitos ainda a consideram estigmatizante.

A UFRB, com a política de ações afirmativas desenvolvidas pela PROPAAE, se propõe a acompanhar os estudantes, dando-lhes os suportes necessários, por meio da assistência estudantil. Em algumas situações, ao longo da existência da UFRB, isto não foi possível, a curto prazo, devido ao grande número de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica, aliado aos problemas estruturais da instituição, e por isto, nos propomos a discorrer sobre estes fatos, levantando as alternativas encontradas pela instituição para solucionar os problemas detectados.

³ O II(IN) FORMACCE é um evento que fora organizado pelo grupo de pesquisa em currículo e formação, da Faculdade de Educação - FORMACCE da UFBA, e tem como membros pesquisadores os professores Dr. Cláudio Orlando e Dra. Rita Dias, ambos da UFRB, e o Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo (UFBA) como coordenador.

⁴ Nota: a palavra “*Pregnância*” é utilizada nesta dissertação com o sentido de envolvimento, ações conjuntas, integração, planejadas com um mesmo sentido e objetivo, conforme tem defendido Jesus (2007), na articulação entre intencionalidade, *pregnância* e projeto coletivo.

Iniciamos o primeiro capítulo do estudo apresentando uma breve conceituação teórica sobre Políticas Públicas em suas intrincadas relações com a sociedade, salientando os fatores externos (econômicos, sociais, internacionais e dos mercados e seus interesses), e os fatores internos relativos às lutas sociais e organização cívica dos Movimentos Negros em prol das ações de promoção de direitos e justiça social, no contexto brasileiro. Fazemos desta maneira por acreditarmos, após leitura e análise histórica e documental, que o protagonismo destas Organizações Sociais e dos Movimentos Negros, caracterizou-se como fator decisivo e inequívoco para as conquistas e a consolidação em curso da criação das políticas de Ações Afirmativas que abrangem diversas áreas (educação, saúde, econômica, social, emprego, renda, habitação e política).

Relatamos a participação das Organizações Sociais e dos Movimentos Negros do Brasil na III Conferência Mundial em Durban, África do Sul, 2001, como protagonistas do marco referencial destas políticas públicas de Estado. Este arcabouço histórico é um passo importante para chegarmos à compreensão da importância das políticas de ações afirmativas no Brasil.

No segundo capítulo, discorremos sobre o processo de interiorização e expansão da educação superior na Bahia, explicitando a criação da UFRB, e os fatores que influenciaram a implantação, implementação e execução da política de Ações Afirmativas para a educação superior, nesta universidade; a criação de uma Pró-Reitoria específica para tratar das Ações Afirmativas e do Programa de Permanência Qualificada (PPQ); a adesão ao REUNI; a adoção do ENEM/SISU/MEC como única forma de acesso à instituição.

No terceiro capítulo construímos o mapeamento do perfil socioeconômico dos ingressos na UFRB em 2010, relatando algumas observações analisadas nos dados da Pesquisa Nacional do SIPE - Brasil/2010 que teve a participação da UFRB, além da obrigatoriedade da adequação ao PNAES de 2010 a 2012, justificando o crescimento na demanda pelos recursos da permanência e assistência estudantil na UFRB neste período.

No quarto capítulo analisamos a gestão da política de Ações Afirmativas para a educação superior à luz da experiência da UFRB, além de trazermos sugestões reflexivas para o aprimoramento desta política, em considerações finais.

CAPÍTULO I: Política de Ações Afirmativas e a Educação Superior no Brasil

Este capítulo tem como objetivo fazer uma breve análise conceitual sobre as políticas públicas para que possamos descrever e explicar a gênese e o desenvolvimento das políticas públicas de ações afirmativas, contextualizar seu surgimento considerando como referencial a conjuntura internacional e nacional, pós III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban, África do Sul, e a implantação, na educação superior pública, do sistema de reserva de vagas ou cotas, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

1.1 Política Pública: breve conceituação

A análise sobre política pública é um passo importante para chegarmos à compreensão da política de ações afirmativas na educação superior: o sistema de cotas. Neste caso, utilizaremos as definições dos termos política e pública, em separado, para melhor compreendermos a raiz desta conceituação conjunta. O termo “*política*” vem do grego *politikó*, que traduz a condição de participação da pessoa livre nas decisões sobre os rumos da cidade, da pólis. O termo “*pública*” é de origem latina e significa povo, do povo. O conceito de política pública, em uma extrapolação etnográfica, refere-se à participação popular nas decisões de Estado. Contudo, essa participação ganha características distintas de acordo com o local, o tempo, a intencionalidade e a cultura, com impactos diretos ou indiretos nas decisões dos gestores e dirigentes e onde o Estado tem papel fundamental. No conjunto de definições sobre política pública advogo o conceito de que “a política pública é o resultado de pressões sociais, contemplando ações e interesses diversos” (SILVA e SILVA, 2008, p. 80).

Os conceitos sobre as políticas públicas servem como base epistemológica deste trabalho de pesquisa, por acreditarmos que não existe definição única sobre o que sejam estas políticas, ou a forma como elas devem ser pensadas, construídas e efetivadas. Mas, pela lógica administrativa, que envolve seu planejamento, organização, direção e o controle de objetivos e metas, inferimos que, após serem desenhadas, analisadas e formuladas elas se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados, sistemas de informações e pesquisas que, por serem públicas, visam atingir objetivos sociais. Estas políticas públicas, quando transformadas em ações, devem ser implantadas, implementadas e executadas, ficando submetidas aos sistemas de acompanhamento,

avaliações e ajustes. Desta forma, em harmonia com as impressões sobre o entendimento do que sejam as políticas públicas, citaremos alguns conceitos clássicos e atuais sobre o tema.

Dentre os clássicos, Laswell (1936) sinaliza que ao fazermos a análise das políticas públicas estamos conciliando os conhecimentos científico-acadêmicos sobre o tema com a produção empírica dos governos e também, estabelecendo o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesses e os governos. Desta forma, concordamos que as decisões e análises sobre políticas públicas implicam em responder às seguintes questões: Quem ganha o quê? Por quê? Que diferença faz? Os sujeitos beneficiários destas políticas públicas, a importância destas políticas e seus resultados são fundamentos necessários para percebermos o real sentido da participação social, das ações que foram implantadas e interesses que foram conciliados.

No âmbito desta discussão, Simon (1957) introduziu na análise das políticas públicas o conceito de racionalidade limitada das decisões públicas. Para este autor, a racionalidade dos decisores públicos⁵ é sempre limitada por problemas tais como: informações incompletas ou imperfeitas, tempo para a tomada de decisões, auto interesse dos decisores, burocracia, influência de partidos políticos e de grupos de interesses local, regional, nacional e internacional, dentre outras variáveis que podem interferir nas tomadas de decisões. Assevera ainda em sua tese que as decisões podem ser maximizadas até um ponto satisfatório, pela criação de um conjunto de regras e incentivos que enquadrem o comportamento dos atores/decisores, e modelem estes comportamentos na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios. Neste ponto acreditamos que o acompanhamento, monitoramento e avaliação destas políticas por parte dos poderes legais e da sociedade é condição necessária à conclusão dos objetivos estabelecidos.

Lindblom (1959) propôs a incorporação de outras variáveis importantes à formulação e análise das políticas públicas. Lindblom (1959) destaca as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório⁶, o que acreditamos ser fundamental para percebermos a influência das estruturas políticas e dos processos

⁵ Consideramos como “Decisores públicos” aqueles que exercem algum tipo de responsabilidade na elaboração, implementação e implantação de ações que venham a atingir a sociedade. Geralmente estão ocupando cargos de direção, comando e controle dos bens, direitos e patrimônio público ou exercem cargos elegíveis, com mandatos preestabelecidos.

⁶ Processos decisórios das políticas públicas compreendem: 1 - estudo do conteúdo das políticas; 2 - estudo do processo das políticas; 3 - estudo do resultado das políticas; 4 - estudo de avaliação; 5 - informação para elaboração de políticas; 6 - defesa de processos e 7 - defesa de políticas.

de negociações sobre o resultado final destas políticas públicas, dentro e fora dos espaços onde são executadas, entendendo que o sucesso e os ganhos não pertencem tão somente aos que são beneficiados diretamente, mas, também, a toda sociedade.

Um aspecto importante da argumentação dos pesquisadores Bachrach e Baratz (1962) é que eles consideram que o fato de não fazer nada, em relação a um problema, também é uma forma de política pública. Daí termos a construção de demandas que sempre incrementaram as agendas governamentais como recorrentes, dado o jogo de interesses e de poder que se estabelece dentro das arenas decisórias. Necessitando assim, de uma maior atenção por parte dos analistas, a fim de evitar avaliações precipitadas ou negativas de uma determinada gestão.

Easton (1965), ao seu modo, estabelece uma definição sistêmica do que sejam as políticas públicas, e as define como um “*sistema*”, que podemos inferir tratar-se de um sistema “aberto” de “trocas” onde as políticas públicas seriam relações conjuntas que envolvem formulação, resultados e ambiente, em constante movimento, ao longo dos tempos.

Estes conceitos são importantes para o debate sobre as políticas de ações afirmativas dado que a sua construção, análise e avaliação ficam evidenciadas como necessárias ao projeto democrático de luta pela igualdade racial, levantado pelas bandeiras dos movimentos sociais e negros no Brasil desde a década de 60⁷.

Seguindo a linha do conceito prático do que sejam políticas públicas, Peters (1986) define as políticas públicas como a soma de todas as atividades dos governos (municipais, estaduais e nacionais) que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam na vida dos cidadãos. Destacamos deste conceito clássico a importância que se estabelece em construir políticas públicas integradas em todas as esferas ou instâncias governamentais, quer seja a nível local, regional, estadual ou nacional, num eixo integrado de ações que se estendem desde as micro às macros políticas do governo federal.

Ao final da década de 80 e início da década de 90, do séc. XX, as avaliações das políticas públicas tomam corpo e forma, que delineou não somente no Brasil, como em toda a América Latina, o arcabouço metodológico que suscitou vários métodos e formas de avaliações destas políticas. Segundo Flávio Farias (2001), isto ocorreu pelo fato de

⁷ Vide o livro “História do Movimento Negro no Brasil” organizado por Verena Alberti e Amílcar Pereira, 2007, onde estão registradas as lutas dos Movimentos Negros pela inclusão e igualdade na sociedade Brasileira.

os países da América Latina serem obrigados a prestar contas aos credores e financiadores internacionais acerca da aplicação de recursos financeiros captados no mercado internacional.

[...] contexto político-econômico vivido pelo Brasil nos anos 1980 e 1990 impulsionou estudos na área de avaliação. Mas isto se deu num contexto de crescente dependência do país frente às agências financiadoras internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que passaram a exigir, com mais critério, a elaboração de sistemas de monitoramento de avaliação dos projetos por eles financiados, bem como se refere ao período de implementação da Reforma do Estado, no governo Fernando Henrique Cardoso, quando se concretizou a Reforma Administrativa e a profissionalização do quadro de servidores e capacitação de pessoal apto a realizar avaliações internas se apresentou como uma necessidade para o governo (FARIAS, 2001, p. 8).

Dentro desta lógica de avaliação das políticas públicas do Estado brasileiro, fica o seguinte questionamento: qual o sentido de “avaliação” empregado neste momento pelas agências internacionais para dar valia às estas políticas públicas no Brasil? Como informa Garcia (2001):

[...] avaliação é uma operação na qual é julgado o valor de uma iniciativa organizacional, a partir de um quadro referencial ou padrão comparativo previamente definido. Pode ser considerada, também, como a operação de constatar a presença ou a quantidade de um valor desejado nos resultados de uma ação empreendida para obtê-lo, tendo como base um quadro referencial ou critérios de aceitabilidade pretendidos. (GARCIA, 2001, p. 31).

A análise e avaliação das políticas públicas como reflexo do “*Estado em Ação*”⁸ instigam a inferir que não se deve restringir a avaliação apenas à lógica dos custos em contraposição aos benefícios materiais e econômicos, onde os avaliadores se convertem em auditores que privilegiam apenas a medição numérica ou contábil dos resultados. Para Arretche (2003), “a análise das políticas públicas tem como objeto específico o estudo de programas governamentais, suas condições de emergências, mecanismos de operação e prováveis impactos sobre a ordem social e econômica”. (ARRETCHÉ, 2003, p. 07).

Pegando de empréstimo o pensamento de Souza (2003, p.16) que “devemos superar a dicotomia dos estudos em se analisar sucessos ou fracassos para um estágio onde se enfatize o melhor entendimento dos próprios resultados”, utilizaremos, então,

⁸ Este termo “Estado em Ação” foi cunhado por Jobert e Muller em 1987 e é muito utilizado no jargão das políticas públicas.

este pensamento quando estivermos particularizando a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sobre o sistema de cotas. Ademais, Souza (2003) afirma que:

[...] urge superar a atual geração de estudos, excessivamente concentrada nos fracassos, pouco preocupada com as questões políticas e fortemente assentada no pressuposto de que a formulação e a implementação de políticas públicas são processos exclusivamente racionais e lineares, desvinculados dos processos políticos. (SOUZA, 2003, p. 17).

As Políticas de Ações Afirmativas, seguindo o raciocínio de Souza (2003), são importantes para a sociedade brasileira tanto pelo resgate de uma injustiça social histórica que deixou sequelas profundas na sociedade, a exemplo da discriminação racial, da pobreza, do abandono, da violação de direitos e violência, vividos pelos afrodescendentes, mas também pelos benefícios materiais que por ventura possam vir a trazer. E neste sentido, chamamos a atenção para o juízo de justiça e de igualdade de direitos necessários ao avaliarmos uma política pública desta natureza, com este caráter impregnado de valores subjetivos. De igual modo, concordamos com Faria (2005) que outros possíveis fatores podem interferir na utilização dos resultados da avaliação das políticas públicas, a saber:

[...] a existência de crenças e interesses conflitantes na organização que gerencie o programa; a ocorrência de conflitos de interesses entre as distintas unidades do programa; as mudanças no pessoal encarregado; a eventual inflexibilidade das regras e dos padrões operacionais da organização, que pode impedir a adoção das recomendações feitas quando da avaliação; as mudanças nas condições externas, tais como cortes orçamentários e alterações no ambiente político. (FARIA, 2005, p. 102).

Em outras palavras, não basta somente analisar e avaliar uma política pública para sabermos o reflexo de suas ações no meio social, mas é necessário, também, que se faça o acompanhamento ou monitoramento dos resultados desta avaliação, com intuito de evitar apropriações indevidas ou utilizações destes resultados com fins que não o social, mas para proveitos políticos e/ou pessoais.

Avaliamos que o estudo da experiência da UFRB na implantação, implementação e execução da política de ações afirmativas para a educação superior, pode subsidiar futuras interlocuções e ajustes em prol da abrangência destes objetivos sociais, tendo em vista que esta política se apresenta como “focalizada”, na inclusão de determinados segmentos sociais e “temporárias”, no alcance destes objetivos.

Consideramos aqui, nesta revisão bibliográfica, outra publicação muito aceita para discutirmos a avaliação de políticas públicas que é a obra de Silva e Silva (2008) quando esta afirma que “toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade”. E completa este pensamento sinalizando que: [...] “toda avaliação de políticas e programas sociais comporta duas dimensões estratégicas: uma técnica - metodológica e outra política, resultando que ambas se apresentam de forma articulada no processo avaliativo”. (SILVA E SILVA, 2008, p. 80).

Incluimos nesta análise o sentido de “valores”, empregado por Rua (2009), para definir política pública como “conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores”, o que nos parece pertinente aos estudos sobre as políticas de ações afirmativas, dado o seu valor histórico e à importância que a sua construção representa, não só para os afrodescendentes e indígenas descendentes, como para a sociedade brasileira:

[...] uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Difere de uma decisão política que corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. (...) as políticas públicas são públicas - e não privadas ou apenas coletivas. A sua dimensão pública é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem, mas pelo seu caráter “imperativo”. Isto significa que uma das características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas de autoridade soberana do poder público (RUA, 2009, p. 19-20).

Concluimos esta breve discussão com o pensamento de Bobbio (2009) que conceitua política pública como toda atividade organizada de intervenção do poder político com o propósito no meio social. No entendimento deste jurista, uma atividade do detentor do poder sobre a economia é descrita como política econômica; uma atividade dirigida às relações internacionais seria política exterior; sobre a atividade arrecadatória de recursos seria uma política tributária; de acesso e permanência na educação superior seria uma política sócio - educacional.

Outras definições enfatizam o papel das políticas públicas na solução de problemas ou demandas novas, recorrentes ou reprimidas. Porém, existe uma superestimação de aspectos racionais e procedimentais na formulação de uma política pública. Esses aspectos, muitas vezes, ultrapassam a essência do embate de ideias e

interesses que fazem parte dos processos das arenas decisórias, e podem prejudicar a execução destas políticas (é o que chamamos na prática de excesso de burocracia).

As políticas públicas para serem elaboradas recebem “inputs” da sociedade, dos partidos políticos, da mídia e dos grupos de interesses (nacionais e internacionais) que influenciam seus resultados e efeitos. Desta forma, no processo de avaliação destas políticas públicas, os indivíduos, as instituições, as organizações, as inter-relações, as ideologias e os interesses tornam-se principais fatores a serem considerados, mesmo que existam diferenças sobre a influência relativa de cada um deles no processo decisório.

Diante das exposições teóricas, entendemos que para uma análise adequada de uma política pública fez-se necessário explorar três níveis estruturais. O nível 1 se preocupa com o funcionamento da estrutura administrativa institucional. O nível 2, onde se insere o processo de decisão no âmbito da estrutura administrativa, isto é, os grupos políticos presentes no interior das organizações e que influenciam no conteúdo das decisões tomadas, tendo em vista que nenhuma política pública consegue ter unanimidade, mesmo dentro da microestrutura institucional, dado que os grupos existentes no interior de uma instituição respondem a demandas de outros grupos externos, situados em outras instituições públicas e em organizações privadas, e as características e seu funcionamento não pode ser adequadamente entendido a não ser em função das relações de poder que se manifestam entre esses grupos (interesses dos atores).

O nível 3, que chamamos de estrutural, é o mais conflitante, pois trata da relação entre Estado e Sociedade (infraestrutura econômica e material), determinados pelas funções de Estado e que asseguram a acumulação capitalista e a normatização das relações entre os grupos sociais. Precisamos ressaltar que não temos nenhuma condição ou pretensão de fazer apologia à ideologia marxista, porém apenas suscitar algumas reflexões *a posteriori*. Neste ponto da análise desta política, buscamos apenas as informações que ampliassem a percepção dos problemas enfrentados quando se pretende analisar/avaliar, em profundidade, uma política pública. É bom que se diga que este não é o objetivo deste trabalho de mestrado, mas que poderá ser em uma etapa de aprofundamento no doutorado.

Desta forma, enfatizamos nosso conhecimento dos fatores que transformam em limites e em possibilidades esta política pública na UFRB, como política institucional, e que foram fundamentais para entendermos a complexidade da gestão institucional, a exemplo do projeto de multicampia da universidade, em quatro cidades do Recôncavo

baiano, formando inicialmente cinco Centros de Ensino. A Reestruturação da UFRB, que se iniciou em 2008, com a adesão ao Programa REUNI; a escolha da nota do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como única forma para ingresso na instituição, no final de 2009; as metas do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e o perfil socioeconômico dos estudantes que ingressaram na UFRB, em 2010, formaram os subsídios que sustentam a construção empírica desta pesquisa.

No projeto inicial de implantação da UFRB a primeira cidade, Cruz das Almas, que fica a 151 km de Salvador, foi escolhida como sede administrativa por ser o local onde ficava a antiga Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia - UFBA, que foi herdada pela UFRB, por já possuir uma boa infraestrutura e uma grande área territorial (aproximadamente 10% da cidade), e onde foram implantados dois grandes Centros de Ensino (Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas - CCAAB e o Centro de Tecnologias e Ciências - CETEC). A cidade de Cachoeira fica a 44 km de distância da sede da UFRB e abriga o Centro de Artes Humanidade e Letras - CAHL. Santo Antônio de Jesus, cidade que fica a 48 km da sede, é onde está situado o Centro de Ciências da Saúde - CCS da UFRB. A cidade de Amargosa, a mais distante da sede administrativa da UFRB, fica a 109 km de Cruz das Almas e a 235 km de Salvador, abriga o Centro de Formação de Professores - CFP.

Em 2014, concluindo a política institucional de interiorização e expansão, foram inaugurados mais dois novos Centros de Ensino que estão situados em duas cidades do Recôncavo baiano. O Centro de Culturas Linguagens e Tecnologias – CECULT, fica em Santo Amaro da Purificação, cidade a 58 km da sede da UFRB, e o Centro de Tecnologias em Energia Sustentáveis - CETENS, que fica na cidade de Feira de Santana, a 67 km da sede administrativa.

1.2 Políticas de Ações Afirmativas: uma aproximação

Para a compreensão do sentido das Políticas de Ações Afirmativas e da sua importância para dirimir os problemas históricos no Brasil, a exemplo das desigualdades econômica, social e racial, é necessário registrar que historicamente uma parcela da população do continente africano foi expatriada e sofreu, aqui no país, um

processo de desumanização e escravização⁹. Estas pessoas eram consideradas mercadorias e não seres humanos, e seus descendentes sofrem, até hoje, com a herança execrável deste período histórico colonial. Sem apoio dos poderes constituídos, abandonados à própria sorte, coube aos negros escravizados recém-libertos, lutar pela sobrevivência. Como explicita Fernandes (1978),

[...] a desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos de responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepara-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. (FERNANDES, 1978, p. 15).

A pergunta que tentamos responder de imediato é como estes recém-libertos sobreviveram a este período pós-escravista? Segundo a historiadora Isabel Reis (2001, p.30), “a luta pela preservação da família e a solidariedade entre parentes constituíram, na verdade, mais uma forma de resistência escrava, de resistência à coisificação, à desumanização”. Seguindo as pistas deste levantamento historiográfico, inferimos que a principal estratégia de resistência e sobrevivência do povo negro escravizado, aqui no Brasil, no período pós-escravização, deu-se através das relações familiares, afetivas e de parentesco que se colocaram à margem dos padrões consagrados pela sociedade da época. Vejamos o que significou estes laços afetivos para Reis (2001):

[...] a questão da recriação do padrão de vida familiar entre os negros no período escravista pode ser evidenciada a partir das várias formas de parentesco simbólico ou ritual, a exemplo das relações de compadrio, das ‘famílias-de-santo’, das irmandades religiosas negras, dos grupos étnicos (nações), dos ‘parentescos’ forjados na trilha do tráfico, a exemplo do malungo. O negro utilizou-se dessas relações, além da família extensa, a fim de articular uma rede de solidariedade que lhe proporcionasse maior amparo, ainda mais que a família sanguínea imediata estava permanentemente sob ameaça de desagregação. (REIS, 2001, p.31).

Na tese de doutorado do Professor Silvio Humberto Cunha (2004) é possível perceber que no período de transição do sistema escravista para o capitalista, mesmo

⁹ O Brasil foi o país que recebeu o maior número de africanos (40% de todo o tráfico mundial) e foi onde se deu o mais longo período de escravização: 354 anos (1534-1888).

que tardiamente, aqui no Brasil, as mudanças ocorridas na sociedade, cuja produção econômica estava estruturada no trabalho escravo, ocorrem de forma traumática, com severas precarizações das condições de trabalho, sobretudo para aqueles que já haviam sido excluídos durante a primeira transição, saindo da condição de homens livres para escravizados. Segundo Cunha (2004):

[...] a integração total dos ex-escravizados exigiria incorporar uma nova lógica de “ordem e progresso”: crescer economicamente com inclusão social. Assim, a saída foi alijá-los dos possíveis benefícios da nova organização social e econômica, mas garantindo igualdade formal perante as leis e facultando a ascensão social e a culpabilidade dos ex-escravizados e seus descendentes pelas malezas do atraso, que se manifestava no divulgado “mito da preguiça do trabalhador nacional”. [...] isso obrigou as elites brasileiras a serem relativamente “originais” em sua solução, ou seja, entre a integração e a segregação, os ex-escravos e seus descendentes foram transformados em minoria política, econômica e social. (CUNHA, 2004, p.11).

Sendo assim, para Cunha (2004), a dificuldade de ascensão social da população negra não residiria na condição de ex-escravo dos indivíduos, mas no seu pertencimento racial. Ou seja, a *condição* de escravo foi formalmente extinta com o fim da escravidão, contudo, não se extinguiu o fulcro da escravidão: o ser negro.

De acordo com Theodoro (2008), durante os últimos anos da escravidão, ganhavam força no país as ideias que privilegiavam a mão de obra de origem europeia em detrimento dos trabalhadores nacionais. Ainda segundo o pesquisador:

[...] a Lei de Terras, de 1850, a Lei da Abolição, de 1888, e mesmo o processo de estímulo à imigração, forjaram um cenário no qual a mão-de-obra negra passa a uma condição de força de trabalho excedente, sobrevivendo, em sua maioria, dos pequenos serviços ou da agricultura (THEODORO, 2008, p. 15).

Apesar da transição do trabalho escravo para o trabalho livre ter acontecido no Brasil por uma decisão do “Estado brasileiro”, inexistia à época do período colonial o sentido de políticas públicas, a exemplo da reforma agrária, geração de emprego e renda, habitação para os ex-escravizados. Assim, a Lei de Terras e a entrada massiva de imigrantes europeus deslocava a população negra livre para colocações subalternas, daí inferirmos que a inexistência de políticas públicas no período pós-abolição agravou esta situação. Ainda conforme Theodoro (2008),

[...] esse processo foi marcado tanto por uma ausência de “*políticas públicas*” em favor dos ex-escravos e à população negra livre, como pela implementação de iniciativas que contribuíram para que o

horizonte de integração dos ex-escravos ficasse restrito às posições subalternas da sociedade. (THEODORO, 2008, p. 33, *grifo nosso*).

Nos termos de Rocha (2001), “a forma como que se fez a Abolição condenou os negros à imobilidade social. Essa imobilização trava as possibilidades Econômicas e Educacionais” (p. 10). O que se pode confirmar como sendo a origem da exclusão econômica e social que perdura até os nossos dias, na sociedade brasileira.

No Brasil, o debate fomentado pelos movimentos sociais e negros sobre as consequências deste período escravista motivou o debate sobre a elaboração de políticas públicas que corrigissem os efeitos perversos desta exclusão, e ganhou força em meados do Século XX. Como referência tinha-se o início das políticas afirmativas nos Estados Unidos da América na década de 1970, sobre os alicerces de lutas históricas de movimentos sociais e negros pela liberdade e igualdade racial, principalmente pela igualdade dos direitos sociais e econômicos para negros e mulheres, empreendidas pelo ativista político norte americano Martin Luter King (Sonho de um mundo melhor)¹⁰. Podemos indicar também a luta pela igualdade das raças e contra o “Apartheid”, empreendida pelo líder político sul-africano Nelson Mandela (Carta da Liberdade)¹¹, durante a década de 1950, como um marco da luta contra o racismo e a exclusão social.

Falar de Políticas Públicas de Ações Afirmativas que reparem este abandono histórico é recente ainda no Brasil. No país, as políticas afirmativas seriam uma forma de reparar as injustiças sofridas no passado por este grupo social que constitui a sociedade brasileira, dando proteção aos seus descendentes para que fossem de fato e de direito, incluídos de forma igualitária na sociedade e na distribuição dos recursos econômicos, criando assim, oportunidades de melhorias na habitação, educação, saúde,

¹⁰ Nota: discurso realizado em 28 de agosto de 1963, em Washington, USA, no Lincoln Memorial, onde Martin Luter King declara o seu sonho de liberdade (I have a dream): “Eu tenho um sonho que minhas quatro pequenas crianças vão um dia viver em uma nação onde elas não serão julgadas pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter. Vimos aqui para que fosse cumprida a Constituição e a Declaração da Independência dos EUA que tem a promessa que todos os homens, negros e brancos, teriam garantidos os direitos inalienáveis da vida, liberdade e a busca da felicidade. Direito de reclamar as riquezas de liberdade e a segurança da justiça. Fonte: Revista Veja de abril de 1968, edição extra.

¹¹ Nota: a Carta da Liberdade foi um documento antiapartheid, na África do Sul, elaborado pelo Congresso Nacional Africano - CNA, com a participação de Nelson Mandela, em meados da década de 1950 e aprovado pelo Congresso do Povo, reunido em Kliptown – África do Sul, em 26 de junho de 1955. A Carta da Liberdade preconizava que: O Povo deveria Governar; Todos os Grupos Nacionais deveria ter Igualdade de Direitos; O Povo trabalhador deveria compartilhar da riqueza do País; A Terra deveria ser compartilhada entre aqueles que nela trabalhavam; Todos deveriam ser iguais perante a Lei; Todos deveriam gozar de igualdade de Direitos Humanos; Deverá ter Trabalho e Segurança; As portas devem ser abertas para a Cultura e para o Aprendizado; Deverá ter Casas, Segurança e Conforto; Deve haver Paz e Amizade. Fonte: <http://www.anc.org.za/ancdocs/history/charter.html>. Acesso: 20/05/2014.

geração de emprego e renda, reforma agrária e qualidade de vida para que se estabeleça o verdadeiro sentido de justiça social.

No Brasil, milhares de fatos marcaram as lutas e organizações das comunidades sociais e movimentos negros em prol da criação de medidas legais visando à justiça e igualdade social que contribuíram para construção de políticas públicas para a sociedade brasileira e das políticas de Ações Afirmativas, na atualidade.

Podemos indicar que este debate tem início durante o século XX, e trazemos como referenciais de luta política ideológica, acerca das questões raciais, a criação da Frente Negra Brasileira (1931). Criada em 16 de setembro de 1931 na cidade de São Paulo, sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos, a Frente Negra Brasileira desenvolveu diversas atividades de caráter político, cultural e educacional para os seus associados. Em 1937, o Estado Novo de Getúlio Vargas fechou os partidos e as associações políticas, aplicando um duro golpe na Frente Negra Brasileira, que foi obrigada a encerrar suas atividades.

Outra frente de luta foi realizada através da chamada Imprensa Negra (1916-1966), formada por um conjunto de 23 títulos de jornais e revistas, denunciava todas as formas de preconceitos para com a população negra, pobre e abandonada. Estes periódicos destacaram-se no combate ao preconceito e na afirmação social da população negra, funcionando como instrumentos de integração deste grupo na sociedade brasileira no início do século XX. Hoje, estes periódicos fazem parte do Acervo Público do Estado de São Paulo como registro da presença da Imprensa Negra Brasileira.

Surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, a organização do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias Nascimento (1944-1961). Esta organização tinha como objetivo resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde o tempo da Colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. O TEN Propunha-se a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte.

Somam-se a estes legados de lutas, a criação e articulação nacional do Movimento Negro Unificado (1978) e para Joel Rufino dos Santos (1994), um de seus fundadores, esta unificação do Movimento Negro reuniu:

“(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à

autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” - toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, espontânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS, 1994, p.157).

No dia 22 de agosto de 1988 foi criada a Fundação Palmares pelo então presidente da república José Sarney. A Fundação Palmares foi a primeira instituição pública federal, vinculada ao Ministério da Cultura, voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira. Criada em 20 de dezembro de 1985, a Lei nº 7437/85 de autoria do advogado, jornalista e político brasileiro Carlos Alberto de Oliveira (Caó), só foi revogada pelo congresso nacional em 05 de janeiro de 1989, sob n. 7.716/89 – Lei Caó, dadas as dificuldades encontradas em obter consenso e aprovação no legislativo. Esta Lei Federal estabelecia como crime o tratamento discriminatório no mercado de trabalho, entre outros ambientes, por motivo de raça/cor. A Lei Caó classifica o racismo e o impedimento de acesso a serviços por motivo de raça, cor, sexo, ou estado civil como crime inafiançável, punível com prisão de até cinco anos.

Em 1988, foram realizadas pelos Movimentos Sociais Negros e aconteceram, simultaneamente, no Rio de Janeiro e em São Paulo, grandes manifestações questionando a comemoração dos 100 anos da abolição da escravização aqui no Brasil. Para os Movimentos Sociais Negros não havia motivo algum para comemorar dadas as condições precárias e de abandono vividas pela grande maioria do povo negro. Em 1992, começaram a surgir vários cursos pré-vestibulares com o objetivo de aumentar o quantitativo de estudantes negros nas universidades brasileiras: a primeira iniciativa surge com a criação do Instituto Steve Biko na Bahia (1992)¹²; Pré-vestibular para Negros e Carentes no Rio de Janeiro (1993); Curso do Núcleo de Consciência Negra da

¹² O instituto Cultural Steve Biko (ICSB), fundado em 31 de julho de 1992 com o objetivo de lutar contra a exclusão educacional dos jovens negros e negras no Brasil, tendo como missão promover a ascensão política e social da população negra por meio da educação e do resgate de seus valores ancestrais. Contribuindo com o ingresso de mais de 2.000 estudantes nas universidades. Pioneira na implementação de cursos pré-vestibulares voltados para o acesso de estudantes oriundos de escola pública ao ensino superior, em 1999 ganhou o Prêmio Nacional de Direitos Humanos, pelo Ministério da Justiça, e em 2008 o Prêmio Jovem Cientista com a seguinte temática: educação para reduzir as desigualdades sociais. Disponível em: www.stevebiko.org.br/portal. Acesso em 26/06/2013.

Universidade de São Paulo-USP em São Paulo (1994); Curso Pré-vestibular Zumbi dos Palmares no Rio Grande do Sul (1995) e o EDUCAFRO no Rio de Janeiro (1997).

Pela leitura destes fatos históricos é fácil perceber que os movimentos sociais e negros buscaram, desde a década de 1960, diversas formas de conscientizar, inserir e fortalecer a luta dos excluídos social e economicamente no seio da sociedade brasileira. Em 20 de Novembro de 1995 foi realizada, em Brasília, a “Marcha Zumbi dos Palmares” contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, como forma de denúncias:

[...] Já fizemos todas as denúncias. O mito da democracia racial está reduzido a cinzas. Queremos agora exigir ações efetivas do Estado – um requisito de nossa maioria política [...]. Sem prejuízo da pluralidade de concepções e ações políticas, coloca-se hoje, para a militância que combate o racismo, o enorme desafio de priorizar os anseios e os interesses maiores da população afro-brasileira. Através da formação de um amplo arco de força e aliança capaz de pautar a questão racial na agenda dos problemas nacionais. (Documento Marcha Zumbi dos Palmares, 1995, p. 3 e 4).

Este evento, que contou com a participação de mais de trinta mil militantes, culminou com a formalização e entrega de um “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”¹³ ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso.

Após diversas denúncias e várias reivindicações históricas e atuais das organizações sociais, dos movimentos negros e de setores progressistas da sociedade civil, o então presidente FHC reconheceu oficialmente, em 1995, que havia racismo e desigualdades raciais no país. Este ato de reconhecimento se fez acompanhar da criação, por decreto ministerial, de um Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), composto por membros da sociedade civil ligados aos Movimentos Negros e representantes dos ministérios e secretarias, e tinha como objetivo central a aproximação do movimento negro ao Estado brasileiro.

Em 13 de maio de 1996, o governo de FHC cria o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH I com o objetivo de realizar estratégias de combate às desigualdades raciais por meio de políticas específicas para a população negra. Neste programa constavam as seguintes ações: de apoios a grupos de trabalhos e a criação de conselhos; inclusão do quesito cor em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população negra e bancos de dados públicos; estímulo à presença dos

¹³ Nota explicativa: O “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” elaborado pelo movimento negro e movimentos sociais continham reivindicações que contemplavam as áreas como: religião, terra, violência, informação e cultura e comunicação.

grupos étnicos que compõem a população brasileira em propagandas institucionais do governo federal; apoio às ações da iniciativa privada que realizassem “discriminação positiva”; alteração do conteúdo de livros didáticos que estimulasse ou reforçasse o preconceito racial. As análises dos documentos do período revelaram que as estratégias discursivas e a política do governo de FHC visavam promover o reconhecimento do racismo sem, contudo investir no aspecto redistributivo, pauta importante de reivindicação dos movimentos negros.

Outro registro histórico da luta dos movimentos sociais e negros do Brasil foi protagonizado na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban - África do Sul em 2001 e que se tornou marco referencial para a implantação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas no Brasil. A Conferência Mundial aconteceu em setembro de 2001 em Durban, África do Sul, e passou a ser o referencial das políticas públicas de Ações Afirmativas no Brasil. Albertini e Pereira (2007) retratam a Conferência como um marco histórico, além de um significativo avanço nas lutas das comunidades e movimentos negros contemporâneos do Brasil em prol da igualdade racial e justiça social¹⁴.

Os acordos firmados entre os 2.500 representantes dos 170 países participantes, sendo 74 (setenta e quatro) Chefes de Estados e de Governo foram importantes para a responsabilização do governo brasileiro, junto às Agências Internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Mundial (BIRD) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a sociedade para a implantação de Políticas de Ações Afirmativas aqui no Brasil, com um selo de Políticas Públicas de Estado.

A participação ativa e combativa dos ativistas políticos dos movimentos sociais e negros, que constituíram a delegação brasileira em Durban – África do Sul, logo após regressarem ao Brasil, mobilizaram a sociedade para exigir do governo brasileiro que cumprisse os acordos assinados perante os órgãos internacionais, e colocasse em prática importantes políticas públicas voltadas para a promoção dos direitos dos afrodescendentes, e em prol da igualdade social e racial.

O Comitê brasileiro, em documento defendido na III Conferência de Durban, estabeleceu as seguintes distinções epistemológicas para defender sua posição contra o

¹⁴ O livro de Albertini e Pereira (2007) é o resultado de uma pesquisa que começou a ser desenvolvida entre 2003 e 2007 no Centro de Pesquisa e Documentação de história Contemporânea do Brasil - CPDOC da Fundação Getúlio Vargas (vide referência bibliográfica).

racismo e qualquer forma de discriminação racial: ficou estabelecido que o racismo consiste em um fenômeno histórico, cujo substrato ideológico preconiza a hierarquização dos grupos humanos, com base na etnicidade e diferenças culturais ou fenotípicas, que são utilizadas como justificativas para atribuir desníveis intelectuais e morais a grupos humanos específicos; para o Comitê, o preconceito pode ser definido como um fenômeno intergrupar, dirigido a pessoas, grupos de pessoas ou instituições sociais, implicando uma predisposição negativa, funcionando como uma espécie torpe de silogismo, uma vez que o preconceito tende a desconsiderar a individualidade, atribuindo aos membros de determinado grupo, características estigmatizantes com as quais o grupo, e não o indivíduo é caracterizado¹⁵.

Na Conferência de Durban, a Comunidade Internacional foi levada a reconhecer que a escravidão e o tráfico de escravizados, em particular, o tráfico transatlântico, foram tragédias atroztes na história da humanidade, não apenas por sua abominável barbárie, mas também por sua magnitude, seu caráter organizado e, especialmente, a negação da humanidade das vítimas. O reconhecimento de que a escravidão e o tráfico de escravizados, especialmente o tráfico transatlântico, são, e sempre foram, um crime contra a humanidade, além de encontrarem-se entre as maiores fontes e manifestação de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, leva ao reconhecimento do sofrimento causado e à conscientização de que deve ser continuamente condenado e impedido.¹⁶

Em relação à realidade brasileira, a questão girava em torno de como o Brasil, país de histórico colonialista, escravagista e excludente, iria desenhar estas Políticas Públicas que fossem capazes de promover, de forma integral e abrangente, a inclusão social da população negra, parda, pobre e desassistida. Muitos acreditavam que a resposta a este questionamento dependeria muito mais de fatores e articulações internas, do que externas, para solucionar estes problemas. Diante dos olhares externos, e das pressões internas, lideradas pelos Movimentos sociais e negros, o Brasil se comprometeu em mudar este estigma, para não se reconhecer racista perante o mundo. Apesar do presidente FHC ter reconhecido oficialmente, em 1995, que o Brasil era um país de exclusão racial, racista, e criado, segundo Silva (2001), o Grupo de Trabalho

¹⁵ Relatório do Comitê Brasileiro formado por representantes dos movimentos sociais e negros em Durban-África do Sul em 2001.

¹⁶Das questões históricas, item nº. 13 da Declaração de Durban, Declaração e Programa de Ação adotada em 08 de setembro de 2001 em Durban - África do Sul. Disponível em: <http://www.gddc.pt>. Acesso em: 20/11/2012.

Interministerial para Valorização da População Negra – GTI e o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação – GTDEDEO, à época.

As pressões internas para que se iniciasse um processo de inclusão racial, pelas vias da educação e do mercado de trabalho, se constituiu em bandeira de luta das organizações sociais e dos movimentos negros em 2001, em Durban – África do Sul. É bom que se diga que, para o sistema capitalista, a sociedade global de consumo é fundamental para o desenvolvimento e equilíbrio destes grandes mercados, e o governo brasileiro há muito já havia sido chamado a dar contribuições para amenizar os problemas do mercado global e, assim, contribuir com a construção de políticas públicas que tivessem impactos de inclusão material/econômica, a exemplo do programa bolsa família.¹⁷

No que se refere à educação superior no Brasil, a preocupação das agências internacionais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, em muito impactava em soluções para que os países em desenvolvimento se esforçassem para ampliar, cada vez mais, o número de consumidores no mundo, sob pena de se ter recessões gigantescas, em nível global.¹⁸ Para a OCDE (1987), os países em desenvolvimento deveriam investir mais em educação, visando à qualificação de mão de obra para que a inclusão social viesse pelas vias do trabalho:

[...] em 1987, o relatório da OCDE sobre as universidades atribuía a estas dez funções principais: 1- educação geral pós-secundária; 2- investigação; 3- fornecimento de mão de obra qualificada; 4- educação e treinamento especializados; 5- fortalecimento da competitividade da economia; 6- mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; 7- mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; 8- prestação de serviços a região e a comunidade local; 9- paradigmas de aplicação de políticas nacionais (igualdade de oportunidade para mulheres e minorias raciais); 10- preparação de lideranças social (OCDE, 1987, p.16; apud, SANTOS, 2003, p.189).

A Conferência de Durban firmou compromissos que obrigavam os países a implantarem leis e normas de direitos humanos internacionais e a criarem estratégias de políticas econômicas e sociais que colocassem em foco a educação. Foram convocadas

¹⁷ O programa “Bolsa Família” integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70 reais mensais e esta baseada na garantia de renda, inclusão produtiva e acesso aos serviços públicos. Disponível em: www.mds.gov.br/bolsa-familia. Acesso em: 12/09/2013

¹⁸ Nota explicativa: Um exemplo da diminuição do consumo mundial foi verificado em 2009, na Europa, quando a crise financeira internacional fez diminuir em 22% o consumo global.

todas as instituições financeiras multilaterais, mundiais e de desenvolvimento como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio e os Bancos de Desenvolvimentos Regionais a promoverem o desenvolvimento de estratégias, projetos, programas e políticas e, quando necessário, programas de comércio e mercado.

Em Durban, os países participantes foram chamados a incluir, em suas agendas de governo, medidas positivas e especiais para um maior desenvolvimento social e igualitário, e para a realização de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as vítimas do racismo, além da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância correlata, inclusive através do acesso mais efetivo às instituições políticas, jurídicas e administrativas, da ciência e da tecnologia colocando a todos em igualdade de condições.

Uma das preocupações dos membros da Conferência de Durban era que os Estados Nacionais adotassem e implantassem políticas de desenvolvimento social, baseados em dados estatísticos confiáveis e centrados na conquista, até 2015, dos compromissos que iriam ao encontro do que foi estabelecido no parágrafo 36 do Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social, Copenhague-1995, que preconizava que os países deveriam superar as diferenças nas condições de vida enfrentadas pelas vítimas de racismo, discriminação racial e xenofobia relativa à taxa de analfabetismo, educação primária universal, mortalidade infantil, saúde e acesso à água; reconhecendo que para estes Programas de Ações obterem êxito, seria necessária vontade política e financeira, nos âmbitos nacional, regional e internacional e que este problema ultrapassava as fronteiras daqueles países que tinham um histórico colonial e escravista. Segundo Mário Theodoro (2008):

[...] experiência de universalização das políticas sociais nos últimos 20 anos tem mostrado os limites desse processo, face aos mecanismos recorrentes de reprodução do preconceito e da discriminação racial que operam no interior das instituições sociais, inclusive escolas, postos de saúde, hospitais, instâncias policiais e judiciais. Nesse contexto, o reconhecimento da questão racial no Brasil como uma temática estratégica tem dupla relevância. De um lado, ele responde à demanda de tratamento igualitário entre brancos e negros. De outro, dele dependem avanços no campo da desnaturalização da pobreza. (THEODORO, 2008, p.61).

Como marco referencial pós Durban, podemos citar algumas ações que consideramos de grande relevância na área das políticas de Ações Afirmativas

implantadas aqui no Brasil, neste caso, podemos mencionar um conjunto de ações, iniciadas já em 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo este negociado e ratificado as propostas apresentadas pelas organizações sociais e pelos movimentos negros que articulavam e englobavam diversos ministérios.

A Política Afirmativa para a Educação, no governo de FHC, consistia na reavaliação dos livros didáticos com exclusão daqueles que contivessem preconceitos de qualquer espécie; apoio a projetos educacionais em áreas quilombolas; criação do programa diversidade na universidade e apoio a cursinhos pré-vestibulares com prioridade para estudantes negros e indígenas. Já para o Ministério da Saúde, com a inclusão do quesito raça/cor nos formulários oficiais e o apoio financeiro a projeto de pesquisa clínica sobre a anemia falciforme em comunidades remanescentes de quilombos. No Judiciário, com a implantação de ações afirmativas nos contratos de prestação de serviços de terceiros com a participação de no mínimo 20% de negros. No Ministério das Relações Exteriores, com a concessão de vinte bolsas de estudo, anualmente, aos afrodescendentes na preparação para concorrerem ao Instituto Rio Branco. Da Cultura, com a ampliação do quantitativo de certificações de comunidades quilombolas. No Ministério do Planejamento, com o estabelecimento de uma linha de pesquisa pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, órgão da ONU sobre as questões étnicas raciais. No trabalho, com a instalação, nos estados, de Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação no Emprego e nas Profissões com base nas Delegacias Regionais do Trabalho. Em outros Ministérios, por meio da criação de um Programa de Ações Afirmativas vinculado ao preenchimento de cargos de direção – DAS – com metas de participação de 20% de afrodescendentes. Enquanto políticas públicas, reconhecemos que a distribuição de ações afirmativas de forma sistemática em diversos ministérios teve um impacto maior e potencializou os efeitos destas ações, porém, ao longo do tempo, faltou maior enraizamento destas ações.

Apesar deste longo histórico de lutas empreendido pelas organizações sociais e movimentos negros, era necessária a criação de um eixo central articulador destas políticas, o que inferimos que só veio a acontecer em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. A partir de 2003, com o início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, outras ações específicas foram implementadas na área das políticas de Ações Afirmativas, todas com forte caráter simbólico para a nação

brasileira, a exemplo da nomeação do primeiro ministro negro para a instância máxima do Judiciário, o Supremo Tribunal Federal - STF, o Ministro Joaquim Benedito Barbosa Gomes.

Um feito importante do Governo Lula foi a criação, em março de 2003, da SEPPIR, vinculada à Presidência da República e que deu status de ministério a esta Secretaria. Ainda que o órgão não tivesse uma estrutura e nem orçamento de um Ministério, a SEPPIR tinha como objetivo a formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, avaliação das políticas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerâncias. O fato de possuir uma estrutura mínima de funcionamento pode ter comprometido, em alguns momentos, a atuação da Secretaria tendo em vista a complexidade e responsabilidade de resolver um problema de quase 500 anos. Na área da Educação, a edição em 23 de maio de 2003 da Lei Federal 10.639/03 que institui o Ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio; além da ampliação do acesso de estudantes negros ao ensino superior através da adoção da política de reserva de vagas ou “sistema de cotas”. Esta, por sua vez, inicia o processo de Política de Ações Afirmativas na Educação Superior Pública.

No governo do presidente Lula foi criado um conjunto de normas reformadoras da educação superior, que contemplavam diversos projetos e programas para a inclusão social de jovens na educação superior privada e pública, a exemplo do Programa Universidade para Todos - ProUni¹⁹, de 2004, e o Sistema de Seleção Unificada - Sisu, de 2009.

1.3 - Política de Ações Afirmativa na Educação Superior: sistema de cotas.

As lutas dos movimentos sociais e negros por políticas públicas que incluíssem as cotas raciais na educação superior passam a fazer eco nos debates sociais a partir da década de 80. Antes desta década, estas instituições tinham um discurso universalista que propunha mais escolas e universidades, que pudessem oferecer mais vagas para todos os jovens em idade escolar.

¹⁹ O Programa Universidade Para Todos - ProUni foi criado em 2004 com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais em instituições de ensino superior. Fonte: Ministério da Educação (MEC). Disponível em; <http://portal.mec.gov.br/>, acesso em: 21/07/2013.

Segundo Nilma Gomes (2004):

[...] à medida que o movimento negro foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande parcela do povo negro, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar é nesse momento que as cotas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergem como uma possibilidade e, hoje, passaram a ser uma demanda política real e radical. (GOMES, 2004, p.46).

Os movimentos sociais, e em especial os movimentos negros, preconizavam a igualdade que veio a ser ratificada com a promulgação da Constituição da República Federal do Brasil, de 1988, no seu art. 5, *caput*, que assegura a igualdade perante a Lei e estabelece, como seu principal objetivo, a promoção do direito em sentido mais amplo: à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, mas para que isto possa de fato ocorrer, todos deverão ter assegurada a igualdade social, econômica, política e educacional. Daí, indica a necessidade de um tratamento isonômico para situações iguais que exigem a análise das diferenciações, quando estas semelhanças justificam um tratamento legal distinto, sem ferir o princípio constitucional isonômico. Este seria um indicativo da base legal para a implantação das políticas de Ações Afirmativas aqui no Brasil.

O ex-Ministro e presidente do STF, Joaquim Benedito Barbosa Gomes, define as Ações Afirmativas como um direito instrumental de transformação social. Segundo Gomes (2001):

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas, e também privadas, voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e da neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e compleição física. (GOMES, 2001, p. 6)

Desta forma, as ações afirmativas “visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural, mas também as de natureza estrutural, enraizada na sociedade brasileira” (GOMES, 2001, p. 07). Cabendo não somente medidas legislativas, mas também fazer uso de estruturas socioeconômicas que contribuam para elevar o indivíduo, nesta situação discriminatória, a uma condição de igualdade material e de direitos necessários que só é possível através de políticas públicas de Estado, que afirmem e garantam condições melhores para sua existência no meio social.

Convém enfatizar que o preceito da igualdade, segundo Gomes (2001), visa fazer da lei um instrumento regulador da vida social, que necessita tratar equitativamente todos os cidadãos dentro de um Estado de Direito. Salienta ainda que:

[...] se a ‘teoria’ das ações afirmativas é quase inteiramente desconhecida no Brasil, a sua ‘prática’, no entanto, não é de todo estranha à nossa vida administrativa. Com efeito, o Brasil já conheceu em passado não muito remoto uma modalidade (bem brasileira!) de ação afirmativa. É a que foi materializada na chamada ‘Lei do Boi’, isto é, a Lei n. 5.465/68, cujo art. 1º era assim redigido: ‘Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio’ (GOMES, 2001, p. 6-7).

Deste modo, as ações afirmativas seriam medidas utilizadas pelo Estado para realizar a igualdade substancial, manifestada quando à todas as pessoas é dada o necessário para que elas possam aproveitar de oportunidades iguais e o mesmo tratamento legal. Estas ações pretendem que o indivíduo socialmente fragilizado seja munido de instrumentos eficazes para promover a sua inclusão no seio da sociedade. Neste caso, segundo o Ministro Gomes (2001, p. 07), é através da justiça social que o ordenamento jurídico brasileiro reconhece como necessário compensar as desigualdades existentes na sociedade, através de mecanismos legais que proporcionem uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro membro do STF, o Ministro Celso Antônio Bandeira de Mello, ao falar sobre as ações afirmativas ratifica que “a máxima de tratar os iguais igualmente e os desiguais desigualmente, é tão somente um ponto de partida” e justifica esta posição afirmando que,

[...] as discriminações são recebidas como compatíveis com a cláusula igualitária apenas e tão somente quando existe um vínculo de correlação lógica entre a peculiaridade diferencial acolhida por residente no objeto, e a desigualdade de tratamento em função dela conferida, desde que tal correlação não seja incompatível com interesses prestigiados na Constituição (MELLO, 2005, p. 10).

O ordenamento jurídico brasileiro reconhece como necessário compensar as desigualdades existentes na sociedade através de mecanismos legais que proporcionem

uma sociedade mais justa e igualitária. Assim também, a Ministra do STF, Carmen Lúcia Antunes Rocha, ao falar sobre o art. 3 da Constituição Federal, traz o comando que possibilita a implantação de ações positivas ou afirmativas num regime democrático em que vive a sociedade brasileira, cujo objetivo seria erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais e regionais. Indica a ministra que:

[...] erradicar, produzir, promover é verbo de ação, vale dizer, designam um comportamento ativo. O que se tem, pois, é que os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil são definidos em termos de obrigações transformadoras do quadro social e político retratado pelo constituinte quando da elaboração do texto constitucional (ROCHA, 1996, p. 289).

Trazendo à luz deste debate o posicionamento de Bobbio (2009) que adota o *quantum* de igualdade social e econômica para distinguir formal e materialmente entre um regime democrático e não democrático. Neste sentido, é possível inferir que as políticas de Ações Afirmativas, dentro de um Estado Democrático de Direitos, buscam munir o indivíduo de instrumentos eficazes, capazes de promover a sua inserção de forma igualitária na sociedade, e diferem das ações “assistencialistas” que não propiciam qualquer tipo de autonomia, tornando o indivíduo dependente desta ou daquela política governamental. Há uma grande diferença entre as políticas distributivas e as políticas de ações afirmativas. As políticas distributivas têm como objetivo o desvio ou deslocamento consciente de recursos financeiros, diretos ou outros valores, entre camadas ou grupos sociais, como no caso da “bolsa família”, que é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país sem, contudo, estabelecer um vínculo de desenvolvimento individual progressivo.

No entendimento de Santos (2001), a realidade racial do Brasil não se confunde com a de outros países, por isso requer medidas específicas na intenção de modificá-la. Assim sendo, o autor conclui que ao se buscar um caminho para as desigualdades raciais da população negra, acaba-se por traçar uma rota possível para o país como um todo. Para Furtado (2002), o Brasil não experimentou o desenvolvimento, apenas se modernizou parcialmente, beneficiando uma minoria. Basta olharmos a realidade brasileira atual para sabermos a que minoria refere-se Furtado.

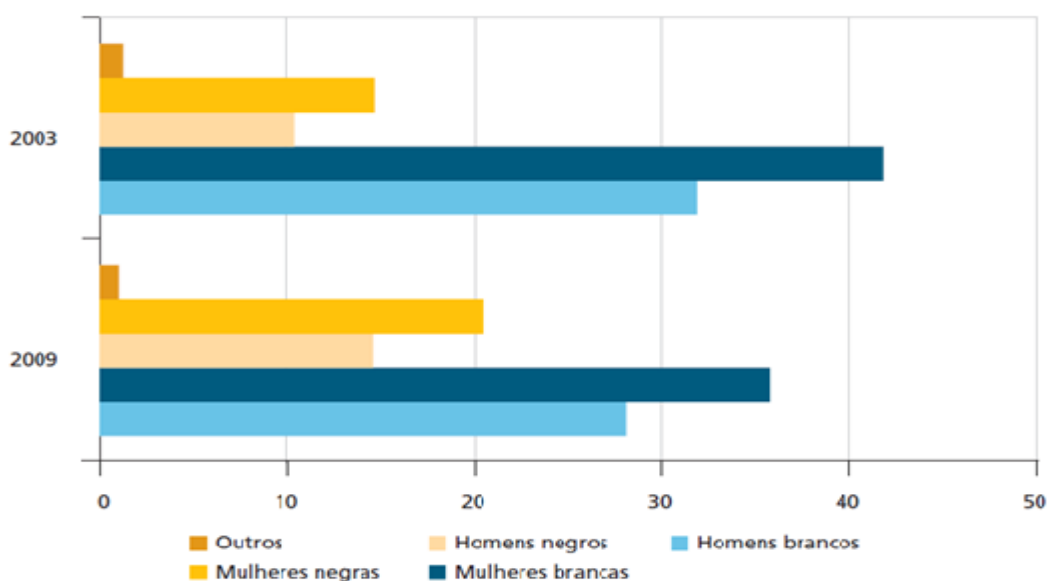
Desta forma, entende-se que do ponto de vista histórico, legal e moral as políticas de Ações Afirmativas já se fazem conceituadas, e são justificadas numa sociedade de regime democrático como a brasileira.

A criação de uma política de Ações Afirmativas para a educação superior que garantisse o acesso às universidades públicas, por meio de reservas de vagas, sistema de cotas, é, sem dúvidas, de grande importância para os afros brasileiros e indígenas descendentes em termos de políticas públicas já realizadas pelo governo com objetivo de inclusão social nas instituições públicas de educação superior.

Para Sotero (2014), mesmo com as reservas de vagas ou sistemas de cotas, a expansão da educação superior, no período entre 2003 a 2009, não solucionou as disparidades históricas de acesso. Ao analisarmos o Gráfico 01 - distribuição dos estudantes na educação superior, por sexo e cor/raça (2003-2009), entre jovens de 18 a 24 anos que frequentam alguma instituição de educação superior, abaixo, podemos verificar que nestas instituições de educação superior no Brasil são compostas, majoritariamente, por mulheres e homens brancos e, muito abaixo desta posição, mulheres e homens negros. Em 2009, as mulheres brancas representavam cerca de 43% do total de estudantes na educação superior. Este percentual, apesar de ter diminuído ao longo destes quase 6 anos de intervalo da pesquisa (2003-2009), continuou bastante elevado, uma vez que caiu para 37% do total das vagas.

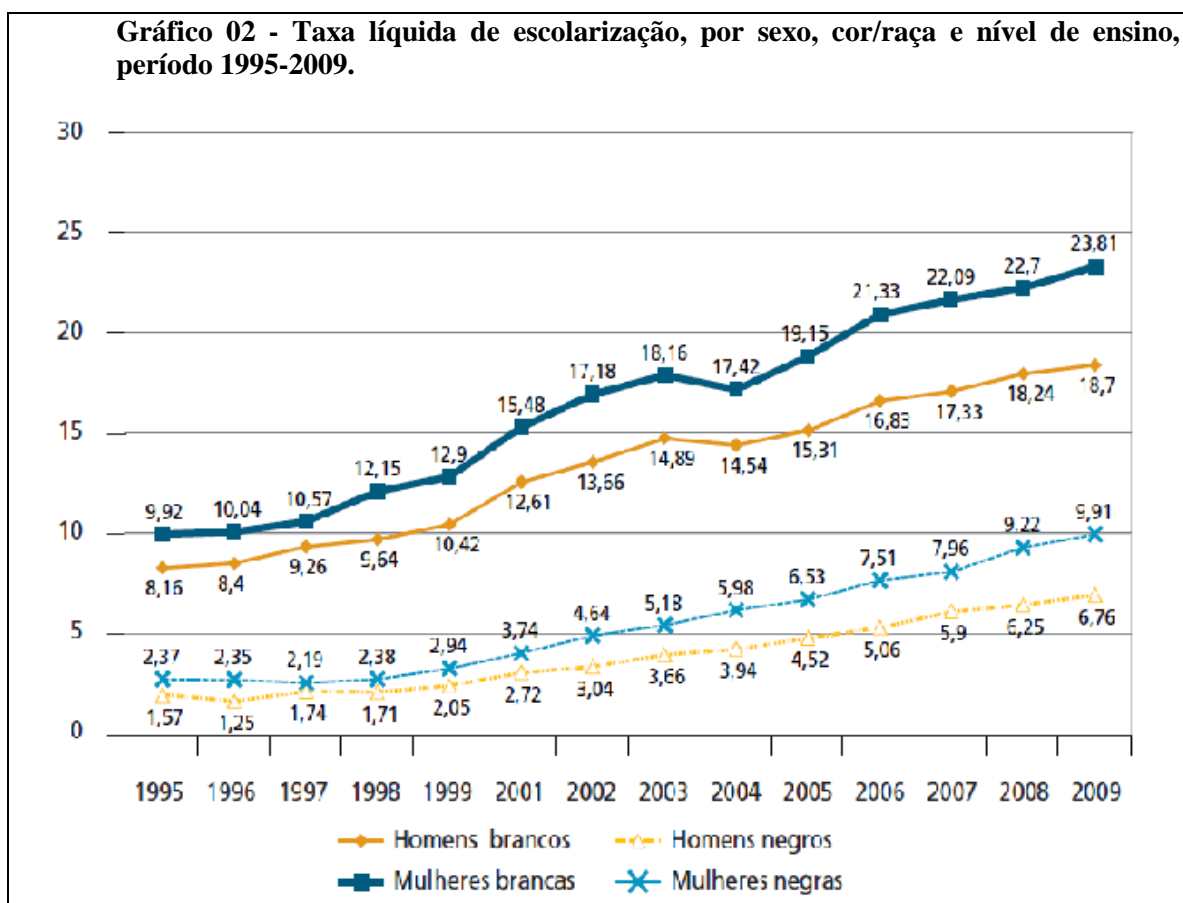
Por outro ângulo, o percentual de homens negros na educação superior, neste mesmo período, não apresentou um aumento significativo, uma vez que passou de 10% para 13% ao longo destes 6 anos, quase o mesmo percentual de crescimento das mulheres negras que subiu de 13% para 15%.

Gráfico 01 - Distribuição dos estudantes na educação superior, por sexo e cor/raça, 2003-2009 (em %).



Fonte: elaborado pelo IBGE/2011 e extraído de Sotero, 2014.

Este perfil também é predominante quando analisarmos a evolução na Taxa líquida de escolarização, por sexo e cor/raça e nível de ensino no Brasil, de 1995 a 2009, realizada pelo IBGE em 2011. Seguindo esta análise é fácil perceber que existe uma nítida da escolarização das mulheres brancas (de 9,92% para 23,81%) e de homens brancos (de 8,15% para 18,7%) em relação a mulheres negras (de 2,37% para 9,91%) e de homens negros (de 1,57% para 6,76%) neste período, conforme Gráfico 02 abaixo:



Fonte: elaborado pelo IBGE/2011 e extraído de Sotero, 2014.

Isto ocorre, segundo Sotero (2014):

[...] pelas relações hierárquicas reproduzidas no interior do sistema educacional, na medida em que a ampliação do acesso à educação se faria não de modo igualitário, e sim acompanhado por um processo de diferenciação social em relação ao tipo de ensino/instituição frequentado pelos/as estudantes Brasil adentro. (SOTERO, 2014, 36.)

A educação sempre foi reconhecida como estratégia das organizações sociais e movimentos negros pós-escravização e conquista da liberdade. Segundo Santos (2007): a Educação tornou-se uma das reivindicações já dos primeiros movimentos negros a se organizarem no pós-abolição, conforme se pode verificar numa carta de abril de 1889,

encaminhada ao futuro ministro da justiça, o então jurista Rui Barbosa, por uma comissão formada por libertos do Vale do Paraíba e que principia com a seguinte reflexão:

[...] para fugirmos do grande perigo que corremos por falta de instrução, vimo pedi-la para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina para abater aqueles que querem a República, que é liberdade, igualdade e fraternidade (Carta da Comissão Formada por Libertos do Vale do Paraíba apud Gomes, 2005, p. 10; apud Santos, 2007, p. 49-50).

No começo do século XX, a educação foi exaltada como solução para os males da exclusão social e, segundo Gonçalves e Silva (2000):

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

Colaborando com este pensamento, esclarece Gomes (2011),

[...] nas ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no decorrer do século XXI uma questão sempre atraiu a sua atenção devido ao seu papel estratégico na sociedade: a educação. Esta se tornou uma forte bandeira de luta do Movimento Negro no século XX. Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. (GOMES, 2011, p. 112).

Quando o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva enviou para o Congresso Nacional, em 20 de maio de 2004, o Projeto de Lei n. 3.627 que instituía o sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior, criando o sistema de cotas, muitos acreditaram que este Projeto de Lei jamais seria aprovado. As pressões por parte dos partidos de oposição e das elites nacional, beneficiária da

educação superior pública, contrários ao sistema de cotas, foram tão severas ao ponto de moverem diversas Ações de Inconstitucionalidade - ADIN contra este projeto.

Por outro lado, os Movimentos Negros, os partidos de coalizão ao governo federal e a sociedade civil organizada, atentos às manobras dos opositores ao sistema de cotas, se posicionaram em defesa deste direito constitucional. Mais de 300 intelectuais negros, entre eles: José Jorge de Carvalho (PhD em antropólogo social), professor do departamento de antropologia da Universidade de Brasília - UnB; Abdias do Nascimento (escritor, bacharel em economia, poeta, político, militante do movimento negro, artista plástico, jornalista, ator e diretor teatral, ex-senador pelo PDT-RJ); Eduardo Viveiros de Castro (etnólogo americanista especialista em Amazônia, professor titular de Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Emir Simão Sader (Doutor em Ciências Políticas, professor de Política Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ); Fábio Konder Comparato (Doutor em Direito pela Universidade de São Paulo – USP e Université Paris I); Francisco Carlos Teixeira da Silva (pós-doutor em historiador política e Social pela USP) e Otávio Velho (antropólogo, Professor Emérito da UFRJ), organizaram, em 2004, um manifesto em defesa das cotas. Para estes intelectuais a situação dos afrodescendentes no Brasil é pior do que a vivenciada pelos negros da África do Sul durante o período de segregação racial legal. Para estes intelectuais, a porcentagem de professores negros nas universidades sul-africanas, ainda na época da Apartheid, era muito maior do que a porcentagem dos professores negros nas universidades públicas brasileiras nos dias de hoje.

No plano jurídico, o julgamento de constitucionalidade ou inconstitucionalidade deste Projeto de Lei só foi resolvido em 26 de abril de 2012 e, por 10 votos a favor e nenhum voto em contrário, o STF considerou constitucional a adoção de política pública de reservas de vagas, para garantir o acesso de estudantes afrodescendentes nas universidades públicas. Muito antes das cotas serem consideradas constitucionais já havia instituições públicas de educação superior que usaram de sua autonomia universitária para implantá-las.

A primeira universidade brasileira a implantar o sistema de cotas foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2001, quando destinou 40% das vagas aos estudantes negros e pardos. Entretanto, o sistema demorou dois anos para começar a funcionar e gerou polêmicas após candidatos brancos, não aprovados,

conseguiram entrar na universidade, através de medidas liminares, alegando que foram prejudicados pela redução das vagas²⁰. Para Pinto (2005):

[...] toda polêmica sobre as cotas referem-se ao impacto de políticas estatais e da competição por recursos econômicos na dinâmica dos processos identitários, pois, uma vez que as identidades raciais são reconhecidas como sujeitos das políticas estatais, há a necessidade de se objetificar e estabilizar as fronteiras e normatizar os critérios de pertencimento dos grupos que elas definem. Assim, a política de cotas constitui um campo político e simbólicos onde diferentes agentes disputam o poder de definição das fronteiras e das identidades raciais. (PINTO, 2005, p. 3-4).

Assim, em 2003 a UERJ, seguindo a Lei Estadual n. 4.151 de 2003, estabelece a reserva de vagas, sistema de cotas, para os alunos ingressantes no vestibular, em 2004. A reserva de 45% das vagas para estudantes carentes foram distribuídas da seguinte forma: 20% para estudantes oriundos de escolas públicas; 20% para negros; e 5% para pessoas com deficiências, integrantes de minorias étnicas, filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço²¹.

A segunda universidade pública a implantar o sistema de cotas foi a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, sob o reitorado da professora Ivete Sacramento, primeira mulher negra a ocupar este cargo no Brasil. Em 2004, através de ato administrativo interno (Anexo 05), a magnífica Reitora da UNEB estabeleceu reserva de vagas ou cotas, num percentual de 40% do total das vagas disponíveis a ser ocupada por Afrodescendentes ingressarem na instituição em 2005²².

O sistema de cotas foi colocado sobre responsabilidade das instituições públicas de educação superior para serem implementadas de acordo com a realidade de cada universidade. Acreditamos que, neste momento de implementação desta política para a educação superior, faltou sensibilidade em perceber que o reflexo da inclusão destes novos atores sociais na educação superior necessitava de maior apoio da assistência às demandas socioeconômicas destes estudantes que conseguisse, depois de serem aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, ou qualquer outro tipo de seleção, acessar a universidade pública e permanecer nela até a conclusão do curso.

²⁰ Disponível em: www.observatoriodefavelas.org.br/. Acesso em 13/10/2009.

²¹ Para maiores esclarecimentos obre distribuição de cotas na UERJ ver site: Disponível em: www.uerj.br. Acesso em 15/12/2013.

²² Ata Administrativa de Resolução do CONSU N.º 196/2002 da UNEB de 2004 em anexo n.05. Disponível em www.uneb.org.ba acesso em 10/06/2013.

Acrescentamos a este fato, o sentido de “instituição social” de uma universidade pública que em muito difere de uma “organização social” e segundo Chauí (2003):

[...] é exatamente por ser uma instituição social diferenciada por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. (CHAUÍ, 2003, p. 02).

Chauí (2003), em seu artigo intitulado “*a universidade pública sob nova perspectiva*”, considera que as universidades públicas se tornaram “organizações sociais” e não mais “instituições sociais”. Justifica Chauí (2003) que, a universidade perdeu o *status* de “instituição” e consolida-se como “organização social”, cuja instrumentalidade a coloca na condição de atuar para alcançar fins particulares, voltados para si mesmos, ao contrário do que ocorreria se permanecesse como instituição social. As universidades, regidas pela lógica e objetivos diferentes do social, a exemplo dos objetivos de mercado, vêm se transformando ao longo dos tempos em organizações sociais. Chauí (2003), afirma que:

[...] as instituições são organizações ou mecanismos sociais que controlam o funcionamento da sociedade e, por conseguinte, dos indivíduos, mostram-se de interesse social, uma vez que refletem experiências quantitativas e qualitativas dos processos socioeconômicos. Organizadas sob o escopo de regras e normas, visam à ordenação das interações entre os indivíduos e entre estes e suas respectivas formas organizacionais. Em outras palavras, as instituições sociais tem seu papel fundamental no processo de socialização, ou seja, tem como objetivo fazer um indivíduo tornar-se membro da sociedade. Organização social é o conjunto de relações entre membros de um grupo, entre grupos ou entre pessoas e grupos. Na organização social, são importantes as *Relações de Poder* que se estabelecem entre os indivíduos que a compõem. Mas o que é poder? PODER, no sentido social da palavra, significa capacidade de agir, de produzir resultados que foram predeterminados, privatizados, individualizados. (CHAUÍ, 2003, p.6)

Segundo Chauí (2003), enquanto a universidade clássica estava comprometida com o conhecimento, na atualidade, passou a existir em razão das demandas do mercado de trabalho, voltadas para a preparação da mão de obra necessária à manutenção da produtividade do sistema capitalista. Compreendemos, desta maneira, que não cabe tão somente esta visão mercadológica de formação e, neste caso, de

educação superior. É preciso entender a universidade como lugar onde os pré-conceitos são desconstruídos e formas de inclusão são estabelecidas.

É neste contexto de decisões macro políticas e estruturais que a política de Ações Afirmativas para a educação superior deve criar suas capilaridades, para conseguir obter os resultados esperados. Sabemos que é necessário atuar sobre diversos pilares históricos de exclusão: educação, saúde, trabalho, habitação, distribuição das riquezas e dos meios de produção, na participação política, na mídia e nos espaços econômicos de poder e decisões deste país.

A universidade é um espaço importante de construção destas capilaridades como fonte de construção do saber, de construção e desconstrução de ideologias, desconstrução do racismo e de qualquer forma de exclusão. Acreditamos que a universidade é o espaço de integração dos diversos e de respeito aos diferentes. Dessa forma, enquanto instituição social a universidade deve abraçar, se engajar e se comprometer em solucionar os problemas da sociedade, principalmente os que estão diretamente relacionados à pobreza, discriminação e exclusão social.

Nesta nova identidade construída pela luta dos movimentos sociais e negros, a responsabilidade por efetivar e operacionalizar o sucesso ou fracasso desta política pública recai sobre as universidades públicas e estas passam a assumir desafios e cumprir metas que estão longe de sua capacidade organizativa, administrativa, financeira e estrutural. Sem falar que a universidade, por tradição, rejeita exaustivamente esta nova identidade, pois historicamente ela foi criada com outras finalidades, principalmente a de formação das elites nacionais²³. Segundo Santos (2003):

[...] perante uma forte pressão social no sentido da expansão do sistema universitário, a universidade pode responder a essa pressão mediante o desempenho da função latente de “arrefecimento das aspirações dos filhos e filhas das classes populares”, ou seja, reestruturando-se de modo a dissimular, sob a capa de uma falsa democratização, a continuação de um sistema seletivo, elitista. (SANTOS, 2003, p. 191).

Por esta perspectiva, a política de Ações Afirmativas do Estado brasileiro para as instituições públicas de educação superior se confronta com as realidades estruturais e conjunturais destas instituições que, ao enfrentarem os desafios da democratização do

²³ A este respeito ver livro de Boaventura de Sousa Santos: Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade de capítulo 8, subtítulo: da ideia de universidade a universidade de ideias, p. 187 a 222.

acesso à educação superior pública, da interiorização, da falta de recursos e infraestrutura, bem como das velhas demandas e novos desafios, se comprometem com a missão de inclusão social na educação, pesquisa, extensão e difusão cultural.

Ao reconhecermos que seja pelo caminho da atual política de Ações Afirmativas em universidades públicas federais, estaduais ou municipais, ou pelo financiamento de estudantes carentes nas universidades privadas, por meio dos programas como o Universidade para Todos (ProUni), ou do Financiamento Estudantil para a Educação Superior (Fies)²⁴, iniciou-se uma profunda mudança no perfil dos estudantes que passaram a ingressar, anualmente, na educação superior deste país.

É necessário que se diga que o sistema de cotas, no Brasil, não beneficia apenas os estudantes negros e pardos, mas também os brancos pobres, os indígenas e os quilombolas que fazem parte de uma grande parcela de estudantes oriundos das classes C, D e E que estudaram em escolas públicas no ensino fundamental e médio de todo o país. Nas instituições públicas da Região Norte, por exemplo, é utilizado um maior percentual de reservas de vagas ou empregos para indígenas e seus descendentes. Este critério de composição étnica populacional, acreditamos, deveria também ser observado em toda a territorialidade do país.

Após analisarmos os conceitos apresentados, inferimos que esta política foi pensada de forma fracionada, dividida, segmentada em uma área de atuação, e isto tornou o contexto muito mais complexo de serem absorvidos, e os problemas relacionados aos assuntos estudantis e a permanência destes estudantes fica muito mais difícil de serem solucionados apenas dentro destas instituições.

Os conceitos estudados sobre as políticas públicas neste capítulo, sobre o olhar da implantação do sistema de cotas para o acesso às universidades públicas, por ter sido construído de forma pontual, requerem maiores esforços para efetivar os efeitos desejados de inclusão social, estabelecendo, desta forma, longos períodos de ajustes e adaptações. Convém ressaltar que, para se chegar à educação superior, um longo caminho há de ser construído, envolvendo melhorias e qualidade do ensino fundamental ao ensino médio, garantindo acesso e permanência de crianças e jovens, principalmente negros e pobres aos espaços de formação educacional. Entretanto, não podemos deixar

²⁴ O público alvo do Prouni são estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou bolsistas da rede particular, que concorrem a bolsas integrais desde que comprovem uma renda familiar per capita inferior a 1½ salário mínimo ou a bolsas de 50% para aqueles com renda familiar até 3 salários mínimos per capita. Além disso, o Prouni possui um sistema de cotas racial que prioriza estudantes negros (pretos e pardos) e indígenas, de acordo com a distribuição percentual desses indivíduos nos estados, a partir do censo populacional realizado pelo IBGE (BRASIL, 2009).

de pontuar que mais de dois terços da educação superior no Brasil é de responsabilidade de empresas privadas, voltadas à obtenção do lucro, muitas vezes com ofertas de qualidade duvidosas e desatentas às necessidades do País.

Utilizando o contexto nacional, de democratização do acesso à educação superior, de estudantes de origem popular, negros, pardos ou brancos pobres, indígenas e quilombolas, oriundos de escolas públicas de todo o país, dentro de um quadro de vulnerabilidade socioeconômica, uso como ocorrência exemplar a criação da UFRB, situando a experiência de implantação, implementação e execução da política de Ações Afirmativas e do sistema de reserva de vagas/cotas, através de uma experiência pioneira entre as IFES brasileiras.

CAPÍTULO II - Política de Interiorização e Expansão da Educação Superior na Bahia: a criação da UFRB

“... pensar na construção de novas horizontalidades que permitirão, a partir da base da sociedade territorial, encontrar um caminho que nos libere da maldição da globalização perversa que estamos vivendo e nos aproxime da possibilidade de construir uma outra globalização, capaz de restaurar o homem na sua dignidade”.²⁵
Milton Santos

O objetivo deste capítulo é descrever o processo de interiorização e expansão da educação superior na Bahia e a criação da UFRB. Ressaltamos nesse contexto a criação da PROPAAE e do Programa de Permanência Qualificada - PPQ, a adesão ao REUNI e adoção do ENEM/SISU/MEC, como forma de ingresso na instituição, em 2009, trazendo a experiência de implantação, implementação e execução da política de Ações Afirmativas para a educação superior na UFRB.

2.1 Interiorização e expansão da educação superior na Bahia

Para chegarmos ao período de criação de uma Universidade Federal no Recôncavo Baiano é preciso fazer um breve relato sobre a interiorização da educação superior no Estado da Bahia, em virtude das particularidades encontradas neste processo ao longo do tempo, principiado pelo processo de expansão da rede Estadual de educação superior e da existência de uma única universidade federal no Estado durante muito tempo.

Ao longo deste processo dissertativo, algumas indagações surgiram sobre a implantação da UFRB no interior do Estado, indagações, tais como: estamos diante de um processo de interiorização da educação superior pública na Bahia, típico das décadas de 70 e 80, do séc. XX, como a que ocorreu na Universidade do Estado da Bahia - UNEB e na Universidade Federal da Bahia - UFBA? Ou estamos diante de dois fenômenos em paralelo: interiorização e expansão da educação superior pública? Para respondermos a estas inquietações realizamos um breve levantamento histórico desta época e chegamos à conclusão que, hoje a UFRB colabora não somente com a interiorização mas também com a expansão da educação superior pública no estado.

²⁵ Fonte: A TARDE, A2, Salvador, Segunda-Feira, 16 de agosto de 2010.

O processo de interiorização da educação superior na Bahia surge a partir da expansão territorial das unidades de ensino das duas universidades pública do Estado: UNEB e UFBA. Este fato histórico é relatado no artigo da professora Nádia Fialho (1995), intitulado “A Expansão do Ensino Superior na Bahia sob a ótica da Interiorização”, e neste artigo é possível perceber os indicativos que revelam esta expansão dos cursos pelo território baiano. Conforme explica Fialho (1995):

[...] o processo de implantação e de organização do ensino superior estadual demonstra que na Bahia surgiu o padrão da universidade brasileira (universidade “conglomerada” conforme Florestan Fernandes), ou seja, suas universidades surgiram da incorporação de cursos existentes e autônomos, resultante do agrupamento de escolas superiores isoladas. (FIALHO, 2005, p.13).

Este processo, segundo essa autora:

[...] deu origem a um novo padrão organizacional que expressam distintos níveis de capilaridade geográfica e que se traduz, hoje, através de uma ampla base física responsável pela interiorização do “ensino superior”. No mesmo texto, a autora explica que a interiorização deu lugar a diferentes perfis organizacionais traduzindo tendências com características de modelo diferentes: um modelo *unicampi*, que concentra toda a instituição administrativa e unidades universitárias, como a Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; outro modelo *regional*, distribuído pelos municípios, como a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga e na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, nos municípios de Ilhéus e Itabuna; e também um modelo *multicampi*, como da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, em Alagoinhas, Barreiras, Caetité, Conceição do Coité, Guanambi, Itaberaba, Jacobina, Juazeiro, Paulo Afonso, Salvador, Santo Antônio de Jesus, Senhor do Bonfim, Serrinha e Teixeira de Freitas. (FIALHO, 1995, p.13-14).

De acordo com os dados da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação - MEC, em 1992, a Bahia possuía 46.531 alunos matriculados na educação superior, sendo que 33.060 destes estavam matriculados na capital do Estado, Salvador. Ou seja, 71% dos estudantes matriculados na educação superior, nesta época, estavam na capital e apenas 29% destes matriculados encontravam-se em outras cidades do Estado²⁶. Estes dados mostram o poder da capital baiana para concentrar a grande maioria de vagas do ensino superior em seu espaço geográfico.

²⁶ Fonte: Secretaria de Ensino Superior do MEC, 1992. Disponível em: BAHIA, Análise e Dados, Salvador, CEI, v. 4, n. 4, p. 6, março/1995.

Apesar de investimentos em nível estadual por meio da criação das universidades estaduais no interior da Bahia, tais como: UEFS pelo Decreto Federal n. 77.496 de 27/04/76, reconhecido pela Portaria Ministerial n. 874 de 19/12/1986; UNEB, pelo Decreto Federal n. 937/1986; UESB, pelo Decreto Federal n. 94.250 de 22/04/1987; e a UESC, Lei n. 6.344 de 05/12/1991, as oportunidades de matrículas estavam ainda muito concentradas na cidade de Salvador.

Por outro lado, a UFBA era responsável por mais da metade das matrículas em Salvador, e mais de um terço das matrículas de todo o Estado da Bahia. A instituição era não somente majoritária em todas as ofertas de vagas na educação superior do Estado da Bahia, nos anos 80 e 90, mas, também, detentora de todas as matrículas em nível de pós-graduação na Bahia, naquela época.

Em 1992, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação apresentou os dados acerca das matrículas na educação superior do Brasil, e já sinalizava o déficit na educação superior, principalmente no interior do país. No ano de 1994, um recorte desta mesma pesquisa indicava uma posição precária da região nordeste, em relação a outras regiões do país, quando comparados os números de estudantes matriculados na educação superior, quer seja na educação pública ou privada.

É preciso registrar que o crescimento da educação superior privada também tem, como na educação pública de interesse, a classe trabalhadora que paga a mensalidade em contrapartida pela possibilidade de adequação ao horário de trabalho. Atualmente, o Brasil é o país com maior número de instituições de educação superior privadas com fins lucrativos no mundo, segundo dados do INEP (2013), são cerca de 2.081, o que representa 78% das vagas na educação superior.

Existia também certo contraste que diferenciava as regiões do Brasil em termo de oferta de vagas, tanto nas instituições públicas como na iniciativa privada. No Nordeste, à exemplo da Bahia, onde 70% dos estudantes matriculados na educação superior eram pertencentes às universidades públicas federais ou instituições estaduais; em análise comparativa, nesta mesma época, a região Sudeste apresentava 80% dos matriculados na educação superior os quais pertenciam a instituições privadas. Para o professor Felipe Serpa (1995) este quadro tinha uma explicação lógica, a saber:

[...] Na Bahia, como em todo o Nordeste, o ensino superior em instituições privadas não encontrou o fértil mercado que se verifica na região Centro-Sul do país e, sabe-se bem, a razão disto está no baixo poder aquisitivo predominante na região. Houvesse condições de pagamento desse serviço - houvesse mercado - teriam proliferado e

prosperado também aqui as instituições particulares de ensino superior. (SERPA,1995, p. 6).

Em parte concordamos com a argumentação de Serpa, pois acompanhamos hoje o crescimento da educação superior privada, pelas vias do financiamento público estudantil, mas, é bom que se diga que as políticas públicas de expansão para a educação superior no sistema federal no Brasil, orquestrada pelo Ministério da Educação, nem sempre foram regidas pelo processo do pacto de igualdade federativa.

Os dados apontam que nas décadas de 70 e 80, os estados das regiões do Sul e Sudeste do país possuíam um número muito superior em termos de universidades federais distribuídas pelos seus estados do que o número de universidades federais no Norte e Nordeste neste mesmo período, a exemplo de Minas Gerais com 7 universidades (Alfenas; Belo Horizonte; Juiz de Fora; Lavras; Ouro Preto; Uberlândia; Viçosa), Rio Grande do Sul com 4 universidades (Pelotas; Porto Alegre; Rio Grande; Santa Maria) e Rio de Janeiro com 3 universidades (Itaguaí; Niterói; Rio de Janeiro)²⁷.

Após análise documental e bibliográfica acerca do que ocorreu com a educação superior pública na Bahia, no período compreendido entre o final da década de 70 e início dos anos 90, a criação e ou instalação de novas unidades universitárias não refletiram um aumento significativo de vagas ou a desconcentração destas vagas do perímetro abrangido pela capital do Estado, Salvador. Para Serpa (1995), entre 1981 e 1994, o número de matrículas na UFBA cresceu apenas em torno de 12%, mas o número de cursos de graduação aumentou em 18%, e os de pós-graduação em 127%. Segundo Fialho (1995), no período de 1981-1995, a UFBA, sem aumento significativo de matrículas (3.075 para 3.560 conforme o documento elaborado pelo PLANDEBA²⁸) continua a deter o maior número de vagas, apesar da chamada expansão das universidades estaduais.

No atual processo de interiorização e expansão da educação superior no Brasil, entre 2003 a 2010, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foram criadas 16 novas universidades federais: Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (FUFCSA); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA); Universidade Tecnológica Federal do Paraná

²⁷ Disponível em www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho. Acesso em:03/12/2013.

²⁸ BAHIA/SEEB/IAT. Plano Decenal de Educação do Estado da Bahia - PLANDEBA - 1 versão preliminar, Salvador/Ba, 1990.

(UTFPR); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

Abaixo o Gráfico 03 - vagas ofertadas no ensino superior no Brasil de 2003 a 2011 onde podemos observar que o número de vagas nas universidades federais, em 8 anos de governo, aumentou em mais de 210%, neste período:

Gráfico 03 - Vagas ofertadas na Graduação presencial nas universidades federais de 2003 a 2011.



Fonte: INEP/2012.

Os recursos gastos no processo de expansão e interiorização da educação superior pública no Brasil, no governo Lula foram expressivos, e cada universidade federal teve autonomia para elaborar o seu projeto. O aumento da disponibilização de recursos de custeio estava atrelado ao crescimento do número de matriculados na instituição, e isto gerou significativo aumento nas ofertas de vagas.

Em 2012 verifica-se uma redução destes recursos devido ao período que finaliza o programa de expansão, conforme Quadro 01 abaixo, onde podemos concluir que ao longo destes 8 anos de governo o aumento anual de recursos de 2005-2012 tiveram um incremento de 15.000%:

Quadro 01 - Recursos orçamentários do programa de expansão das universidades federais de 2005 a 2012.

Ano	Custelo	Investimento	Total
2005	2.640.396	64.840.709	67.481.106
2006	52.279.785	331.778.298	384.058.083
2007	73.154.311	366.877.394	440.031.705
2008	177.551.293	759.881.047	937.432.341
2009	332.843.609	1.283.763.854	1.616.607.463
2010	535.092.380	1.210.613.309	1.745.705.690
2011	890.924.058	1.922.229.625	2.813.153.683
2012	1.041.007.761	950.818.403	1.991.826.164
Total Geral	3.105.493.594	6.890.802.640	9.996.296.234

Fonte: MEC/2013.

O Processo de interiorização e expansão da educação superior do Governo Lula tinha com um dos seus objetivos o desenvolvimento regional, a inclusão social e o atendimento às demandas por ensino superior gratuito. Nesse contexto, para avançarmos nas discussões desta pesquisa, é fundamental discorrermos sobre a criação da UFRB, para assim termos condições de analisar a experiência desta universidade na implantação, implementação e execução da política de Ações Afirmativas para a educação superior, tema desta dissertação.

Embora o Brasil tenha avançado no projeto de expansão e interiorização da educação superior pública, com a criação de novas universidades, no governo Lula, os avanços ainda estão abaixo dos índices dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, isto pode ser verificado nos dados do IBGE, em 2012, onde a taxa de escolarização bruta, que compreende todos os alunos entre 18 a 24 anos matriculados na educação superior, ainda é muito baixa pois passou de 15,1%, em 2001, para 26,7%, em 2009, e 34%, em 2012. Já os países desenvolvidos e em desenvolvimento, possuem taxa bruta muito superior aos do Brasil: EUA (95%), Rússia (76%), Argentina (71%), Reino Unido (59%), Chile (59%)²⁹ em 2012. Na Bahia, cerca de 90% dos jovens estão fora do sistema superior de educação.

²⁹ Fonte: Companhia, IBGE, FGV, Hoper e Unesco/2012.

2.2 - A Criação da UFRB: projeto multicampi de universidade

A UFRB foi criada pela Lei nº 11.151 de 29/07/2005, sobre os pilares da antiga escola de agronomia da UFBA, cuja sede administrativa fica na cidade de Cruz das Almas, aproximadamente 150 km da capital baiana, Salvador. A universidade foi implantada buscando o desenvolvimento regional; a criação de marcos de reconhecimento social, oriundos dos serviços especiais prestados no atendimento da população; a gestão participativa; o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação; a equidade nas relações entre os campi; o desenvolvimento de um ambiente capaz de viabilizar a educação à distância; o processo de avaliação institucional permanente; adoção de políticas afirmativas de inclusão social.

O Projeto de implantação da nova universidade tinha como atribuições a articulação entre saber científico e a complexa realidade do Recôncavo. A sua instalação, nesse território, tinha como missão somar à instituição, necessariamente, os contornos sócios espaciais, pela incorporação do contexto econômico, político, cultural e histórico do seu entorno, nas funções que exerce como instituição de formação. Segundo o documento divulgado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, denominado Expansão das Universidades Federais: *o sonho se torna realidade!* (Brasil, 2006, p.22), o objetivo maior da criação da UFRB é *explorar o potencial sócio ambiental do Recôncavo da Bahia, acelerando o desenvolvimento de uma região cuja base da economia é a agricultura e a exploração do petróleo.*

Nesse aspecto, sem perder a noção de universidade, o Recôncavo se assumiria como “região de aprendizagem”, buscando-se ações sinérgicas entre a Universidade e o referido território, de modo que a universidade contribua para a constituição de competências regionais. Isto acontecerá via uma desafiadora e contínua dinamização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando-se que o processo de aprendizagem se potencialize e seja praticado em todos os setores da sociedade regional. Desse modo, a Universidade estará buscando elementos que a introduzam, regionalmente, como uma relevante fonte de saber que ligará o Recôncavo aos processos socioeconômicos e culturais em curso em todo o mundo (Documento UFRB, 2003, p.06-07)³⁰.

³⁰ Trecho extraído do documento “Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB: Subsídios para criação e implantação a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia”. UFBA, Salvador (BA), Setembro/2003. p. 06/07 e que explica a missão institucional desta nova universidade.

Para o reitor Paulo Gabriel Soledade Nacif³¹ (2009), “a criação da UFRB representou o maior marco educacional desta região desde 1850 quando o Imperial Instituto Agrícola foi criado em São Bento das Lages, dando origem a mais antiga Escola de Agronomia da América Latina”³².

A UFRB nasceu com um projeto de multicampia que, de início, reuniu quatro cidades do Recôncavo, que sediam os cinco centros de ensino, ou seja, Amargosa com o Centro de Formação de Professores (CFP); Cachoeira com o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL); Cruz das Almas com o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); por fim, Santo Antônio de Jesus com o Centro de Ciências da Saúde (CCS).

Vale ressaltar que o processo de interiorização da UFRB atendeu à necessidade histórica, marcada por uma crescente demanda por educação superior pública para os municípios do Recôncavo e do Vale do Jequiçá, e que ocorreu numa perspectiva de democratização do acesso a educação superior na Bahia, no âmbito da Política Federal de Interiorização da educação superior³³.

A concepção de estrutura organizacional de universidade multicampi da UFRB compreende uma sede localizada no município de Cruz das Almas, com macroestrutura jurídico-acadêmica e administrativa, e expande suas atividades de forma “descentralizada”, através de diversos Campi instalados numa dimensão geopolítica, sob a orientação da sede central³⁴. Este arranjo estrutural foi concebido com o intuito de desenvolver as potencialidades acadêmicas de cada Campus de Ensino na formação geral dos estudantes, e concentrar os cursos de graduação e pós-graduação em grandes áreas de conhecimentos. Precisamos informar que cada campus foi planejado para que reunisse as funções finalísticas e de meio para que a UFRB pudesse funcionar de forma descentralizada.

Na área administrativa, os campi dependem da assessoria das Pró-Reitorias e de vários órgãos que ficam concentrados na Administração Central, em Cruz das Almas, onde também se situa a reitoria, com seus gabinetes e seus Órgãos de Assessorias. As sete Pró-Reitorias criadas são: de Graduação (PROGRAD), responsável pelo

³¹ O Reitor Paulo Gabriel Soledade Nassif foi diretor da Escola de Agronomia entre os anos 2003-2006. Reitor Pró-tempore entre os anos 2006-2007. Eleito Reitor para os mandatos de 2007-2010 e 2011-2014.

³² Discurso proferido pelo Magnífico reitor Paulo Gabriel Soledade Nacif por ocasião da cerimônia de comemoração dos quatro anos de criação da UFRB. Disponível em: www.ufrb.edu.br/textos-do-reitor-paulo.ufrb/. Acesso em 22/11/2013.

³³ Projeto de criação da UFRB apresentado no Congresso Nacional de 06 de julho de 2005. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/apresentacao>. Acesso em 20/12/2010.

³⁴ Vide site UFRB: <http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/historia>. Acesso em 20/12/2010.

diagnóstico dos problemas e proposição de políticas relacionadas à graduação, bem como o acompanhamento e avaliação do ensino de graduação, juntamente com os órgãos da administração setorial, Centros e Colegiados de Cursos; de Administração (PROAD), que tem como responsabilidade assessorar, propor, articular, coordenar, acompanhar, controlar e desenvolver ações relativas à gestão administrativa e financeira e a viabilização da infraestrutura para o funcionamento efetivo e eficaz do conjunto de Centros e órgãos da Administração Central; de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), constituída em 03 de outubro de 2006, agrega as ações da pré-existente Coordenação de Assuntos Estudantis e as novas demandas instaladas pela adoção institucional da Política de Ações afirmativas; de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG), tem como principal função assessorar a administração da universidade nos assuntos relacionados à Pesquisa Científica e Tecnológica e à Pós-Graduação, estimulando e fomentando a atividade de pesquisa da universidade; de Extensão (PROEXT), atua na coordenação, supervisão, controle e avaliação das atividades de extensão realizadas pelos Centros, bem como nos programas institucionais de caráter extensionista, fazendo a articulação com a comunidade externa, assegurando a feição integradora da universidade com os demais segmentos sociais e culturais; de Planejamento (PROPLAN), com a responsabilidade de planejar, coordenar, elaborar, propor, criar, executar o plano de desenvolvimento institucional; de Gestão de Pessoal (PROGEP), responsável por administrar a política de pessoal.³⁵ Além das instâncias superiores da instituição: CONSUNI (Conselho Universitário), CONAC (Conselho Acadêmico), CONCUR (Conselho Curador) e a Reitoria.³⁶

Porém, um projeto multicampi como o proposto pela UFRB, guarda peculiaridades com outras universidades do país, a exemplo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), UFBA, Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujas cidades que sediam as instalações da universidade ficam a quilômetros de distantes uma da outra, o que dificultou, de início, a sua mobilidade e integração.

Ressaltamos que a lógica dos estudos, na área da administração, recomenda acuidade no momento em que se realiza o planejamento, a organização, a direção e o controle de um projeto multicampi, como nos casos citados, tendo em vista que cada

³⁵ Fonte: Relatório de Gestão 2006. Disponível em: www.ufrb.edu.br Acesso 06/12/2012.

³⁶ Fonte: Relatório de Gestão 2007. Disponível em: www.ufrb.edu.br Acesso 06/12/2012.

centro de ensino necessita de uma interlocução administrativa que atenda às suas demandas internas, e que colaborem por formar um conjunto interligado com a administração central, porém independente entre si, sob pena de se criar uma dependência financeira, burocrática e de pessoal lotado na sede administrativa que impeça o bom funcionamento institucional. Outro ponto importante neste processo de multicampia está diretamente ligado à interiorização e a características socioeconômicas de cada uma destas localidades, como nos casos da UFRB e da UNEB.

Na UFRB temos o exemplo das cidades com grandes potenciais agrícolas e rico patrimônio arquitetônico, artístico e cultural a exemplo de Cruz das Almas e Cachoeira. A primeira, com sua vasta extensão e com a economia voltada para a produção agrícola é propícia para as atividades dos centros de ciências agrárias e ambiental, contrastando-se com a segunda cidade que possui características de uma pequena cidade histórica, com espaço geográfico limitado, mas com grande conjunto arquitetônico, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (IPHAC) e Nacional (IPHAN) — que favorece aos cursos de artes, humanidades, letras e também aos cursos de culturas, linguagens e tecnologias.

Por outro lado, há cidades com grande comércio e desenvolvimento urbano que se moldam ao perfil estrutural necessário aos objetivos institucional, como Cruz das Almas, Santo Antônio de Jesus e Feira de Santana, assim como há outras que possuem menor estrutura física, além de uma maior precariedade de serviços, como Amargosa, Cachoeira e Santo Amaro. Conseqüentemente, um menor poder de acomodação, devido às necessidades estruturais e de infraestrutura da cidade e do baixo poder aquisitivo da população.

Os sistemas de transporte, infraestrutura básica e serviços de algumas das cidades que formam o projeto multicampi da UFRB, colaboram por formar uma grande demanda por parte daqueles que buscam se integrar a esta realidade. A comunidade interna da universidade (professores, trabalhadores técnicos administrativos, estudantes e colaboradores), procura alternativas para estas dificuldades e muitos chegam a optar por morar em cidades com maior infraestrutura como Salvador, Feira de Santana ou mesmo Cruz das Almas, vivendo assim numa situação de trânsito constante de seu local de moradia para seu local de trabalho e estudos, o que não permite a fixação na região, um dos elementos potenciais de desenvolvimento pretendido.

Algumas limitações no processo de multicampia da UFRB podem ser resolvidas, a exemplo da descentralização dos recursos financeiros, materiais, de pessoal e logístico

por parte da administração central. Neste caso, uma maior flexibilidade administrativa, além de uma autonomia financeira seriam necessárias para agilizar as tomadas de decisões e os atendimentos às demandas com a participação e colaboração de todos os campi.

É necessário dizer que, por outro lado, a UFRB, ao longo de seus oito anos de existência, foi responsável por contribuir com o incremento na renda bruta de cada um dos municípios apresentados, proporcionando um aumento na demanda por bens, serviços e cultura por parte da comunidade acadêmica: 547 professores, 498 trabalhadores técnicos administrativos e cerca de 10.000 estudantes, oriundas de diversas localidades, assim como, das populações originárias das cidades, que tem a UFRB como local de trabalho. Desta forma, sinalizamos a importância de estudos estatísticos que comprovem os ganhos reais auferidos pela economia do Recôncavo baiano com a implantação e funcionamento da UFRB ao longo deste 9 anos de existência.

2.3 - A criação da PROPAAE e do Programa de Permanência Qualificada na UFRB

A UFRB assume o compromisso de promoção da justiça social por meio da educação superior, e como forma de implementar esta política cria, em outubro de 2006, a Pró-reitoria específica para cuidar das Políticas Afirmativas e tratar dos Assuntos Estudantis (PROPAAE).

Pioneira entre as universidades federais, a criação da PROPAAE, segundo Jesus (2010), tem o propósito de “articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização, vinculadas às ações institucionais e aos assuntos estudantis” (NASCIMENTO e JESUS, 2010, p. 313). Em suas ações, a PROPAAE, busca o acesso, a permanência e a pós-permanência de estudantes oriundos das escolas públicas, de afrodescendentes e de indígenas descendentes, além de brancos pobres, em relação à educação superior pública brasileira, tendo como eixo base o desenvolvimento regional proveniente da educação. Desta forma, salientam Jesus e Nascimento (2010):

[...] com a incumbência de trabalhar de forma articulada as Ações Afirmativas com os Assuntos estudantis, ampliando o espectro da assistência estudantil, ao versar sobre – acesso, permanência e pós-permanência de estudantes oriundos das escolas públicas, de afrodescendentes e indígenas na UFRB, tendo como foco o

desenvolvimento regional em articulação com a formulação e implantação de políticas de promoção da igualdade racial e inclusão social no Recôncavo, na Bahia. (JESUS, 2010, In: NASCIMENTO E JESUS, 2010, p. 313).

Desse modo, a atuação da PROPAAE articula, de modo inovador, os princípios de “corresponsabilidade, mutualidade e solidariedade” para o enfoque das políticas afirmativas (da diversidade: étnico-racial, de gênero, das sexualidades, geracionais e religiosas), e dos assuntos estudantis (acesso, permanência, pós-permanência e afiliação universitária), tendo como lastro as teorizações sobre “institucionalidade, pregnância e projeto coletivo” (JESUS, 2007, 2010).

É preciso destacar o posicionamento político - ético - epistemológico e emancipatório da PROPAAE explicitado por Jesus e Nascimento (2010):

[...] educação, igualdade racial e inclusão social são assumidas como referenciais constitutivos da reflexão e atuação sobre as pautas político-pedagógicas da Universidade, sobretudo, pela possibilidade de contribuir na superação de formas de convivência conservadoras, discriminatórias e excludentes, visando assim, a inserção cidadã, cooperativa, propositivas e solidárias, dos diferentes sujeitos sócios históricos, nos âmbitos culturais, político e econômico da sociedade. (JESUS, 2010, In: NASCIMENTO E JESUS, 2010, p. 313-314).

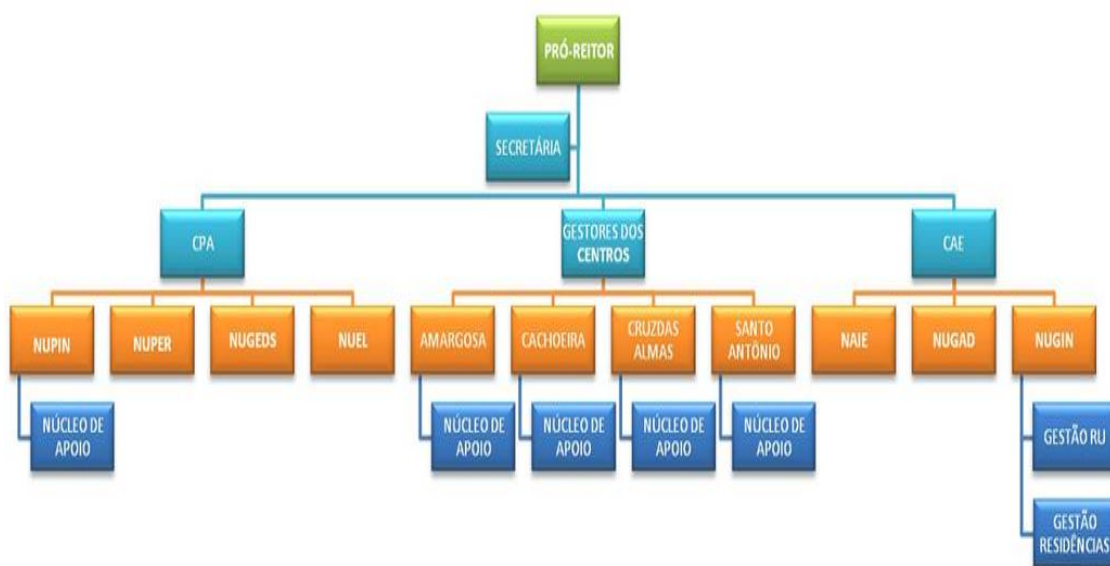
A UFRB e a criação da PROPAAE, segundo Jesus e Nascimento (2010), contribuem para saldar uma dívida histórica não contemplada nas agendas das políticas públicas ao longo dos anos. Sem dúvidas, este seria o momento de amenizar os efeitos perversos desta exclusão social tendo em vista a importância da educação para a sociedade brasileira.

Seguindo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2007, as diretrizes que devem guiar a política de Ações Afirmativas e de Atendimento aos discentes da UFRB são: realizar políticas, programas e ações de acesso, permanência e pós-permanência dos discentes; realizar políticas de assistência socioeconômica, pedagógica e psicológica dos discentes; viabilizar o Programa Brasil Acessível e Incluir; com a implantação de estratégias que garantam o ingresso, acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais nos cursos de graduação e tecnológicos da UFRB; realizar programas para a melhoria do ensino médio e fundamental da Região do Recôncavo da Bahia; e permitir o acesso à Universidade dos alunos oriundos de escola pública. (UFRB/PDI, 2007).

A PROPAAE possui uma estrutura administrativa formada por um (a) Pró Reitor (a), responsável por chefiar a Coordenação dos Assuntos Estudantis - CAE e a Coordenação das Políticas Afirmativas - CPA e os Gestores da PROPAAE nos Centros de Ensino. Cabe à Coordenação de Políticas Afirmativas proceder encaminhamento das demandas relativas às políticas afirmativas, realizar o acompanhamento, avaliação e registro da política institucional de ações afirmativas e cooperar com a execução das políticas de assistência estudantil.

A CAE tem como finalidade executar ações para aprovisionar as condições de permanência no ensino superior, de estudantes oriundos de classes populares a fim de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e raciais na região, reduzir a evasão e o fracasso escolar, possibilitando a conclusão de curso superior que tem como principais consequências, mobilidade social e desenvolvimento regional. Abaixo o organograma da PROPAAE, que mostra como foi pensada a estrutura administrativa central, em Cruz das Almas, e a representação e articulação dos gestores em cada Centro de Ensino:

ORGANAGRAMA DA PROPAAE



A PROPAAE foi estruturada de forma a descentralizar a sua atuação em todos os Centros de Ensino da UFRB, criando desta forma os Núcleos de Apoio que facilitam a logística de atendimento aos estudantes. Estes Núcleos devem funcionar com a presença mínima de um/a assistente administrativo (a), um/a técnico/a em assuntos educacionais, um/a assistente social e um/a psicólogo/a. Efetivamente, em 2014, no

curso dessa pesquisa, apenas os Centros que ficam em Cruz das Almas (CCAAB e CETEC) possuem esta estrutura plena.

Uma ação de extrema importância realizada pela PROPAAE para os discentes, aparecendo como pilar de sustentação da política de Ações Afirmativas da educação superior na UFRB, é o Programa de Permanência Qualificada (PPQ). O PPQ tem o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil na educação superior, de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por estas políticas, e põe em prática uma ação de corresponsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica.³⁷

O PPQ tem o objetivo de garantir a permanência dos estudantes dos cursos de graduação da UFRB, ao assegurar a formação acadêmica dos beneficiários do Programa, através de seu aprofundamento teórico por meio de participação em projetos de extensão, atividades de iniciação científica vinculada aos projetos de pesquisa existentes nos Centros, atividades de ensino/acadêmica relacionadas à sua área de formação e ao desenvolvimento regional; implementar na instituição a adoção de uma política de permanência associada à excelência na formação acadêmica; possibilitar maior interação entre o ensino, a extensão e a pesquisa; estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural em articulação com o desenvolvimento regional; qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos programas de Políticas Afirmativas da UFRB; contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na graduação; combater o racismo e as desigualdades sociais.³⁸

O PPQ é composto por diferentes ações de atenção às demandas acadêmicas, entre elas as modalidades de bolsas disponíveis: bolsas de auxílio à moradia, à alimentação, auxílio creche, auxílio transportes, auxílio para compra de aparelho corretivo, e serviços de acompanhamento psicossocial, pedagógico, além de assistência a demandas específicas, como para apresentação de trabalhos de pesquisas ou organização de eventos científicos. A PROPAAE oferece também bolsas pecuniárias associadas a projetos vinculados à Extensão, Pesquisa e Graduação, por meio da inserção dos estudantes integrantes deste programa em ações de pesquisa, monitoria, extensão e ensino orientados por docentes da UFRB, selecionados através de editais de

³⁷ Fonte: PROPAAE/2006. Disponível em: www.ufrb.edu.br/propaae Acesso em 17/02/2012.

³⁸ Fonte: PROPAAE/2006. Disponível em: www.ufrb.edu.br/propaae Acesso em 17/02/2012.

projetos e atividades que versem sobre: desenvolvimento regional, cultura e diversidade, afro-descendência, políticas afirmativas, estudos étnico-raciais, inclusão social.

Nascimento e Jesus (2010) argumentam que o PPQ:

(...) articula a atenção às necessidades socioeconômicas e acadêmicas dos estudantes, em um modelo formativo indissociável. Desse modo, os acadêmicos associam construção e difusão do conhecimento, com desenvolvimento regional e políticas de equalização social. (NASCIMENTO e JESUS, 2010, p. 318-319).

Outra grande ação da PROPAAE é organizar o Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo. Portaria nº 181/2006 da Reitoria da UFRB criou o Fórum buscando ressaltar a importância histórica, política e pedagógica dessa data, ao tempo em que tem buscado instituir atividades acadêmicas e sociais que visam contribuir para a promoção de ações, programas e políticas pró-igualdade e inclusão social do Recôncavo.

Como abordam Nascimento e Jesus (2010), a política institucional de pré- formação desenvolvida na PROPAAE contribuiu para a criação de tecnologias sócio educacionais, entre as quais destacamos as Rodas de Formação de pré-implantação das Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008³⁹. Criada e realizada pela PROPAAE, por meio dos seus coordenadores, professores e estudantes da UFRB, a Roda de Formação é uma metodologia de ação, uma tecnologia pedagógica que segundo seus organizadores:

[...] concebem os espaços-contextos-territórios de relações e trocas, a exemplo das escolas de ensino médio e outras formas de organizações sociais, tendo em consideração os referenciais local-regionais, de zonas, bairros e comunidades onde os jovens universitários, vivem e participam das ações dos Projetos que integram o Programa de Permanência, de modo a que possam construir alguma forma de inserção, participação e protagonismo e fazer científico através das publicações e participações em eventos acadêmicos (NASCIMENTO e JESUS, 2010, p. 320).

Essa metodologia de ação, segundo Nascimento e Jesus (2010),

[...] conjuga ações de formação acadêmica, práticas relacionadas à política de permanência e às ações de extensão, uma vez que na relação estabelecida entre acadêmicos e os estudantes das escolas do Ensino Médio, possibilita aos estudantes universitários uma permanência qualificada, um exercício protagonista implicado e comprometido com as atividades de formação da educação das

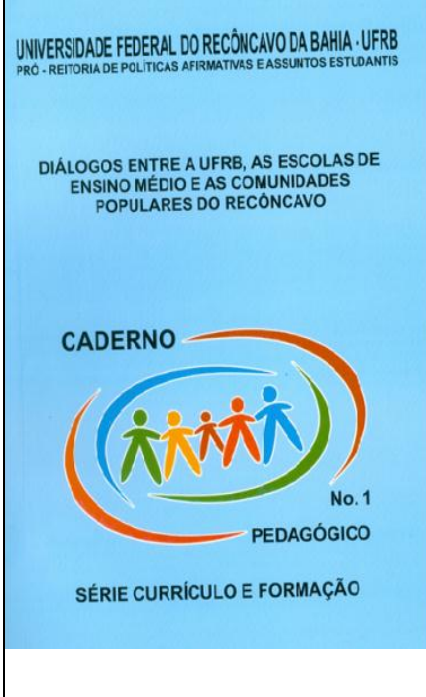
³⁹ A primeira estabelece a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino; enquanto a segunda estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados do país.

relações étnico-raciais, que resulta em integração, debate, pesquisa e formação para além do ambiente acadêmico. (NASCIMENTO e JESUS, 2010, p. 320).

Assim sendo, os diálogos estabelecidos pela UFRB com as escolas de ensino médio e as comunidades populares do Recôncavo foram promovidos pela PROPAAE, por meio da construção de dispositivos pedagógicos, a exemplo das Rodas de Formação, e se consolidaram na construção e publicação do 1º Caderno Pedagógico, lançado em 2007, destinado à execução do Projeto de Permanência Qualificada (PPQ) da PROPAAE em forma de Projeto de Extensão junto às escolas de ensino médio.

Em cumprimento a atual Legislação Educacional, à que se refere à lei 10.639 e a 11.645, a construção do Caderno Pedagógico buscou discutir algumas referências que orientassem às políticas e as práticas curriculares em relação aos estudos multiculturais, ao tempo em que, buscou descrever e refletir sobre o lugar da etnicidade nas vivências e experiências dos jovens na sociedade. Vide figura nº 01 abaixo:

Figura nº 01 - Produção bibliográfica da PROPAAE

Caderno Pedagógico Nº 01	Resumo Bibliográfico
	<p>Textos, Diálogos nas Rodas de Formação - Sobre Recôncavo da Bahia; Educação e Ancestralidade; Habilidades sociais como ação afirmativa: o uso da assertividade como ferramenta no processo de inclusão social dos negros; Capoeira ra, ra, ra...uma ferramenta de transformação social; Sobre conformidade e mudança: a perspectiva da resiliência; Processo de saúde-doença da população negra; Educação em comunidades rurais afrodescendentes: relato de uma experiência; Educação para a convivência pacífica entre religiões; Inspirações Teórico- Metodologias (Cultura, Etnicidade e Identidades: Uma análise pragmática das concepções ontológicas na sociedade contemporânea sob o eixo étnico - raciológico); A genealogia como método para estudarmos o orixá EXU); O Que é Ação Afirmativa (Texto do Conexões de Saberes); Legislação Antirracista: As Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a Lei 9394/96; Outras Narrativas e Imagens (Sonata com ataques e agogôs; HIP-HOP e Calendário Educação e Negritude).</p>

Fonte: CPA/PROPAAE/2010.

A construção do Caderno Pedagógico, na percepção de Nascimento e Jesus (2010), favorece o diálogo sobre Ações Afirmativas na universidade, nas escolas e nas diferentes comunidades, pois:


[...] seus temas, conteúdos e atividades sugeridas contribuem para o aprofundamento da formação cidadã e protagonista dos jovens do

Recôncavo, para o enraizamento da política de acesso e permanência da Universidade, para a formação dos estudantes, tanto quanto para o diálogo e fortalecimento dos vínculos entre as instituições acadêmicas, as escolas de ensino médio e as comunidades regionais do recôncavo, ao tempo em que, corroboram as políticas em prol da democratização do acesso e permanência dos estudantes afrodescendentes e de origem popular no ensino superior (NASCIMENTO; JESUS, 2010, p. 322).

A PROPAAE, ao promover o Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo, em parceria com os Centros (CFP, CCAAB, CETEC, CAHL e CCS)⁴⁰, e segundo Nascimento; Jesus (2010): “põe em prática uma ação de corresponsabilidade e mutualidade no que tange à implantação e promoção de políticas afirmativas e de inclusão social na UFRB”.

Durante a organização e após a realização do Fórum 20 de Novembro, a PROPAAE realiza os registros do evento e finaliza estes trabalhos com a edição dos anais sobre os fatos e temas debatidos no Fórum. Em 2008, foi realizada a edição dos anais do Fórum referente ao biênio 2007-2008, vide figura nº 02 abaixo:

Figura nº 02 - Produção bibliográfica da PROPAAE

Anais do Fórum 20 de Novembro 2008	Resumo Bibliográfico
	<p>Os textos e imagens apresentados nos Anais do II Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo representam a complexidade e a diversidade resultantes da condição multicampi da UFRB. Esse trabalho é composto por 8 capítulos, apresentando os seguintes textos institucionais: A Portaria 181/2006, o Edital 08/2008, “O Papel da PROPAAE na institucionalização do Fórum”. São produções coletivas das Comissões organizadoras do Fórum nos Centros, além dos documentos dos Projetos, as Programações, os Relatos, as Comunicações e Imagens.</p>

Fonte: CPA/PROPAAE/2010.

A PROPAAE foi protagonista na produção dos documentos institucionais que colaboraram na implantação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Os documentos institucionais do Conselho Acadêmico (CONAC) em Resolução nº 001/2007 aprovou e, em Resolução nº 003/2007 dispôs sobre as diretrizes para a elaboração dos Projetos

⁴⁰ Os Centros de Ensino da UFRB em 2006, na época da criação do Fórum 20 de Novembro, eram os seguintes: Centro de Formação de Professores – CFP (Amargosa); Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e biológicas – CCAAB (Cruz das Almas); Centro de Ciências e Tecnologias – CETEC (Cruz das Almas); Centro de Artes, Humanidade e Letras – CAHL (Cachoeira).

Pedagógicos dos Cursos da UFRB. Segundo Art. 6º § 4º destas Resoluções, “todos os currículos deverão incluir componentes curriculares de ensino, pesquisa e/ou extensão, ligados às temáticas do meio ambiente e diversidade sócio-histórica e étnica das culturas do Recôncavo”. Ainda em 2007, a Resolução de Conselho Acadêmico – CONAC de nº tal cria a Câmara de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas com o objetivo de julgar possíveis divergências na execução da política de Ações Afirmativas institucional, sendo uma experiência pró-implantação do Comitê de Articulação e Monitoramento do PLANAPIR - Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.⁴¹

É importante salientar que a Câmara de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas é órgão Colegiado da estrutura do CONAC, Conselho Acadêmico da UFRB, responsável pela análise, estudo e normatização de matérias que envolvam o planejamento e o acompanhamento da política de Assuntos Estudantis e de Ações Afirmativas, emitindo pareceres, indicações e recomendações nos pleitos que lhe forem encaminhados, submetidos à deliberação final pelo Conselho Pleno, ouvidos os órgãos técnicos especializados da Universidade, quando julgar necessário. Uma observação, na análise e funcionamento da Câmara, é que, se constatado que a matéria submetida à apreciação for de interesse estrito ao cotidiano dos assuntos estudantis e houver unanimidade na sua decisão, ela não será submetida à deliberação final pelo Conselho Pleno. (CONAC, Art.26, 2007).

A Câmara de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas é constituída pelos seguintes membros: o (a) Pró Reitor (a) de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas; um Diretor de Centro; um Coordenador de Colegiado de Curso da Graduação; um Coordenador de Colegiado de Curso de Pós-Graduação; e representantes do corpo discente da graduação em quantidade que garanta a presença de estudantes nas demais Câmaras. (CONAC, Art. 27, 2007).

Em 2009, a Resolução do Conselho Acadêmico (CONAC) de nº 007/2009, que regulamentava as Atividades Complementares dos Cursos de Graduação da UFRB, no seu Capítulo V, Art. 8º estabelecia que as atividades complementares recebessem uma pontuação descrita: Participação em Projetos da PROPAAE. Estes projetos seriam realizados nas áreas de ensino, pesquisa e extensão universitária.

⁴¹ O Decreto Nº 6.872 de 04 de junho de 2009 aprovou o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República que tem como objetivo garantir o recorte étnico-racial no conjunto das políticas públicas executadas pelo governo, seguindo os princípios da transversalidade, descentralização e gestão democrática. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6872.htm. Acesso em 22/08/2013.

Outro programa da PROPAAE relevante para os estudantes do ensino médio e comunidade externa à UFRB, e para a política de Ações Afirmativas, é, sem dúvidas, o Programa de Acesso da Universidade para Todos (UPT). Este programa realiza a preparação de estudantes do ensino médio para a realização de processos seletivos em instituições de educação superior, públicas ou privadas. Associa ações voltadas para o acesso de novos estudantes e da permanência de estudantes graduandos da UFRB que passam a fazer parte do PPQ e que atuam como monitores nos cursos, recebendo remuneração. Estas ações são realizadas em parceria com o programa estadual “Universidade Para Todos” da Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Por outro lado, o Programa Conexões de Saberes, trabalha com o protagonismo dos estudantes universitários de origem popular enfocando a formação e a extensão como estratégias para educação das relações étnico-raciais e inclusão social. Os estudantes assistidos por este programa, por meio da PROPAAE, protagonizaram a produção de dois livros. O primeiro fez parte da “Coleção Caminhadas” e foi lançado na UFRB no dia 13 de maio de 2010, abordando as histórias de vida e o protagonismo destes estudantes até seus ingressos na UFRB. O segundo livro, que fazia parte da “Coleção Grande Temas” sobre Ações Afirmativas, também fora lançado em 2010.

No período de 2007 a 2010 a PROPAAE realizou o Seminários sobre Assuntos Estudantis - SEMAE, que promoveu amplas discussões sobre as políticas institucionais que versavam acerca dos assuntos estudantis, em reuniões com discentes, docentes e técnicos administrativos, além de palestrantes e convidados especialistas nas temáticas a serem debatidas. Na avaliação de Nascimento e Jesus (2010, p.318), o SEMAE propicia reflexões que buscam convergir os assuntos estudantis e as políticas afirmativas.

O Programa de Vivência Comunitária - PVCOM da PROPAAE é um projeto de fomento à prática desportiva, o lazer e às culturas. Criado em 2008 com os objetivos: estabelecer espaços de sociabilidade entre os acadêmicos e a comunidade de acolhimento; promover alternativas de convívio social através do lazer, do esporte e da cultura; fortalecer os vínculos afetivos, psicossociais e políticos entre os acadêmicos e entre eles e as comunidades de acolhimento tendo por base o princípio da promoção da diversidade; e por fim, promover a difusão cultural através das interfaces entre as culturas globais, regionais e as características culturais do Recôncavo Baiano.

A PROPAAE participou da criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB, através das ações do Núcleo de Diversidade, Educação e Cultura - NUDEC, que integra docentes/pesquisadores na multicampia da UFRB. Realiza, anualmente, os

seguintes eventos: “Revisitando o Treze de Maio” e “2 de Julho e a Formação da Identidade Baiana”. Estes eventos formativos anuais buscavam refletir sobre ações afirmativas e os enfoques históricos, sociais, políticos e pedagógicos relativos a essas datas. A UFRB, sob a orientação da PROPAAE, elaborou o projeto institucional do Programa PIBIC - Ações Afirmativas, desde 2009, em parceria com a Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PRPPG), com a disponibilidade de 20 estudantes integrados em dois processos seletivos.

Em 2009, foram realizados três cursos de extensão de Políticas da Diversidade nos quatro campi da UFRB, envolvendo os estudantes, os servidores técnicos administrativos, os professores e a comunidade externa, cujos temas versavam sobre relações étnico-raciais e educação antirracista, promoção da diversidade de gênero, sexualidade e direitos geracionais e políticas públicas para a equidade. Em outubro de 2011 a PROPAAE, junto ao grupo de pesquisa do PET- Conexões de Saberes realizaram o evento “Diversidade e Equidade na Universidade” dando sequência a esta temática.

2.4 O REUNI e o ENEM: ampliando o acesso à universidade pública

Após dois anos de criação da UFRB, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou o Decreto nº. 6.096 de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁴². Este Programa tinha como meta a expansão da oferta da educação superior, objetivando criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, por meio de um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. O Programa foi motivado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é o de duplicar a oferta de vagas na educação superior pública.

O REUNI está atrelado também ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), o qual preconiza para a próxima década a limitação da folha de pagamento ao

⁴² **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/112102.htm. Acesso em 12/05/2012.

estabelecer que o gasto com pessoal nas universidades públicas não poderá crescer além de 1,5% ao ano⁴³. O REUNI possui seis diretrizes, dentre elas temos as seguintes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e § 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação. Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação. Até o final da década, a meta era ter 30% da população de 18 a 24 anos inseridos no ensino superior (BRASIL, Casa Civil, 2007).

O REUNI assume como meta global a ampliação, em cinco anos, do acesso e a permanência de jovens de 17 a 22 anos na educação superior nos seguintes termos:

“§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” superior. (BRASIL, Casa Civil, 2007).

Enquanto para alguns esse propósito será a saída para a resolução dos problemas de justiça e equidade no campo da educação superior, outros não veem estas metas propostas pelo REUNI com tanto otimismo, pois consideram que as universidades públicas, há muito, vem trabalhando nos limites de sua capacidade física, estrutural e de pessoal. No primeiro caso, podemos citar o professor Armijos Palácios (2007), pois no seu entendimento:

[...] o Reuni, mesmo tendo problemas — que podem perfeitamente ser contornados — permitiria a criação de novos cursos justamente naquelas regiões em que mal existem uma ou duas faculdades, se existem, ou mal conseguem ter um ou dois cursos nos chamados *campi* avançados — cursos e faculdades em vias de consolidação e faltando muita coisa. Professores e estudantes das universidades federais têm, agora, um compromisso com o novo Brasil, um Brasil não voltado para o Sudeste ou o Sul. Um novo Brasil que comece a dar oportunidades a todos àqueles que moram nos interiores do Brasil e que não têm a oportunidade de entrar numa universidade de alguma grande cidade brasileira. Longe de disputas ideológicas e de radicalismos estéreis, a hora de mudar os rumos da universidade brasileira, e de dar oportunidade às novas gerações que moram no interior deste grande país, pode ter chegado. (PALÁCIOS, 2007, p. 10).

⁴³ Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/082/82correia.pdf>. Acesso em 23/09/2013.

No segundo caso, citaremos o professor Thompson Fernandes Mariz (2007):

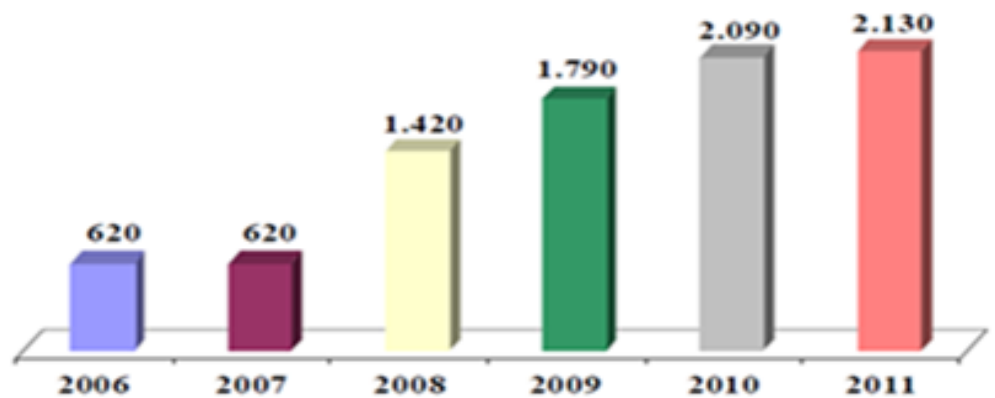
[...] Nesta hora percebemos que o aparentemente inquestionável objetivo do REUNI de ampliar o acesso e a permanência na educação superior se dará pelo muitíssimo questionável “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Duplicar a oferta de vagas e aumentar, pelo menos em 50%, o número de concluintes, a partir de um incremento de apenas 20% das atuais verbas de custeio e pessoal (excluídos os inativos!) é a indicação sub-reptícia de que a reestruturação proposta pelo Decreto Nº 6.096 cobra uma subutilização dos recursos existentes nas Universidades Federais e aponta somente dois caminhos para o cumprimento de sua meta global: a aprovação automática ou a certificação por etapas de formação. (MARIZ, 2007, p.1).

Sem desconsiderar os propósitos do REUNI, precisamos apontar que se não houver um redirecionamento no uso dos recursos públicos para concretizar as atividades de expansão que o Programa assume, corremos o risco de ver o REUNI cair na conta daqueles projetos que, ainda que bem pensados e intencionados, nada puderam alcançar porque, uma vez que o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação. No entanto, é importante salientar que o REUNI, como meta de expansão da educação superior federal, foi fundamental para a ampliação de vagas na educação superior pública. O plano sinaliza, até o final da década de 2000, aumentar para 30% a população de 18 a 24 anos inserida na educação superior, porém a meta não foi alcançada. Em relação ao Plano Nacional de Educação - PNE de 2011-2020 existe uma previsão de aumentar em 50% o total de estudantes matriculados, o que significa dizer que teremos, ao final desta década, mais de 10 milhões de estudantes, totalizando 33% da população entre 18 e 24 anos.

O REUNI impôs às instituições federais de educação superior que se fizesse a expansão seguindo uma proporção de dezoito alunos para cada professor. Como o percentual de estudantes que frequenta uma instituição federal e relativamente pequena, a expansão, no seu quantitativo geral, não foi capaz de cobrir uma demanda reprimida ao longo de décadas.

Destacamos que, com o REUNI, houve um grande aumento de 343 % no número de estudantes ingressantes na UFRB no período entre 2006 a 2011, conforme gráfico nº4 abaixo:

Gráfico 04 - Evolução anual do número de estudantes ingressantes nos cursos da UFRB 2006 a 2011.



(Fonte: PROGRAD, 2011).

A educação superior, por outro lado, não deve atentar-se apenas ao intento de aumentar a oferta de vagas e formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública. A esse respeito, o FONAPRACE⁴⁴ (2006), indica que:

[...] o estudo “Diplomação, Retenção e Evasão em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Público”, realizado pelo MEC, por meio de um grupo de Pró-reitores de graduação, apontou que 40% dos alunos que ingressam na universidade abandonam o curso antes de concluí-lo. A ausência de recursos para a manutenção de políticas que busquem criar condições objetivas de permanência desse segmento da população na universidade faz com que esses estudantes, muitas vezes, desistam de seus cursos, ou mesmo, retardem sua conclusão. (FONAPRACE, 2006, p. 01).

No Brasil, a gratuidade da educação é uma condição necessária, mas não é suficiente para que os alunos com baixa renda possam frequentar a universidade e atender às exigências acadêmicas com vistas a uma educação superior de qualidade.

⁴⁴ O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) é órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Criado em 1987 com a finalidade de promover a integração regional e nacional das Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas visando fortalecer as políticas de Assistência ao Estudante. O FONAPRACE tem por objetivo garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das IES públicas na perspectiva do direito social; proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência na Instituição; assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico; contribuir na melhoria do Sistema Universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão escolar, quando decorrentes de dificuldades socioeconômicas. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonapraxe/perfil>. Acesso em 15/01/2012.

Observamos ainda que a Assistência Estudantil, na educação superior, é definida pelo PNAES, com orçamento específico destinado à sua implementação.

A Assistência Estudantil, segundo o Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001, é um “conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” e se materializa numa tentativa de construção dos meios necessários para que os estudantes de origem popular, de pais com baixo nível de escolaridade e renda per capita inferior a 3 salários mínimos possam cursar a graduação⁴⁵. A UFRB trabalha com a concepção dos Assuntos Estudantis, englobando aspectos sociais, culturais, psicoafetivos, de saúde, às tradicionais demandas da assistência estudantil, dos aspectos materiais ligados à manutenção como alimentação, moradia, transporte, materiais, entre outros.

- **O ENEM e a UFRB**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado através da Portaria Ministerial nº. 438 de 28/05/1988, para a avaliação de desempenho dos estudantes ao término da escolaridade básica, passou a ser utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das Universidades Públicas Federais por meio da Portaria nº. 109, de 07/05/2009 (Anexo 07). A UFRB adotou este sistema como único meio de acesso à universidade no final de 2009, para o ingresso dos estudantes em 2010⁴⁶.

A Resolução n. 005/2009 do Conselho Universitário (CONSUNI) da UFRB institui o acesso de estudantes através do ENEM do MEC/SISU, assim como revalida a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e índio ou descendente que estudaram em escolas públicas, sistema de cotas na UFRB, e segue os percentuais de acesso por categorias (A, B, C, D, E, F e O):

A – Candidatos de escolas públicas que se declararam pretos ou pardos, cursado todo o ensino médio e pelo menos uma série entre a quinta (5) e a oitava (8) do ensino fundamental. Nesta categoria 36,69% foram matriculados em 2010;

⁴⁵ Segundo o Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001: A Educação Superior, no objetivo n. 34: “Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho e outros destinados a apoiar estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/112102.htm. Acesso em 12/05/2012.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/historia>. Acesso em: 01/10/ 2010.

B – Candidatos de escolas públicas de qualquer etnia ou cor, cursado todo o ensino médio e pelo menos uma série entre a quinta (5) e a oitava (8) do ensino fundamental. Nesta categoria 5,95% foram matriculados em 2010;

C = E – Todos os candidatos, qualquer que seja a procedência escolar e a etnia ou cor. Nesta categoria 51,76% foram matriculados em 2010;

D – Candidatos que se declararam índio ou descendentes que tenham cursado desde a quinta (5) série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio na escola pública. Nesta categoria 0,59% foram matriculados em 2010;

F – Candidatos que se declararam índio aldeado ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos que tenham cursado todo o ensino fundamental até a conclusão do ensino médio na escola pública. Deverá apresentar declaração expedida pela FUNAI para índio, e para moradores das comunidades remanescentes dos quilombos declaração da Fundação Palmares. Nesta categoria 0,12% foram matriculados em 2010.

O – Outras formas de acesso: portadores de diplomas; transferência interna e externa; rematrícula. Nesta categoria 4, 89% foram matriculados em 2010.

Destacamos a importância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois a universidade brasileira, ao longo de sua história, sempre foi vista como uma instituição de formação das elites nacionais. Entretanto, salientamos que o processo de seleção pela via do ENEM tem se mostrado bastante competitivo, pois, trata-se de uma seleção entre estudantes de várias camadas sociais, oriundos do sistema público, privado, comunitário e associações que disputam uma vaga em diversos cursos. Em 2010, quando do ingresso dos estudantes das primeiras turmas do processo seletivo do ENEM, a menor nota de acesso foi de até 400 pontos, sem zerar a redação. Em 2014 está média girava em torno de 500 pontos, uma elevação percentual de 25% na nota individual de acesso⁴⁷.

Desta forma concluímos que apesar da oportunidade de inclusão via seleção pelo ENEM o quantitativo de vagas ofertado na educação superior pública, incluindo as vagas do sistema federal, estadual e municipal representa apenas 26% do quantitativo de vagas em todo país, ficando o maior quantitativo, 74%, em poder da iniciativa privada⁴⁸. Isto é algo para ser analisado em debates sobre quantidade de vagas ofertadas,

⁴⁷ Fonte: Centro de Registros Acadêmicos da UFRB divulgado no período da matrícula em 2010.1, 2010.2 e 2014.1.

⁴⁸ O Brasil possuía 6.739.689 estudantes matriculados no ensino superior em 2011, sendo que: 4.966.374 na iniciativa privada, 1.032.936 nas instituições federais, 619.354 nas estaduais e 12.025 nas municipais. Fonte: MEC/INEP/DEED/2011. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso 14/09/2013.

demandas reprimidas, qualidade no ensino, eficiência e efetividade da educação superior pública no Brasil, e que estamos apenas pontuando nesta dissertação.

No terceiro capítulo trataremos do perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes na UFRB em 2010 e do aumento das demandas pelos recursos da assistência estudantil da PROPAAE, seguindo as normas estabelecidas no Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES em 2010.

CAPÍTULO III: Retrato dos estudantes da UFRB

Este capítulo versa sobre o perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes na UFRB em 2010, e tem como objetivo analisar as prováveis variáveis que provocaram aumento significativo nas demandas pela assistência estudantil, em seus vários tipos de auxílios (moradia, alimentação, transporte, saúde e consultas nas áreas da psicologia e pedagogia), tendo como normas do PNAES em 2010. A pesquisa contrasta duas coletas institucionais: uma realizada pela PROPAAE, e outra realizada na UFRB sob a coordenação da ANDIFES/FONAPRACE.

3.1 Metodologia de construção do Perfil Socioeconômico dos estudantes ingressantes na UFRB em 2010

A pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes ingressantes na UFRB teve início no ano de 2008, sob a responsabilidade da Coordenação de Políticas Afirmativas (CPA), da PROPAAE e tinha como objetivo compilar informações sobre os estudantes ingressantes na UFRB, de modo a orientar as políticas institucionais relativas as ações afirmativas e aos assuntos estudantis. Os dados analisados pela CPA transformam-se em ferramentas importantes e necessárias ao trabalho de construção e aprimoramento das políticas desenvolvidas pela PROPAAE.

Em 2008 e 2009, a pesquisa de perfil foi realizada de forma amostral, envolvendo 40% dos estudantes ingressantes na UFRB, e a coleta de dados ocorreu em dois períodos, no início do primeiro e do segundo semestres destes anos. A metodologia de coleta de dados utilizada pela CPA é igual à utilizada pelo FONAPRACE, e consiste na aplicação de um questionário socioeconômico e cultural⁴⁹. O questionário era composto por 58 itens com questões abertas ou de múltiplas escolhas, subdividido em sete áreas de informações (Anexo 03). A 1ª área diz respeito à identificação do estudante, e nela constam os dados pessoais dos estudantes (idade, sexo, naturalidade, estado civil, local onde reside, opção do curso). Na 2ª área, constam informações sobre a trajetória escolar. Na 3ª área encontram-se os itens onde obtemos os dados de ingresso (cor/etnia, opção pelo sistema de cotas, se possui deficiência física, porque escolheu a UFRB). A 4ª área traz informações sobre as condições de moradia. A 5ª área diz

⁴⁹ O modelo do questionário socioeconômico e cultural utilizado pela PROPAAE encontra-se no Anexo - 03 desta dissertação. Fonte: CPA/PROPAAE/2010.

respeito ao trabalho e à renda. Na 6ª etapa temos os dados sobre a situação familiar e econômica (renda pessoal e familiar, profissão/ocupação dos pais). A 7ª e última etapa traz perguntas acerca da educação, saúde, cultura e lazer.

Em 2010, a pesquisa do perfil foi realizada pela CPA/PROPPAE de forma diferenciada, com todos os estudantes matriculados e, desse modo, desenvolveu-se em três etapas: a primeira, de janeiro a março, com os estudantes ingressantes na UFRB no 1º semestre. A segunda, de junho a agosto, com os estudantes ingressantes no 2º semestre. A CPA coletou informações junto a 98% dos ingressantes e os dados destas duas etapas, após serem analisados, foram amplamente debatidos e divulgados em eventos científicos durante os anos letivos de 2010 e 2011⁵⁰.

A terceira etapa de construção do perfil, de agosto a dezembro, foi realizada quando da participação da UFRB na Pesquisa Nacional do FONAPRACE/ANDIFES, através do Sistema de Informação do Perfil dos Estudantes das Universidades Federais do Brasil - SIPE BRASIL/2010⁵¹. Os dados desta pesquisa socioeconômica e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras foram amplamente divulgados em relatório geral pelo FONAPRACE/ANDIFES em 2011⁵², e em relatório parcial individualizado, enviado para cada instituição de ensino superior participante da pesquisa.

A pesquisa do SIPE BRASIL/2010 realizada na UFRB ocorreu em paralelo com 56 Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil, sob a responsabilidade da ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes dos Institutos Federais de Educação, em conjunto com o FONAPRACE, sendo que o procedimento de processamento e análise dos dados das universidades foi delegado à comissão de professores e técnicos administrativos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.

⁵⁰ Os dados da pesquisa do 1º semestre foram divulgados no evento do “Revisitando o 13 de Maio” e no 2 de julho e a Inconfidência Baiana, em Cruz das Almas, e os dados socioeconômico e cultural dos estudantes foram apresentados nos “boletins informativos da PROPAAE de nº 01 e 02”. No segundo semestre foram divulgados no “SBPC do Recôncavo”, no “Fórum 20 de Novembro” e no “Seminário de Avaliação do REUNI” em 20/12/2010. Em 2011, os dados gerais da pesquisa foram publicados nos “Boletins informativos da PROPAAE de nº 3 e 4”, os mesmos foram distribuídos nos 2 períodos de matrícula dos ingressantes na UFRB (janeiro/fevereiro e Junho/julho de 2011). Os dados foram, também, trabalhados como fonte de pesquisa nas equipes do Pet Conexões de Saberes em 2012 e 2013.

⁵¹ O SIPE-Brasil (Sistema de Informação do Perfil dos Estudantes) é um projeto de pesquisa sobre o perfil dos estudantes dos cursos de graduação presenciais das Instituições Federais de Ensino Superior. Seu objetivo é definir e implantar metodologias, mecanismos computacionais e estatísticos para realizar a coleta e análise de informações sobre esse perfil, a fim de aprimorar o planejamento e a execução de políticas de programas de assistência estudantil em âmbito institucional e nacional. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/perfil/perfil.html>. Acesso em: 15/01/2012.

⁵² O relatório final do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras encontra-se disponível em: <http://www.fonaprace.org.br>. Acesso em 12/03/2011.

Essa pesquisa tinha como objetivo mapear a vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior, objetivando trazer subsídios à ANDIFES, apontando índices nacionais, regionais e de cada Universidade Federal para embasar a definição de metas e projeção de futuro para a educação superior no País⁵³. Na fase inicial da pesquisa do SIPE - Brasil coube às 57 Universidades Federais participantes, incluindo a UFRB, o papel de realizar a coleta de dados nas suas instituições.

A UFRB delegou à PROPAAE/CPA a realização da coleta de dados para a Pesquisa do SIPE - Brasil/FONAPRACE/ANDIFES em 2010, ficando esta sob a minha responsabilidade, na condição de servidora técnica-administrativa, lotada no setor. A Pró-reitora contou com o apoio da Coordenação de Tecnologia e Comunicação (COTEC), pois foi necessária a realização de um sorteio eletrônico nos bancos de dados de 2.261 estudantes do cadastro da Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA), hoje Superintendência de Documentação e Registros Acadêmicos (SURRAC), com todos os estudantes matriculados na UFRB, no período de 2006 a 2009. É bom que se diga que nesta terceira etapa de construção do perfil foram analisados os dados socioeconômicos e também os dados culturais de todos os estudantes da UFRB, que estavam com matrículas ativas em 2010 e cujo ano de ingresso datava de 2006 até 2009. Isto implica dizer que os estudantes ingressantes na instituição a partir de 2010, participaram apenas da construção do perfil na primeira e segunda etapa.

Para efeito de classificação na pesquisa, da terceira etapa, foram utilizadas as seguintes categorias: A - concluintes; B - nível intermediário; e C - iniciantes nos cursos. Os prováveis concluintes foram àqueles estudantes que ingressaram nos cursos da UFRB entre 2006 a 2007. Os estudantes de nível intermediário foram àqueles que ingressaram nos cursos em 2008; os estudantes iniciantes nos cursos entraram na universidade em 2009. Foram sorteados, proporcionalmente, 33,33% de estudantes em cada categoria amostral dentro dos 22 cursos. Nos cursos de Pedagogia, História e Biologia foram pesquisadas as turmas dos turnos matutino e noturno⁵⁴.

⁵³ Disponível em: <http://www.andifes.org.br>. Acesso em 15/03/2011.

⁵⁴ Os 25 cursos para coleta de dados da pesquisa do SIPE-Brasil foram: Física, Pedagogia (matutino e noturno), Matemática e Filosofia (cursos do Centro de Formação de Professores – CFP); Comunicação Social, História (matutino e noturno), Museologia, Cinema e Audiovisual, Serviço Social e Ciências Sociais (cursos do Centro de Artes, Humanidades e Letras- CAHL); Agronomia, Zootecnia, Engenharia Florestal, Engenharia de Pesca, Biologia (matutino e noturno), Medicina Veterinária e Gestão de Cooperativas (cursos do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas - CCAAB); Ciências Exatas e Tecnológicas, Engenharia Sanitária e Ambiental (cursos do Centro de Tecnologias e Ciências - CETEC); Psicologia, Nutrição e Enfermagem (cursos do Centro de Ciências da Saúde – CCS).

A coleta de dados, terceira etapa, da pesquisa do SIPE-BRASIL de 2010, na UFRB, foi realizada com uma amostra de 363 estudantes, ou seja, 33,33% do total, entre os matriculados em 2006-2009, o que equivale a um quantitativo de 121 estudantes para cada categoria (A, B, C). Uma observação importante é que em 2010, das 2.140 vagas oferecidas pela UFRB, realizamos a pesquisa do perfil socioeconômico com 2.084 estudantes, o que representou um total de 97% dos ingressantes. Estes estudantes participaram apenas da pesquisa de perfil realizado pela CPA/PROPAAE e, desta forma, não foram incluídos no perfil do SIPE-BRASIL/2010.

Desse modo, faremos uma análise comparativa entre os resultados gerais da pesquisa de perfil do SIPE-Brasil/2010, que foram publicados no site do FONAPRACE em agosto de 2011, e os resultados gerais da pesquisa do perfil realizada pela CPA/PROPAAE neste mesmo ano, justificando assim nossas inferências.

Para os propósitos do estudo de caso, fizemos a escolha dos seguintes dados: idade, etnia, sexo, opção pelo sistema de cotas, ensino fundamental, ensino médio, renda familiar e local de origem. A escolha por esses dados deu-se por considerarmos que estes são elementos fundamentais para termos uma síntese do retrato socioeconômico dos ingressantes na instituição.

Em alguns momentos realizamos uma análise comparativa com os dados gerais da Pesquisa do SIPE-Brasil 2010, e em outros momentos demos uma maior ênfase aos dados específicos da UFRB por apresentarem singularidades importantes para esta dissertação, a exemplo das cidades de origem dos estudantes e do perfil dos centros de ensino da UFRB (Amargosa, Cachoeira, Cruz das Almas e Santo Antônio de Jesus) em relação à multicampia, administração central, Pró-reitorias e pessoal, infraestrutura e logística.

Não identificamos registros de que outras instituições federais tenham feito semelhante perfil de estudantes, logo, em 2010, a UFRB foi pioneira em apresentar um perfil de estudantes, com o objetivo de qualificar a política institucional.

O ingresso de estudantes que na sua grande maioria, eram oriundos das cidades do interior, do Recôncavo ou de outras cidades da Bahia, pretos e pardos, de origem popular, de famílias, cuja maioria dos pais tinham apenas o ensino fundamental ou, em alguns casos, o ensino médio, e cuja renda familiar era de até três salários mínimos contribui, de alguma maneira, para mudar o perfil geral das universidades federais do país.

3.2 O Perfil socioeconômico dos estudantes da UFRB em 2010

Os resultados da pesquisa do SIPE-Brasil/FONAPRACE/ANDIFES/2010, realizada com participação da UFRB, ratificaram a importância do PNAES, como ferramenta estratégica para a expansão qualificada da educação superior no país, e também demonstra a necessidade do reposicionamento dos assuntos estudantis na estrutura organizacional das Instituições Federais de Educação Superior.

Na pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes da UFRB, realizada pela CPA/PROPAAE, com quase a totalidade dos estudantes ingressantes em 2010 podemos comprovar a realidade dados pesquisa realizada pelo IBGE (2011) onde constatou que mesmo representando 51% da população, os negros e pardos representam apenas 20% dos que ganham mais de 10 salários mínimos.

Na pesquisa do SIPE - Brasil em 2010 foi constatado que as regiões Norte, com 69%, e a Nordeste, com 52%, possuem o maior número de estudantes com renda familiar pertencente às classes sociais C (maior que 4 e até 10 salários mínimos), D (maior que 2 e até 4 salários mínimos) e E (até 2 salários mínimos). Para esta classificação da renda familiar utilizamos a visão do IBGE/2010⁵⁵, baseada no número de salários mínimos, por ser mais simples e estar dividido em apenas cinco faixas de renda ou classes sociais (SM de R\$ 540,00), conforme Tabela 01 abaixo:

Tabela 01 - classificação em classes sociais segundo a renda familiar

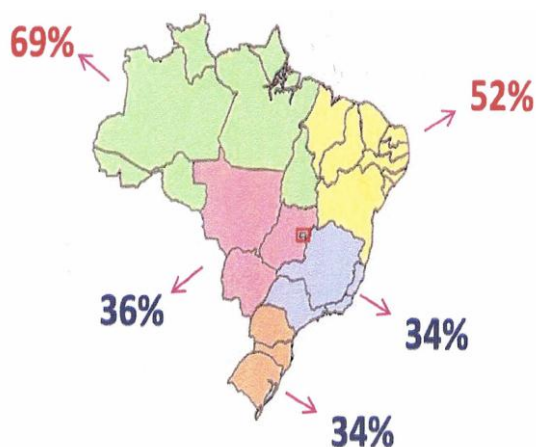
Classe	Salários Mínimos (SM)	Renda Familiar (R\$)
A	Acima de 20 SM	Acima de 10.801,00
B	10 a 20 SM	5.401,00 a 10.800,00
C	4 a 10 SM	2.161,00 a 5.400,00
D	2 a 4 SM	1.081,00 a 2.160,00
E	Até 2 SM	Até 1.080,00

Fonte: IBGE/2010.

Já a análise realizada pela CPA/PROPAAE sobre a análise desta mesma renda familiar identificou que a soma dos estudantes, ingressantes na UFRB em 2010, que pertencem às classes sociais C, D e E representou 95% do total, o que superou em 26% a região Norte, e em 43% a região nordeste. Vejamos esta análise comparativa do perfil dos estudantes da UFRB na pesquisa do SIPE/Brasil, cujos dados eram dos estudantes ingressantes no período entre 2006-2009 e os dados da pesquisa da CPA/PROPAAE com os ingressantes em 2010, nas figuras 03 e 04 abaixo:

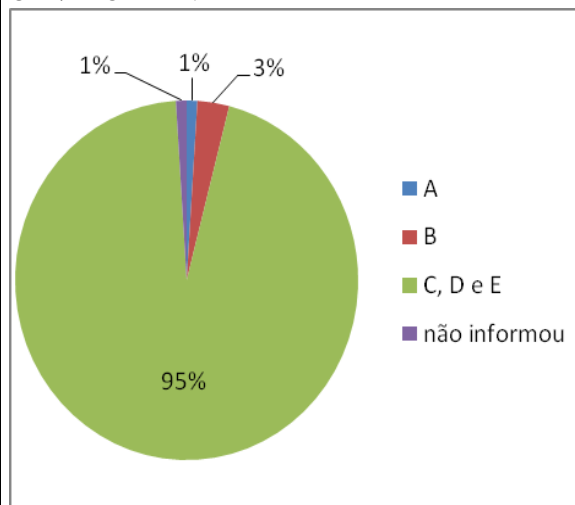
⁵⁵ Disponível em: <http://www.ibge.org.br>. Acesso em 20/10/2010.

Figura 03 – Distribuição dos ingressos nas universidades federais, conforme somatório percentual da renda familiar das classes C, D e E da pesquisa SIPE-Brasil em 2010.



Fonte: SIPE BRASIL/FONAPRACE/ANDIFES 2010

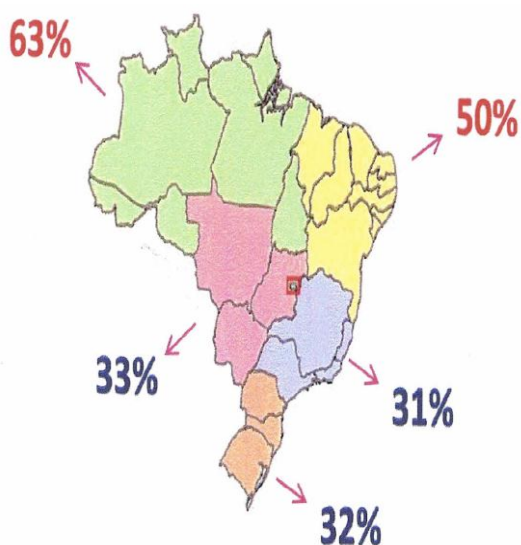
Figura 04 - Distribuição dos estudantes ingressantes na UFRB, em 2010, conforme somatório percentual da renda familiar das classe C, D e E da pesquisa CPA/PROPAAE.



Fonte: CPA/PROPAAE/2010

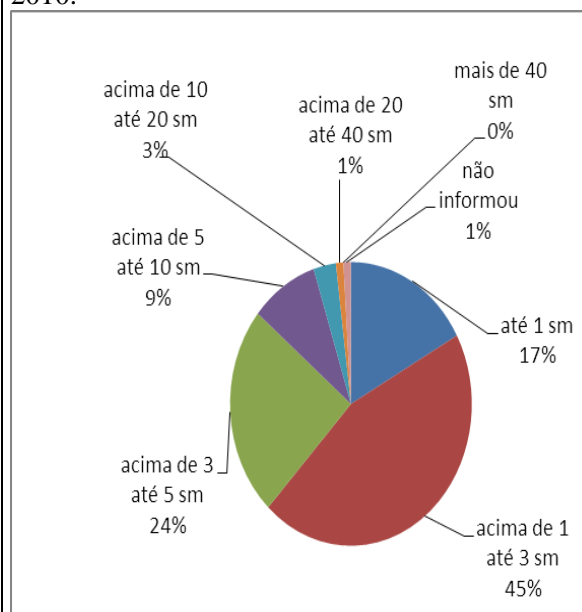
Em termos de renda familiar, considerando desta vez, os estudantes da pesquisa do SIPE/Brasil que estão na faixa de renda de até 3 salários mínimos, percebe-se que estes estudantes estão concentrados em maior incidência nas regiões Norte (63%) e Nordeste (50%), como podem ser observados na Figura 05 abaixo. Em relação à renda familiar de até 3 salários mínimos dos ingressos nos cursos da UFRB estes apresentaram um percentual de 62% da renda, conforme Figura 06 abaixo.

Figura 05 – Distribuição percentual de estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos, 2010 – SIPE/Brasil.



Fonte: FONAPRACE/ANDIFES 2010

Figura 06 - Distribuição percentual da renda familiar dos estudantes ingressantes na UFRB em 2010.



Fonte: CPA/PROPAAE/2010

Ao compararmos os percentuais de distribuição dos estudantes em classes sociais (C, D, E) e de renda familiar (até 3 salários mínimos), considerado a média nacional do SIPE-Brasil 2010 (44% pertencem às classes C, D, E; e 41% das famílias recebem até 3 salários mínimos), o percentual da região nordeste (52% pertencem às classes C,D, E; e 50% das famílias recebem até 3 salários mínimos) e os percentuais referentes à pesquisa da UFRB realizado pela CPA-PROPAAE em 2010 (95% pertencem às classes C, D, E; e 62% das famílias recebem até 3 salários mínimos), veremos que a UFRB apresentou percentuais maiores que à média nacional e à média da região Nordeste, nos dois dados pesquisados.

Nesta mesma análise comparativa, de distribuição dos estudantes em classes sociais (C, D, E) e de renda familiar (até 3 salários mínimos), realizadas entre a UFRB e as outras regiões do Brasil, a instituição, com 95% pertencem às classes C, D, E, e de 62% das famílias que recebem até 3 salários mínimos, ficou acima dos percentuais das regiões: Centro-Oeste (36% pertencem às classes C,D, E; e 33% das famílias recebem até 3 salários mínimos), Sul (34% pertencem às classes C,D, E; e 32% das famílias recebem até 3 salários mínimos) e Sudeste (34% pertencem às classes C,D, E; e 31% das famílias recebem até 3 salários mínimos). Nestes casos, o percentual da UFRB, em 2010, é muito superior, nos dois itens comparados. Já na região Norte, a UFRB ficou acima dos 69% pertencem às classes C, D, E, apesar de 63% das famílias, desta região, recebem até 3 salários mínimos.

A análise da renda familiar e do pertencimento de classes sociais representou um aspecto relevante na análise do perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes na UFRB em 2010.

O fato de termos, entre os 2.084 estudantes ingressantes na instituição cerca de 1.278, 62% do total de estudantes, com renda familiar de até 3 salários mínimos, nos sinalizou que este seria um dado importante para explicar a crescente demanda pelos auxílios da assistência estudantil disponibilizados pela PROPAAE.

Porém, estes dados preliminares são indicativos e necessitam ser analisados com outros dados da pesquisa, a exemplo da origem destes estudantes.

Observamos ainda, sobre a questão da renda familiar, que existem diferenças quando fazemos comparações entre os Centros de Ensino da UFRB. Enquanto na faixa percentual dos estudantes com renda familiar declarada de até 3 salários mínimos do CCAAB (Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas de Cruz das Almas) e CAHL (Centro de Artes, Humanidades e Letras de Cachoeira) estavam em torno de

58%, e a do CETEC (Centro de Tecnologias e Ciências de Cruz das Almas) em torno de 61%, no CFP (Centro de Formação de Professores de Amargosa), nesta mesma faixa, encontramos 80% dos ingressantes. Por outro lado, a renda dos estudantes do CCS (Centro de Ciências da Saúde de Santo Antônio de Jesus), na faixa que vai até 3 salários mínimos, não ultrapassou os 47%. Estes dados foram importante pois apontaram, de forma preliminar, onde se concentram os estudantes com maior grau de vulnerabilidade socioeconômica na instituição.

A Tabela 02 abaixo apresenta de forma detalhada a realidade socioeconômica dos estudantes de acordo com o Centro de Ensino da UFRB.

Tabela 02 – Distribuição dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação em 2010, conforme a renda familiar e o Centro de Ensino.

Renda Familiar	Centros de Ensino										TOTAL	
	CAHL		CCAAB		CFP		CETEC		CCS			
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Até 1 SM	67	14,4	93	14,0	109	28,0	53	16,3	24	10,0	346	16,6
De 1 a 3 SM	205	44,0	293	44,0	202	51,5	145	44,8	87	37,0	932	44,7
De 3 a 5 SM	121	26,0	174	26,0	58	15,0	73	22,5	78	33,0	504	24,2
De 5 a 10 SM	43	9,2	67	10,0	13	3,0	32	9,9	33	14,0	188	9,0
De 10 a 20 SM	18	4,0	24	3,6	2	0,5	17	5,3	06	2,5	67	3,3
De 20 a 40 SM	01	0,2	03	0,4	-	-	3	0,9	06	2,5	13	0,6
Mais 40 SM	01	0,2	02	0,3	-	-	-	-	-	-	03	0,1
Não informou	09	2,0	12	1,7	7	2,0	01	0,3	02	1,0	31	1,5
Total	465	100	668	100	391	100	324	100	236	100	2084	100%

Fonte: CPA/PROPAAE em 2010.

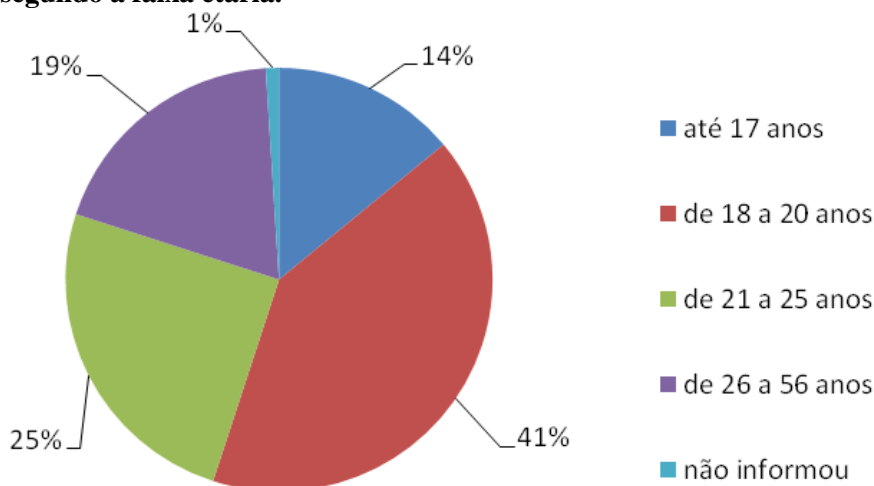
As diferenças de renda familiar entre os estudantes dos Centros de Ensino da UFRB constituem-se em informações importante para o planejamento estratégico da instituição e para a PROPAAE, tendo em vista que a situação socioeconômica dos estudantes demanda uma infraestrutura no atendimento, considerando estas particularidades.

Por possuir um processo complexo de multicampia, onde os Centros de Ensino encontram-se em cidades distantes da sede administrativa, cabe à PROPAAE encurtar estas distâncias para melhorar a assistência estudantil. Para isto foi criada em cada Centro uma micro estrutura administrativa da PROPAAE, formada por um gestor de centro, um técnico administrativo, assistente social e técnico de assuntos educacionais, inicialmente, em atividade itinerante, dada a inexistência de servidores técnicos para

atuarem diariamente em todas as unidades⁵⁶, e da falta de profissionais, estrutura física e equipamentos. Este projeto ainda não está totalmente consolidada nos centros, ainda em 2014.

No que diz respeito à faixa etária, a pesquisa revelou um perfil jovem de estudantes ingressantes na UFRB. Dos 2.084 ingressantes em 2010, 14% estavam na faixa etária de até 17 anos; 41% entre 18 e 20 anos; 25% estavam entre 21 e 25 anos; 19% na faixa compreendida entre 26 e 56 anos; tivemos 1% de estudantes que não respondeu a esta pergunta. Assim, o somatório de jovens com idade de até 20 anos representou 55% de todos os ingressantes. Esta análise pode ser observada no Gráfico 05 abaixo:

Gráfico 05 - Distribuição dos estudantes ingressantes nos cursos de Graduação da UFRB, em 2010, segundo a faixa etária.



Fonte: CPA/PROPAAE/2010

Os dados apresentados revelam a importância das políticas públicas para a juventude em áreas como educação, emprego e mobilidade social.

Para a socióloga Castro (2004), “essa é uma geração com menor poder de competição em uma sociedade orientada pelo mercado, pois em princípio, tempo de ser jovem, é tempo de estudar, criar, buscar, divertir-se, exercitar-se e investir em formação de autonomia e capital crítico-social”. (Castro, 2004, p. 19).

⁵⁶ Nota: Esta situação só foi alterada a partir de 2011.2, quando foram efetivados novos servidores (assistentes sociais, pedagogos e técnicos educacionais) e relocados servidores de outras unidades da UFRB. No caso do profissional da área de psicologia, esta situação foi inversa pois a PROPAAE tinha apenas 1 psicóloga para atender a todo o quadro estudantil em 2011.2 e esta situação só foi alterada em 2014.2 com a contratação de 2 profissionais desta área.

Ao considerar a concentração na faixa etária dos 17 aos 20 anos de idade, precisamos indicar que nesta fase da vida os jovens estão mais propícios e ansiosos por entrarem no mercado de trabalho, quer seja por motivo de sobrevivência e necessidade de ajudar à família, ou em alguns casos alcançarem de imediato uma “independência financeira”, mesmo que seja uma independência imaginária, obtida por meio de um subemprego temporário que apenas cubra seus gastos com roupas e diversão. Segundo Castro (2004):

[...] a busca de trabalho é prioritária para os jovens pobres, e, em algumas das entrevistas com jovens que estudam e não trabalham, percebe-se que se aparecer uma oportunidade de trabalho, o estudo é abandonado mesmo que seja um trabalho de ganhos imediatos, mas sem perspectivas em longo prazo. (CESTRO, 2004, p. 19-20).

Em algumas situações os jovens fazem opções pelo mercado de trabalho, ao invés dos estudos, devido às necessidades básicas de sobrevivência que não são providas pela família, e mesmo os que resistem e trabalham sem abandonarem os estudos o fazem em total condição de precariedades. Como aborda Naomar Almeida Filho (2007):

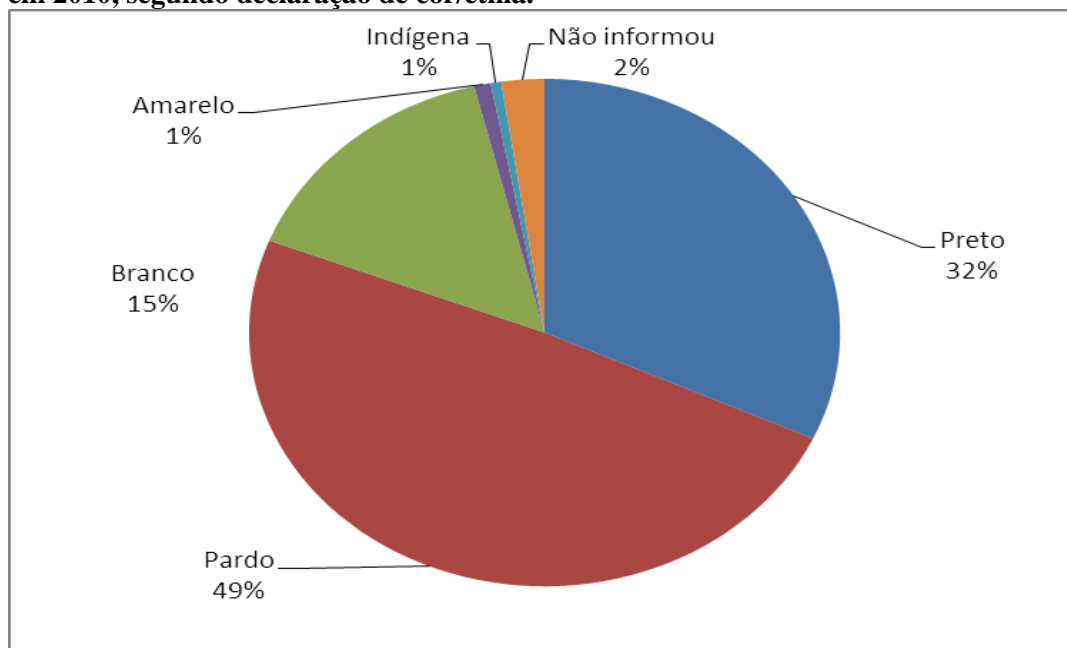
[...] a desigualdade das bases de formação educacional entre ricos e pobres neste país é grande demais para que seja superada em dois ou três anos. Mesmo tornando-se mais eficiente e inclusiva, a instituição universitária dificilmente compensará o fato de que alguns alunos, vivendo em ambientes sofisticados e estimulantes, contando com recursos e suportes adicionais (...), podem se dar ao luxo de apenas estudar, enquanto outros continuarão lidando com problemas econômicos, vivendo precariamente, sem livros, equipamentos e recursos pessoais, sendo obrigados a trabalhar em paralelo ao curso universitário. (NAOMAR FILHO, 2007, p. 278-279).

Em relação à pesquisa do SIPE-Brasil 2010, os dados revelaram que 75% dos estudantes universitários pesquisados em 2010 estavam na faixa etária de até 24 anos, o que demonstrou ser um perfil jovem em nível nacional. Na UFRB este percentual, em 2010, era de 80% dos ingressantes na faixa etária que vai até os 25 anos, e em alguns casos estes jovens já possuem filhos e dependentes, o que não seria um problema para a instituição se esta tivesse uma estrutura que pudesse ofertar um sistema de creches para atender a estas demandas dos Centros, uma vez que estes estão separados por alguns quilômetros de distância. Dado muito importante já que a UFRB consegue atingir um percentual alto de jovens, ingressando na educação superior.

A auto declaração de cor/etnia revela-se, a meu ver, um problema para as cotas raciais tendo em vista que o que vale é a auto definição dada pelo estudante. Neste caso, a pergunta que se faz é sobre o que representa esta auto declaração para os estudantes envolvidos neste processo seletivo: será que a situação econômica, financeira, cultural e o fato de ter realizado o ensino fundamental ou médio em escolas públicas, ou até mesmo o senso de oportunidade em concorrer pelo sistema de cotas influenciou na decisão de se auto declarar ou reconhecer-se enquanto preto ou pardo? Ou trata-se de uma declaração consciente e consistente com a percepção de ser do indivíduo na sociedade? Este é um tema que cabe maiores aprofundamento em outros estudos de mestrado ou doutorado.

Na pesquisa de perfil da CPA/PROPAAE, a grande maioria os estudantes se declara pretos ou pardos, o que representa 81% dos 2.084 ingressantes na UFRB pesquisados em 2010, mesmo que as vagas para o sistema de cotas tenha contemplado apenas 45% destes estudantes⁵⁷ conforme Gráfico 06, abaixo:

Gráfico 06 - Distribuição dos estudantes ingressantes nos cursos de Graduação da UFRB, em 2010, segundo declaração de cor/etnia.



Fonte: CPA/PROPAAE/2010.

No caso dos indígenas ou quilombolas a auto declaração tem que ser comprovada por instituições como a FUNAI - Fundação Nacional do Índio e pela Fundação Palmares. Esta seria uma questão a ser respondida em estudos mais

⁵⁷ Nota da autora: o sistema de reserva de vagas na UFRB estabelece que o percentual de 55% do total de vagas ofertadas sejam preenchido pela modalidade de ampla concorrência que inclui escolas públicas ou privadas e independe de auto declaração de cor/etnia.

aprofundados sobre o tema e que não temos condições de fazê-lo nesta dissertação sob pena de distanciarmos do nosso objeto de estudo.

Sabemos que na sociedade os “pré-conceitos” são formados e absorvidos pelo senso comum, muitas vezes, induzidos com o propósito de manter privilégios de determinadas classe sociais, ainda existentes, mesmo numa sociedade dita “democrática”. Os jovens, principalmente negros e pobres, estão mais expostos a sofrer as consequências desta discriminação. Como explicita Castro (2004), “mesmo entre os excluídos socialmente por força das relações capital e trabalho, há alguns que sofrem outras exclusões que contribuem para a negatividade maior do seu ser e estar no mundo”. Nas palavras da pesquisadora,

[...] os jovens, principalmente se pobres e negros, são os “sujeitos perigosos”, perigo este ligado à sua classe e idade. Tal perspectiva é mais comum nas notícias e estudos sobre violências e drogas. Mas também é presente quando se focaliza os jovens a partir de seus mais altos índices de desemprego. Por outro lado são poucas as referências às cidadanias ou direitos negados aos jovens, como o do exercício do brincar, divertir-se, se informar e se formar culturalmente, assim como de reinventar linguagens próprias (CASTRO, 2004, p. 18).

Um dado interessante, é que o número de estudantes que não declarou ou não informou a sua etnia/cor (2,4%) é maior que o número de estudantes que se declaram Amarelo/Asiático (1%) e Indígenas (0,6%), mesmo se fizermos o somatório destas duas classificações (1,6%). Conforme Tabela 03 abaixo.

Tabela 03 - Distribuição dos estudantes ingressantes na UFRB em 2010, segundo a cor/etnia.

Cor/Etnia	Abs.	%
Preto	664	32,0
Pardo	1022	49,0
Branco	318	15,0
Amarelo/Asiático	19	1,0
Indígena	12	0,6
Não informou	49	2,4
Total	2.084	100

Fonte: CPA/PROPAAE/2010.

Em termos de declaração de cor dos estudantes, nas análises por Centros de Ensino da UFRB, foi verificado que existe um equilíbrio entre o número de estudantes que se declara preto ou pardo, a exceção do CCAAB (Centro de Ciências Agrária, Ambiental e Biológica) e no CCS (Centro de Ciências da Saúde) onde há diferença entre os que se declaram pardos em relação à declaração de ser preto.

No CCAAB temos 52,8% de estudantes que se declaram pardos, e 25,8% que se declaram pretos. No CCS temos 57,2% de pardos contra os 22,5% que se declararam pretos. Nestes dois Centros de Ensino há o predomínio de estudos declarados pardos. No Centro de Formação de Professores (CFP), com 47% de pardos e 36% de negros, de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), com 42% de pardos e 39% de pretos, e Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), com 47% de pardos e 35% de pretos, este percentual de auto declaração entre pardos e pretos é quase que igualitária, conforme Tabela 04 abaixo.

Tabela nº 04 - Distribuição dos ingressos nos Centros da UFRB em 2010, segundo cor/etnia.

Cor/Etnia	Centros de Ensino										Total	
	CAHL		CCAAB		CFP		CETEC		CCS			
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Preto	183	39,0	172	25,8	142	36,0	114	35,0	53	22,5	664	32,0
Pardo	197	42,0	353	52,8	185	47,0	152	47,0	135	57,2	1022	49,0
Branco	55	12,0	124	18,6	52	13,0	49	15,0	38	16,1	318	15,0
Amarelo	03	1,0	03	0,4	06	2,0	01	0,3	06	2,5	19	1,0
Indígena	04	1,0	01	0,1	03	1,0	01	0,3	03	1,3	12	1,0
Não informou	23	5,0	15	2,3	03	1,0	07	2,4	01	0,4	49	2,0
Total	465	100	668	100	391	100	324	100	236	100	2084	100

Fonte: CPA/PROPAAE/2010.

No universo de estudantes, segundo a auto declaração de raça/cor/etnia, na pesquisa do SIPE-Brasil, o percentual do somatório de pretos e pardos aumentou nas universidades federais de todo o Brasil. Em 2004, este somatório era de 34,2% e aumentou para 40,8% em 2010.

A maior concentração desse grupo étnico, pretos e pardos, encontra-se nas classes C, D, e E que saltou de 43,7% para 53,3%, no mesmo período.

A UFRB, com 81% de estudantes pretos e pardos, contribui desta forma, para aumentar este percentual a nível nacional, a partir de 2010.

No que tange à questão de gênero, a pesquisa do perfil da CPA/PROPAAE demonstrou que o número de estudantes do sexo feminino (58%) foi superior ao masculino (42%), entre os ingressantes de 2010.

Observamos que existe uma distribuição por gênero quando da opção por curso. A presença feminina é predominante em cursos como: Pedagogia, Nutrição, Serviço Social, Enfermagem, Licenciatura em Biologia, Letras com Libras e Bacharelado em Biologia. As informações estão detalhadas na Tabela 05 abaixo:

Tabela 05 - Distribuição dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação da UFRB, em 2010, conforme curso e sexo.

CURSO	FEMININO (%)	MASCULINO (%)
Pedagogia	90,0	10,0
Nutrição	88,0	12,0
Serviço Social	81,0	19,0
Enfermagem	80,0	20,0
Licenciatura em Biologia	80,0	20,0
Letras com Libras	79,0	21,0
Bacharel em Biologia	77,0	23,0
Medicina Veterinária	69,0	31,0
Jornalismo	67,0	33,0
Museologia	60,0	40,0

Fonte: CPA/PROPAAE/2010.

Observamos que a presença masculina é marcante nos cursos de Cinema e Audiovisual, Bacharelado em Ciências Exatas e Física, conforme pode ser observado na Tabela 06 abaixo:

Tabela 06 - Distribuição dos ingressantes da UFRB em 2010, por curso e sexo.

CURSO	MASCULINO (%)	FEMININO (%)
Cinema e Audiovisual	70%	30%
Bacharel em Ciências Exatas	69%	31%
Física	65%	35%

Fonte: CPA/PROPAAE/2010.

Ao analisarmos esta divisão de gênero, em relação aos cursos preferencialmente masculinos ou femininos, logo relacionamos com as escolhas e concorrência feita pelos jovens em cursos ditos de alto padrão como medicina, direito e odontologia ou cursos considerados de baixo padrão, onde a concorrência é menor. Citamos Pinto (2005) que justifica, neste caso, estas escolhas:

[...] a universidade não é uma mera coleção de disciplinas, mas um campo de saberes - que demarcam possíveis trajetórias profissionais e sociais - que são estruturados hierarquicamente em termos de prestígio e poder. Essas hierarquias sociais e acadêmicas se refletem no grau de competição que existe pelas vagas de cada curso no vestibular e, logo, afetam diferentemente o impacto e a eficácia da política de cotas. (PINTO, 2005, p. 5).

Ao observar a questão racial e de gênero, homens e mulheres, negros e não negros percebe-se que estes ocupam posições diferenciadas na sociedade. Estudo do IPEA (2012), sobre a discriminação da mulher negra no mercado de trabalho das grandes metrópoles, informa que a situação de discriminação das mulheres negras é bem mais acentuada:

[...] há uma sobreposição da discriminação entre as mulheres negras que apresentam as mais elevadas taxas de desemprego em comparação aos demais grupos. O desemprego atinge mais as mulheres negras do que os homens negros e não negros, em 2012. Na Região Metropolitana de Salvador, a taxa de desemprego das mulheres negras (21,7%) era equivalente a duas vezes a taxa dos homens não negros (10,8%). (IPEA, 2012, p. 6).

Observamos ainda que existe uma distribuição da ocupação dos homens e mulheres negros, por área de atuação, conforme indicado pelo estudo do mesmo órgão de pesquisa, ou seja:

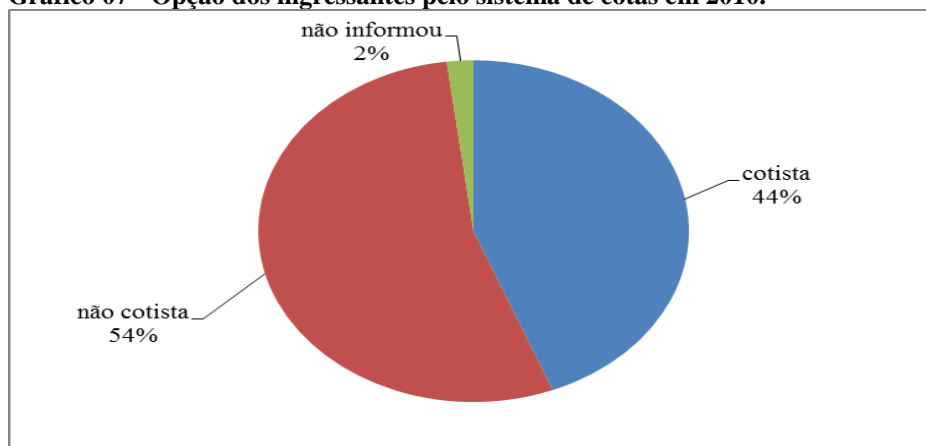
[...] na Construção Civil e nos Serviços Domésticos, onde predominam postos de trabalho com menores exigências de qualificação profissional, menores rendimentos, relações de trabalho mais precárias e, por consequência, menos valorizadas, observou-se uma maior participação dos ocupados negros em comparação aos não negros. A Construção Civil, setor tipicamente masculino, verificou-se que o percentual de homens negro foi bem mais elevado do que não negros. No biênio 2011-2012, na Região Metropolitana de Salvador a proporção de homens negros ocupados (17,3%) era superior em 8,6 pontos percentuais ao de não negros (8,7%). (IPEA, 2012, p. 9).

Esta configuração social ao adentrar na agenda de construção de Ações Afirmativas e Estudantis na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) extrapola as questões de assistência estudantil e transborda os limites institucionais, em muitos casos. Questões de gênero, trabalho, emprego e renda, saúde, creche e segurança pública acabam por impregnar as políticas afirmativas e a assistência estudantil.

Como já vimos no capítulo II, para que o estudante realize a opção pelo sistema de reservas de vagas, sistema de cotas, na UFRB, deverá fazer parte de um dos critérios como: A - ser oriundo de escola pública em todo ensino médio e uma das séries do fundamental e se declara preto ou pardo; ou, B - qualquer etnia e ter cursado todo o ensino médio e uma das séries do fundamental em escolas públicas; D - declarar índio ou descendente e cursar da 5ª série do fundamental ao médio em escola pública; ou E - declarar-se índio aldeado ou morador das comunidades remanescentes de quilombos e cursar todo ensino fundamental e médio em escola pública.

Os dados da pesquisa indicam que 930 estudantes fizeram a opção de ingresso por meio do sistema de cotas (categoria A, B, D e E) e 1.118 estudantes não fizeram esta opção, concorrendo pelo sistema de ampla concorrência (C), e 36 estudantes não informaram a opção, conforme o Gráfico 07 abaixo:

Gráfico 07 - Opção dos ingressantes pelo sistema de cotas em 2010.



Fonte: CPA/PROPAAE/2010.

Observamos os seguintes dados, em relação aos estudantes matriculados em 2010: categoria “A” com 36,69%; a categoria “B” com 5,95%; a categoria “C” com 51,76%; a categoria “D” com 0,59%; e a categoria “E” com 0,12%. Apesar da categoria “O” não ser incluído nesta pesquisa de perfil em 2010, é bom que se registre que um percentual de 4,89% dos estudantes entraram na instituição por outras formas de acesso (transferência interna e externa; rematrícula, portadores de diploma).

Um dado importante para as políticas afirmativas é o fato de termos mais da metade destes estudantes oriundos de escolas públicas. Do total de estudantes ingressantes em 2010, a maior parte respondeu que realizou todo o ensino fundamental (60%) em escolas públicas, conforme Tabela 07 abaixo:

Tabela nº 07 – Distribuição dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação da UFRB, em 2010, conforme escola de origem no Ensino Fundamental.

Escola de Origem	Abs.	%
Pública	1.254	60,2
Privada	821	39,4
Comunitária	05	0,2
Não informou	04	0,2
Total	2.084	100

Fonte: CPA/PROPAAE/ 2010.

Em relação à distribuição dos estudantes ingressantes no ensino médio, temos 62% que estudaram em escolas públicas, conforme dados da Tabela 08 abaixo:

Tabela nº 08 – Distribuição dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação da UFRB, em 2010, conforme escola de origem no Ensino Médio.

Escola de Origem	Abs.	%
Pública	1.300	62,4
Privada	775	37,2
Comunitária	06	0,3
Não informou	03	0,1
Total	2.084	100

Fonte: CPA/PROPAAE/ 2010.

Em relação à distribuição dos estudantes, por Centro de Ensino, em relação ao local onde cursou o ensino fundamental, temos os seguintes dados: No Centro de Formação de Professores (CFP) o percentual foi de 80%, já no Centro de Ciências da Saúde (CCS), apenas 43% dos ingressantes fizeram o ensino fundamental em escolas públicas. Vejamos a tabela 09, abaixo:

Tabela 09 - Distribuição dos ingressos na UFRB em 2010, segundo a origem da escola no ensino fundamental em cada Centro de Ensino.

Escola Origem	Centros										TOTAL	
	CAHL		CCAAB		CFP		CETEC		CCS			
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Pública	274	59,0	386	58,0	313	80,1	180	55,6	101	43,0	1.254	60,2
Privada	187	40,0	280	42,0	76	19,4	143	44,2	135	57,0	821	39,4
Comunitária	03	1,0	01	-	-	-	01	0,3	-	-	05	0,2
Não informou	01	-	01	-	02	0,5	-	-	-	-	04	0,2
Total	465	100	668	100	391	100	324	100	236	100	2.084	100

Fonte: CPA/PROPAAE/ 2010.

Destacamos também a origem dos estudantes no ensino médio, seguindo a classificação por Centro de Ensino, novamente o destaque ficou para o Centro de Formação de Professores (CFP) onde 84% do total de estudantes eram oriundos de escolas públicas, o que pode ser constatado em detalhes na Tabela 10.

Tabela 10 – Distribuição dos ingressos UFRB 2010, segundo origem da escola no ensino médio em cada Centro de Ensino.

Escola Origem	Centros										TOTAL	
	CAHL		CCAAB		CFP		CETEC		CCS			
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Pública	277	59,6	390	58,4	328	83,9	186	57,4	119	50,4	1.300	62,4
Privada	185	39,8	277	41,5	60	15,3	137	42,3	116	49,2	775	37,2
Comunitária	03	0,6	01	0,1	01	0,3	01	0,3	-	-	06	0,3
Não informou	-	-	-	-	02	0,5	-	-	01	0,4	03	0,1
Total	465	100	668	100	391	100	324	100	236	100	2084	100

Fonte: CPA/PROPAAE/ 2010.

Precisamos destacar, como fez Jesus (2010), que a questão do abandono, trancamento de curso, da repetência e reprovação, muitas vezes estar relacionada à insuficiência de conhecimentos básicos que não foram ensinados, ou foram, mas de maneira precária, no ensino fundamental e médio das escolas públicas do nosso país. Para a pesquisadora:

[...] O insucesso generalizado, medido pela repetência e reprovações frequentes, em todos os níveis de ensino, está mais diretamente associado a um baixo desempenho dos/das estudantes, em todas as áreas do conhecimento. A convivência de sistemas estaduais e municipais de educação nos municípios pulveriza a distribuição dos recursos, a alocação dos/das professores/as que acabam por serem distribuídos e divididos entre as duas redes, via de regra, a gestão, a administração e a coordenação pedagógica se filiam a norteamentos diferentes; a baixa remuneração dos/as professores/as não atrai profissionais com boa qualificação, nem tão pouco com interesse na formação continuada, aspectos que repercutem na qualidade da educação. (JESUS, 2010, p. 270).

Esta realidade pode ser apreendida na análise do Gráfico 08 da distribuição dos brasileiros entre 15 e 24 anos de idade que frequentam a escola, por cor/raça, abaixo:

Gráfico 08 - Distribuição dos brasileiros de 15 a 24 anos de idade que frequentavam escola, por cor/raça, segundo o nível de ensino (em %).

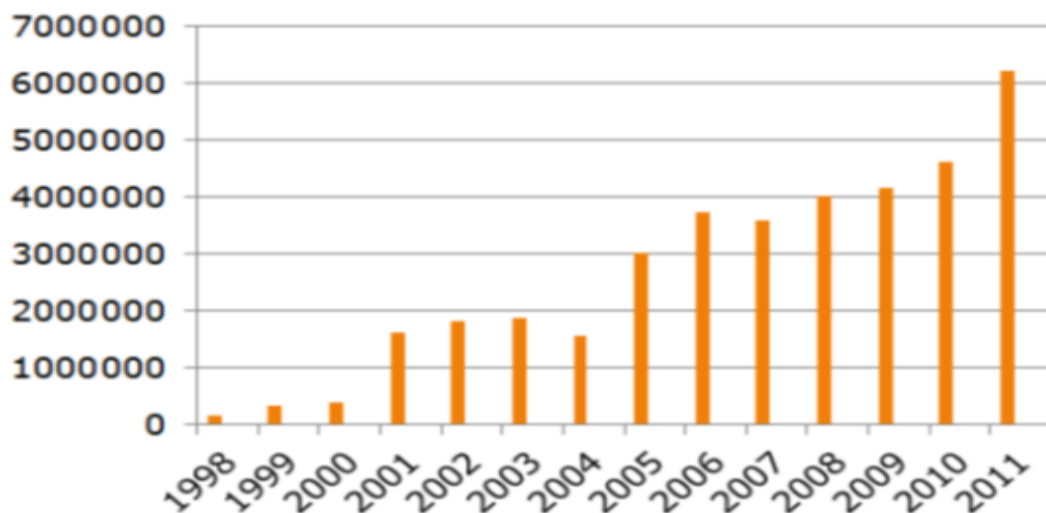


Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A trajetória escolar ganha um relevo especial para compreender o desempenho individual de cada estudante antes de entrar na universidade. Com mais de 60% dos ingressantes na UFRB, em 2010, oriundos das escolas públicas, tanto no nível fundamental como no ensino médio, não se pode deixar de reconhecer o próprio esforço

peçoal destes jovens para terem acesso ao ensino superior público, que mesmo sendo realizado pelo processo de seleção do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM/SISU/MEC continua bastante concorrido, conforme Gráfico 09 abaixo:

Gráfico 09 - Número de inscritos no ENEM de 1998 a 2011.



Fonte: INEP/2012.

Segundo dados do IBGE (2010), de cada 10 estudantes que fizeram o ensino fundamental e médio, oito estudaram em escolas públicas. Com base nesta informação do IBGE e a análise do Gráfico 10 abaixo, podemos inferir que a dificuldade de acessar o ensino superior, por estudantes pretos e pardos, se deve muito ao fato de terem, como origem no ensino fundamental e médio, o ensino público:

Gráfico 10 - Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos pelos níveis de ensino - Brasil, 2009.



Fonte: IPEA/2009.

Ao analisarmos os dados da pesquisa de perfil referente ao local de origem de moradia dos estudantes ingressantes na UFRB, em 2010, surgiram várias inquietações sobre o que fez aumentar, em um ano, e de maneira exponencial, as demandas da PROPAAE, principalmente as solicitações por auxílios emergenciais⁵⁸, para custear moradia e alimentação.

Ao analisarmos o local de origem dos estudantes ingressantes na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em 2010, surgiram pistas aos nossos questionamentos. A resposta, inferimos, estava tanto no processo migratório⁵⁹, como atrelado à renda familiar dos estudantes ingressantes. Estes aparecem como os aspectos fundamentais para compreendermos o que de fato impulsionou o aumento na demanda pela assistência estudantil na UFRB. Os dados da pesquisa também orientam a criação de uma nova modalidade de auxílio, o auxílio ao deslocamento, justamente para atender aos estudantes que eram oriundos de cidades do entorno dos campi da UFRB (até 70 km), e que permitiam a ida e vinda diárias para suas moradias, reduzindo o impacto para a manutenção desses estudantes para suas famílias, todas de baixa renda, a fixação da população nas cidades, com o conseqüente desenvolvimento local (criação de serviços de transportes, alimentação, reprografia, entre outros), e a redução da pressão por moradias nas cidades sede dos campi.

Em relação ao processo migratório, foi observado que no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), apenas 5% dos estudantes ingressantes em 2010 declararam ser oriundos da cidade de Cachoeira, onde são ministradas as aulas dos cursos. A grande maioria é oriunda de cidades grandes como Salvador e Feira de Santana, assim como de diferentes cidades da Bahia, do Recôncavo e do Brasil.⁶⁰ Isto implicou em construir alternativas para alojar estes estudantes que comprovaram não possuir alternativas de manutenção na cidade e, assim, evitar que muitos deles abandonassem, desistissem ou fossem reprovados por falta. O agravante desta situação

⁵⁸ O auxílio emergencial foi uma modalidade criada pela PROPAAE, em 2009, para atender aos estudantes que ingressam na UFRB, e não dispunham de condições para a sua fixação nas cidades dos Centros de Ensino. Era concedido em caráter emergencial, após avaliação da demanda pelo serviço social, e era assegurado até o início do processo seletivo do Programa de permanência qualificada (PPQ) que oferece bolsas e auxílios enquanto durar o curso de graduação do estudante, e mediante o acompanhamento sistemático da vida acadêmico.

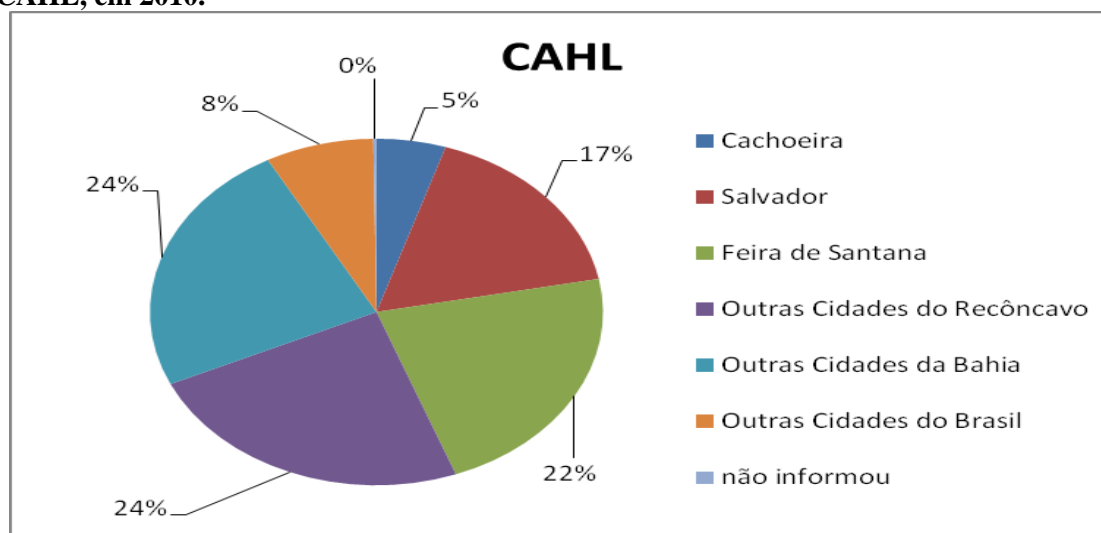
⁵⁹ O processo migratório neste caso é quando o estudante ingressante residente em uma determinada cidade desloca-se para estudar em outra cidade e, muitas vezes, as distâncias são impossíveis de serem percorridas diariamente ou não existe sistema adequado de transporte diário.

⁶⁰ Vide Quadro 1 - Distribuição de origem dos 465 estudantes ingressantes no CAHL em 2010, colocado no final deste capítulo.

se deve ao fato de que, em 2010, a UFRB ainda não tinha residência universitária na cidade de Cachoeira, tendo que usar o auxílio pecuniário à moradia como solução, outra atenção da política institucional às realidades do seu alunado. Um fato importante desta análise é termos, em Cachoeira, cerca de 95% dos estudantes ingressantes oriundos do Estado da Bahia que desde 2006, com a criação da UFRB e da UNIVASF, e agora em 2014, com a criação da UFOB e UFSB, têm maior oportunidade de estudar numa universidade federal no Estado⁶¹.

As informações sobre a origem dos estudantes do CAHL podem ser observadas de forma mais detalhadas no Gráfico 11 abaixo.

Gráfico 11 – Cidade de origem dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação do CAHL, em 2010.



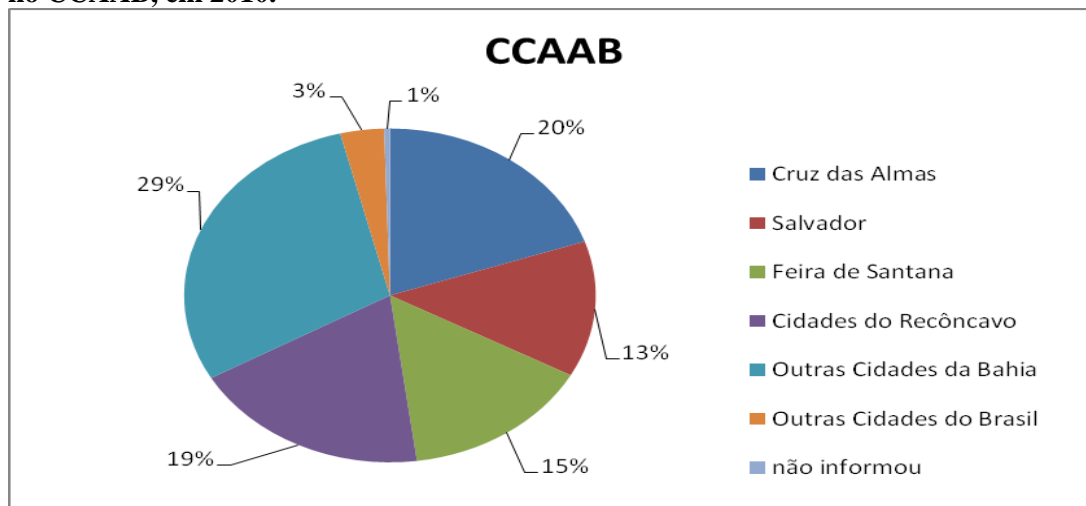
Fonte: CPA/PROPAAE em 2010.

O mesmo aconteceu no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), onde apenas 20% dos estudantes são oriundos da cidade de Cruz das Almas, bem como no Centro de Ciências e Tecnologias (CETEC), com apenas 17% dos estudantes oriundos desta cidade. Porém, estes Centros de Ensino possuem uma estrutura privilegiada, pois além de terem duas residências universitárias situadas no campus de Cruz, já possuía o único restaurante universitário da UFRB, herança da UFBA. Um dado importante é que o CCAAB têm 96% de ingressantes, em 2010,

⁶¹ Até 2005 só existia no Estado da Bahia uma universidade federal que era a Universidade Federal da Bahia -UFBA. A partir de 2005, foram criadas as UFRB e a Universidade Federal do São Francisco - UNIVASF (território da Bahia, Pernambuco e Piauí) e em 2014, novas universidades federais foram criadas no Estado, a Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB e a Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB.

oriundos do Estado da Bahia. No Gráfico 12 do CCAAB, abaixo, temos informações detalhadas da origem dos estudantes do Centro:

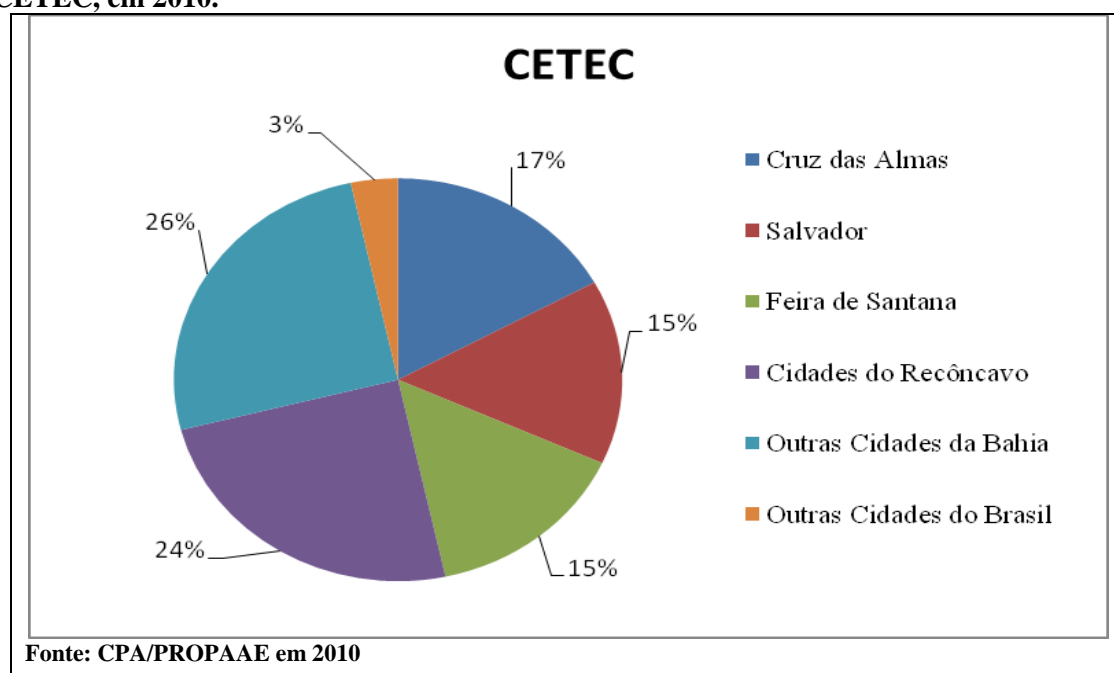
Gráfico 12 - Cidade de origem dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação no CCAAB, em 2010.



Fonte: CPA/PROPAAE em 2010

No Centro de Tecnologias e Ciências (CETEC) tivemos um percentual de 17% dos estudantes, ingressantes em 2010, oriundos da cidade de Cruz das Almas, sede do Centro da UFRB. A soma do número de estudantes oriundos de outras cidades do Recôncavo e da Bahia, em 2010, é de 97% do total de ingressantes, conforme Gráfico 13 abaixo.

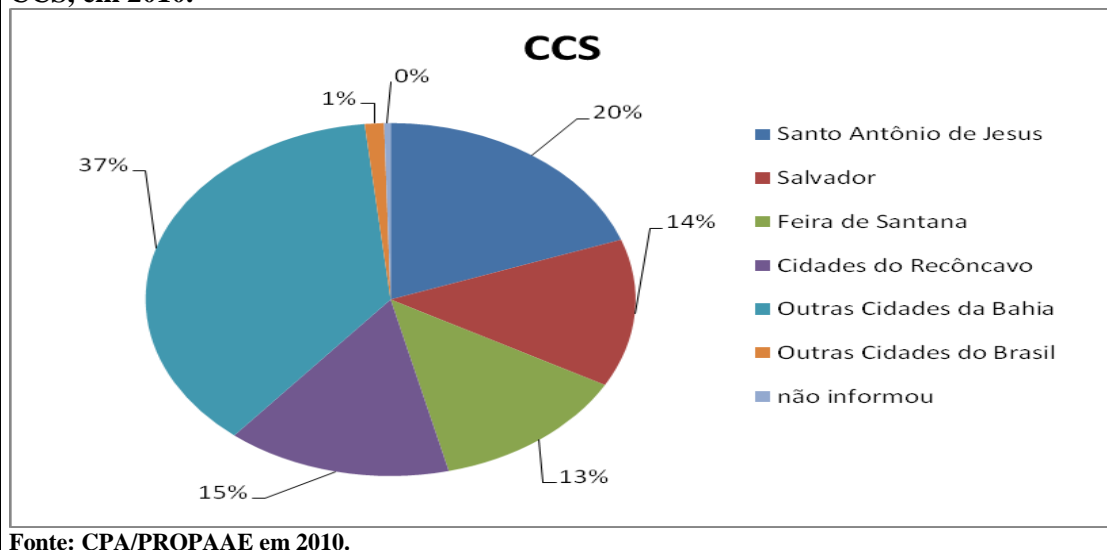
Gráfico 13 – Cidade de origem dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação no CETEC, em 2010.



Fonte: CPA/PROPAAE em 2010

No Centro de Ciências da Saúde (CCS), localizado no município de Santo Antônio de Jesus, distante 190 km da Capital (Salvador), o fenômeno da migração foi equivalente ao que ocorreu em Cruz das Almas, 20% de seus ingressantes são oriundos da cidade de Santo Antônio de Jesus. Um dado que merece destaque é o fato do CCS ter aproximadamente 99% de ingressantes oriundos de cidades do estado da Bahia, em 2010, conforme o Gráfico 14 abaixo.

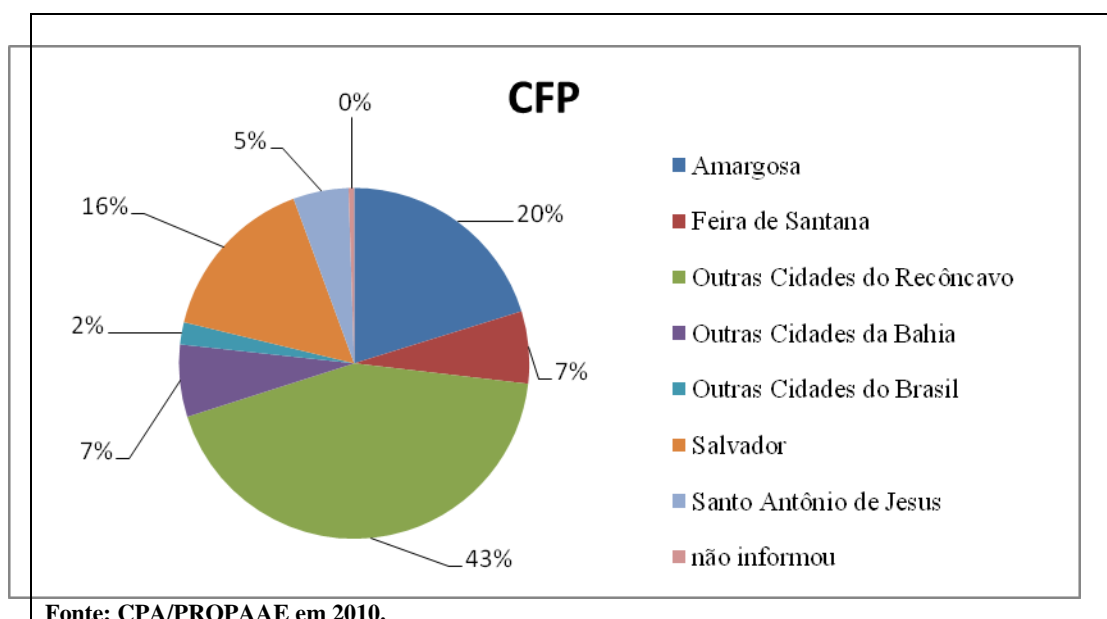
Gráfico 14 – Cidade de origem dos estudantes ingressantes dos Cursos de Graduação no CCS, em 2010.



O Centro de Formação de Professores (CFP) que fica em Amargosa, a cidade mais distante da sede administrativa da UFRB (109km), a presença de 20% dos ingressantes oriundos da própria cidade é um fator importante para a análise de inclusão social da região. Podemos destacar também que, a UFRB em Amargosa, tem o maior percentual de estudantes oriundos de cidades do Recôncavo baiano, são 68% no total (20% da própria cidade de Amargosa, 5% exclusivamente de Santo Antônio de Jesus e 43% de outras cidades também do Recôncavo). Este dado mostra a força da comunidade do Recôncavo em abraçar a oportunidade de poder estudar em uma universidade federal.

O Gráfico 15 abaixo mostra em detalhes a presença dos estudantes do Recôncavo na UFRB de Amargosa, com grande quantitativo de estudantes oriundos de várias cidades do Recôncavo:

Gráfico 15 – Cidade de origem dos estudantes ingressantes nos Cursos de Graduação do CFP, em 2010.



Observamos que o fato de termos uma população de adolescentes e jovens, oriundos das cidades do Recôncavo, de outras cidades da Bahia e de várias partes do Brasil, provocou uma avalanche de solicitações de auxílios emergenciais, moradia, alimentação, creche, deslocamento e projetos. O impacto foi tal que no início da implantação da UFRB, em 2006, a PROPAAE atendia um quantitativo de 98 estudantes efetivos no Programa de Permanência Qualificada (PPQ) e passou a atender, no final do ano de 2010, cerca de 1.593, o que significa dizer que em quatro anos houve um aumento de 400%.

Apresentaremos a seguir a evolução dos dados de atendimento da PROPAAE no período entre 2006 a 2011, e a correlação com os recursos disponibilizados pelo PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil.

Basta darmos uma olhada nos quadros de distribuição que retratam todas as cidades e Estados de origem dos estudantes ingressantes, na UFRB em 2010, para termos a dimensão desta inclusão.

A leitura dos Quadros de Distribuição de origem dos estudantes ingressantes na UFRB é realizada da seguinte forma: utilizei como variável à denominação X(Y), onde X= representa a Cidade ou o Estado de origem do estudante e (Y) = representa o número de estudantes oriundo desta Cidade ou Estado. Para maior destaque das localidades a que pertencem estes estudantes, sinalizamos em azul, os estados do Brasil, e colocamos em negrito, a cidade a qual pertence o Centro de Ensino.

Iniciamos com o Quadro 02 de distribuição dos estudantes ingressantes no Centro de Artes, Humanidades e Letras em Cachoeira:

Quadro 02 - Distribuição de origem dos ingressos do CAHL (465 estudantes).

Alagoas - AL (1); Alagoinhas (4); Amargosa (2); **Amazonas - AM (1)**; Andaraí (2); Anguera (1); Araci (1); Barreiras (1); **Brasília - DF (1)**; Cabaceiras do Paraguaçu (1); **Cachoeira (23)**; Caetité (2); Camaçari (4); Canarana (1); Candeias (1); Caravelas (1); Castro Alves (2); Conceição de Feira (4); Conceição do Almeida (2); Conceição do Jacuípe (4); Coração de Maria (1); Cruz das Almas (30); Entre Rios (2); Eunápolis (1); Feira de Santana (104); Gandu (1); Governador Mangabeira (7); Iaçú (2); Ibirapuã (1); Ibirataia (1); Ichu (2); Ilhéus (3); Ipatinga (1); Ipiaú (1); Ipirá (4); Iraquara (1); Irará (2); Irecê (4); Itaberaba (3); Itabuna (6); Itapetinga (1); Itiruçu (1); Jacobina (3); Jaguaquara (2); Jequié (6); Jitaúna (1); Juazeiro (2); Macaúbas (2); Maragogipe (9); **Mato Grosso do Sul - MS (1)**; Miguel Calmon (1); **Minas Gerais - MG (9)**; Muritiba (9); Mutuípe (1); Nazaré (3); Nova Soure (1); Palmeiras (1); **Para - PA (1)**; **Paraíba - PB (2)**; Paulo Afonso (1); **Pernambuco - PE (4)**; Ponto Novo (1); Presidente Tancredo Neves (1); Riachão do Jacuípe (2); Riacho de Santana (1); Ribeira do Pombal (1); **Rio de Janeiro - RJ (5)**; **Roraima - RO (1)**; Rui Barbosa (2); Salvador (79); Santo Amaro (12); Santo Antônio de Jesus (16); Santo Estevão (4); São Domingos (1); São Félix (13); São Francisco do Conde (1); São Gonçalo dos Campos (6); **São Paulo - SP (10)**; São Roque (1); Sapeaçú (3); Senhor do Bonfim (1); Taperoá (1); Tucano (1); Valença (4). Não informou (1).

Fonte: CPA/PROPAAE em 2010.

É possível notar que entre os 417 municípios do estado da Bahia, o CAHL possui um total de 73 município representados. Em relação aos estados do Brasil (26 Estados, mais o Distrito Federal), 11 deles se fizeram representados no CAHL.

Abaixo, o Quadro 03 temos a distribuição dos estudantes ingressantes no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas:

Quadro 03 - Distribuição de origem dos ingressos do CCAAB (668 estudantes).

Amargosa (6); Alagoinhas (12); Amélia Rodrigues (2); Araci (1); Aramari (2); Barra (1); Brejões (1); Barra do Mendes (1); Barreiras (1); Boa V. Tupim (1); Boninal (1); Brumado (4); **Cruz das Almas (132)**; Cabaceiras do Paraguaçu (4); Cachoeira (11); Castro Alves (5); C. do Almeida (8); Caetité (1); Camacã (1); Camaçari (2); Camamu (1); Campo Formoso (1); Canavieiras (1); Caravelas (1); Coaraci (2); C. de Feira (2); C. do Coité (2); C. do Jacuípe (3); C. de Maria (2); Cravolândia (1); Crisópolis (1); **Ceará - CE (1)**; Dom M. Costa (2); Dias D'Ávila (1); **D. Federal - DF (1)**; Esplanada (1); Eunápolis (6); **Espírito Santo - ES (1)**; F. de Santana (100); G. Mangabeira (15); Gandu (3); Iaçú (3); Iaçú (1); Ibipeba (1); Ibotirama(2); Ilhéus (2); Inhambupe (3); Ipiaú (2); Ipirá (5); Irará (4); Irecê (2); Itaberá (1); Itaberaba (5); Itabuna (3); Itaetê (2); Itajuípe (1); Itapebi (1); Itapetinga (4); Ituberá (7); Jacobina (5); Jaguaquara (1); Jequié (7); Jiquiriçá (1); Laje (2); Lamarão (1); Macaúbas (1); Maracás (1); M. Souza (2); Mata de São João (1); M. Calmon (3); Morro do Chapéu (1); Mucugê (1); Mundo Novo (1); Maragogipe (3); Muritiba (8); Mutuípe (1); **Minas Gerais - MG (6)**; Nazaré das Farinhas (1); Nova Canaã (1); Otacílio Costa (1); Ouriçangas (1); Palmeiras (1); Paramirim (1); Pintadas (1); P. do Norte (1); Pojuca (1); Ponto Novo (1); P. Seguro (1); Presidente T. Neves (2); **Para - PA (1)**; **Pernambuco - PE (3)**; Queimadas (1); R. do Jacuípe(1); Riacho de Santana (2); Ribeira do Pombal (2); Rui Barbosa (1); Rodelas (1); Santo A. de Jesus (37); Santo Amaro (4); São Felipe (2); São Felix (5); S. M. das Matas (1); S. C. Cabrália(1); Santa Luz (1); S. Estevão (4); S. G. Campos (3); S. S. do Passé(1); Seabra (1);

Senhor do Bomfim (1); **Sergipe - SE (1)**; Serrinha (3); Sapeaçu (6); **São Paulo – SP (10)**; Salvador (88); Tanquinho (1); T. Sampaio (1); Teofilândia (2); Teolândia (1); Tucano (4); Ubaíra (2); Una (1); Vitória da Conquista (5); Varzedo (1); Valença (9); Valente (2); Xique Xique (2). Não Informou (3).

Fonte: CPA/PROPAAE em 2010.

O CCAAB tem a representação dos 113 municípios da Bahia e de 8 estados da Federação. A maior representação em número de cidades baianas.

Abaixo, o Quadro 04 de distribuição dos estudantes ingressantes no Centro de Tecnologias e Ciências:

Quadro 04 - Distribuição de origem dos ingressos do CETEC (324 estudantes).

Alagoinhas (1); Amargosa (7); A. Rodrigues (1); Aramari (1); B. V. do Tupim (1); Baixa Grande (1); Barra Grande (1); Barreiras (1); Brejões (1); Brumado (1); C. de Almeida (6); C. de Maria (3); Conceição do Jacuípe (3); C. do Paraguaçu (1); Cachoeira (10); Camaçari (1); Camamú (1); Capim Grosso (1); Castro Alves (2); Coaraci (1); C. do Coité (1); **Cruz das Almas (55)**; **Espírito Santo - ES (1)**; Feira de Santana (48); Gandu (1); **Goiás - GO (1)**; Ibirataia (1); Ilhéus (3); Irecê (5); Itabela (1); Itaberaba (5); Itabuna (2); Itanhém (1); Itaparica (1); Itapetinga (1); Jaguaquara (3); Jequié (1); Laje (1); Lauro de Freitas (2); M. de São João (1); Maragogipe (1); **Maranhão - MA (1)**; **Minas Gerais - MG (3)**; Morro do Chapéu (1); Mucugê (1); Muniz Ferreira (1); Muritiba (7); Nazaré das Farinhas (1); Nova Fátima (2); Pé de Serra (1); Piritiba (1); Porto Seguro (1); **Recife-PE (1)**; R. do Jacuípe (3); Santo Antônio de Jesus (27); **Pernambuco - PE (1)**; Salvador (48); Santo Amaro (1); Santo Estevão (1); São Felipe (1); São Felix (7); São G. dos Campos (6); São M. das Matas (1); **São Paulo - SP (2)**; Sapeaçu (7); **Sergipe – SE (1)**; Serrinha (4); S. Teresinha (1); Taperoá (1); Teofilândia (1); Tucano (1); Ubaíra (2); Uibaí (1); Valença (4); Vera Cruz (1).

Fonte: CPA/PROPAAE em 2010.

O CETEC tem a representação dos 66 municípios baianos e de 8 estados da Federação.

Abaixo, o Quadro 05 de distribuição dos estudantes ingressantes no Centro de Ciências da Saúde:

Quadro 05 - Distribuição de origem dos ingressos do CCS (236 estudantes).

Amargosa (5); Alagoinhas (1); A. Rodrigues (1); Araci (1); **Amazonas - AM (1)**; Baixa Grande (1); B. do Mendes (1); B. do Rocha (1); Barreiras (1); Brumado (1); Conceição do Almeida (3); Cruz das Almas (7); C. Formoso (1); Catu (1); Central (1); C. do Jacuípe (1); Dom M. Costa (1); Esplanada (1); Feira de Santana (31); Gandú (1); G. Mangabeira (3); Iaçu (1); Ibipeba (1); Ilhéus (1); Ipiaú (1); Ipirá (8); Irará (2); Itaberaba (5); Itabuna (6); Jacobina (2); Jaguaquara (3); Jequié (7); Laje (3); L. de Freitas (1); L. N. Senhora (1); Macaúbas (2); M. de S. João (1); M. Calmon (1); M. do Morro (1); Milagres (1); Mutuípe (3); Nazaré (2); Palmeiras (1); Pé de Serra (2); Paulo Afonso (1); Pindaí (1); Rio Jambeiro (1); Riachão do Jacuípe (1); Rui Barbosa (1); **Rio G. do Norte - RN (1)**; **Rio de Janeiro - RJ (1)**; Salinas da Margarida (1); Santo Amaro (1); São Felipe (2); Sapeaçu (3); **Santo Antônio de Jesus (46)**; Salvador (32); São M. das Matas (2); São Domingos (1); Seabra (1); Serrinha (3); Simões Filho (1); Taperoá (1); Tanquinho (1); T. de Freitas (1); Ubaíra (2); Uibaí (1); Valença (4); Valente (1); Vera Cruz (1); Vitória da Conquista (1); Varzedo (1). Não informou (1).

Fonte: CPA/PROPAAE em 2010.

O CCS tem a representação dos 70 municípios baianos e 2 estados do Brasil. O CCS possui o menor número de estudantes oriundos de outros Estados da Federação.

Abaixo, o Quadro 06 de distribuição dos estudantes ingressantes no Centro de Formação de Professores:

Quadro 06 - Distribuição de origem dos ingressos do CFP (391 estudantes).

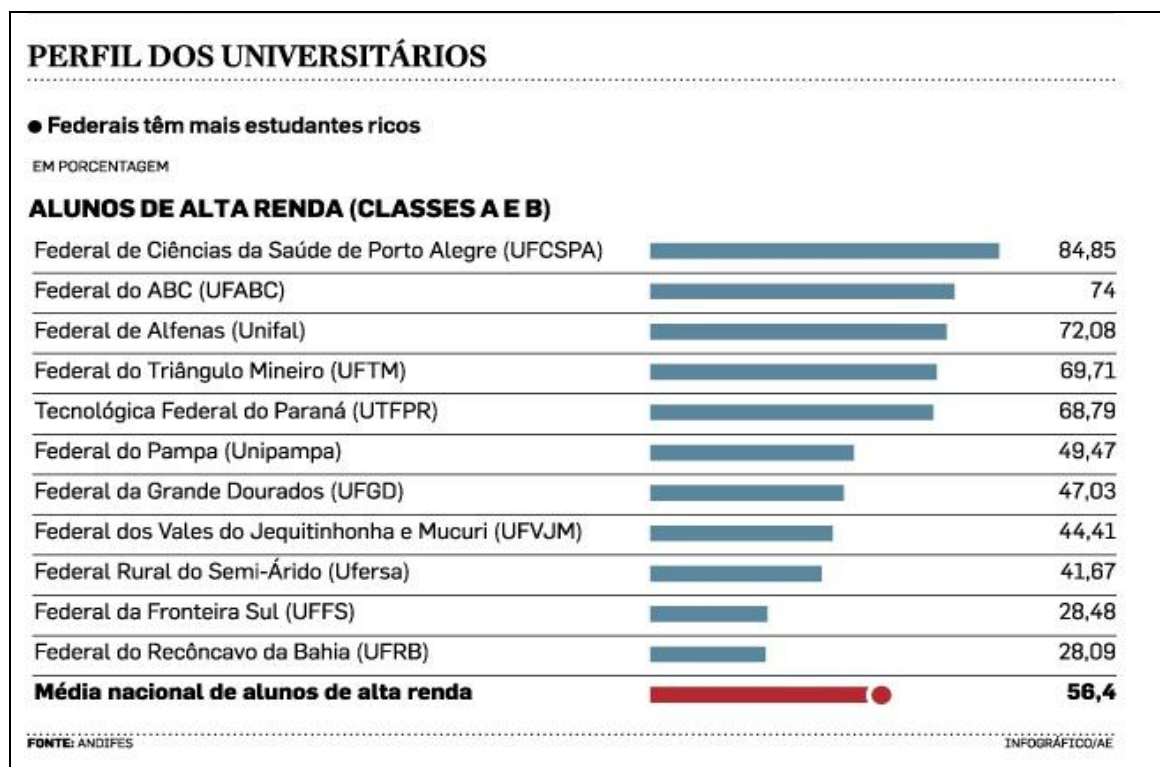
<p>Amargosa (79); Alagoinhas (1); Amélia Rodrigues (1); Araci (1); Brejões (13); Barra do Mendes (2); Brumado (1); Castro Alves (4); C. do Almeida (2); Cruz das Almas (24); C. Formoso (1); Catu (2); C. do Jacuípe (2); C. de Maria (1); Distrito Federal - DF (1); Elísio Medrado (2); Entre Rios (1); Eunápolis (1); Espírito Santo - ES (1); Feira de Santana (26); G. Mangabeira (2); Gandu (3); Ilhéus (3); Irecê (1); Itabuna (3); Itaperoá (2); Jiquiriça (5); Jacobina (2); Jaguaquara (3); Jequié (4); Lauro de Freitas (1); Laje (3); Milagres (10); Muritiba (1); Mutuípe (32); Monte Santo (1); Mortugaba (1); N. das Farinhas (3); Nilo Peçanha (2); Ouriçangas (1); P. dos Índios (1); Porto Seguro (1); Rio do Jambeiro (3); R. do Jacuípe (3); Rio de Janeiro - RJ (1); Rio Grande do Sul - RS (2); São Paulo-SP (3); Sergipe - CE (1); S. Terezinha (1); Santo Amaro (3); S. A. de Jesus (20); São Felipe (2); São Felix (2); S. M. das Matas (3); Santa Luz (1); Salvador (61); Santo Estevão (1); São J. Paraíso (1); São Gonçalo dos Campos (3); Seabra (1); Serrolândia (1); Tanquinho (1); Teofilândia (1); Tucano (1); Ubaíra (8); Varzedo (6); Valença (5); V. da Roça (1); V. da Conquista (1). Não informou (3).</p>

Fonte: CPA/PROPAAE em 2010.

O CFP tem estudantes oriundos de 63 municípios baianos e de 6 estados do Brasil. Estes dados da pesquisa foram fundamentais para descrevermos esta composição de origem dos discentes ingressantes na UFRB em 2010. O fato de termos, neste perfil, um maior percentual de estudantes cuja renda familiar estava abaixo ou até 3 salários mínimos, e de serem residentes em diferentes localidades distantes dos Centros de Ensino onde se realizam as aulas da UFRB, se constituiu num desafio para a Política de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis da instituição. Estes fatores contribuíram por impulsionar a demanda por residência, alimentação, transporte, bolsa pesquisa, assistência médica, psicológica e pedagógica superiores ao que a instituição estava preparada para ofertar no ano de 2010.

Desta forma, podemos inferir que para o enfrentamento desta realidade socioeconômica, a longo prazo, será necessário trabalhar para o fortalecimento da Política de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil na instituição, contando não somente com os recursos do Ministério da Educação (PNAES), ou com o apoio interno, mas também, com outras políticas públicas a nível nacional, a exemplo da política de saúde, habitação, infraestrutura, transporte, segurança, indústria e comércio, esporte e lazer e melhorias na educação pública no nível fundamental ao médio.

A realidade socioeconômica dos estudantes da UFRB foi confirmada em estudo da ANDIFES, apresentado em reportagem do jornal “Estadão” em 18 de agosto de 2011. Segundo a pesquisa, ao apresentar um novo ranking com as 11 universidades federais, criadas no governo Lula, os estudantes classificados como “ricos”, destas universidades, representam 56,4% do total, já na UFRB, este segmento compreendia apenas 28% do total dos estudantes, ficando bem abaixo da média nacional, conforme o perfil destas novas universidades apresentadas na figura 07 abaixo:



Neste contexto, novos atores políticos com novas demandas sociais, financeiras, com carências na formação educacional e materiais, estão presentes nas instituições de educação superior. Podemos dizer que estas demandas são aquelas que expressam problemas não resolvidos, ou mal resolvidos, ao longo da história do País, tais como: pobreza, abandono, discriminação racial, exclusão dos direitos sociais e políticos a todas as camadas sociais do país. Este é o grande desafio da universidade do século XXI, incluir na sua agenda institucional de ensino, pesquisa e extensão um novo viés de políticas afirmativas que atenda às questões de inclusão étnico-racial, mas também as de gênero, de sexualidades, de maternidades e de saúde (física e mental). Estas políticas públicas deverão ultrapassar às barreiras do acesso e adentrar às universidades públicas.

O perfil socioeconômico dos estudantes realizado pela PROPAAE em 2010 demonstra um diferencial em termos de renda familiar, cor/etnia, ensino fundamental e médio e origem dos estudantes em relação à média nacional. É importante destacar que a UFRB, nos seus 8 anos de existência, já conseguiu mudar a cara da educação superior pública das universidades federais do Brasil, e contribuir com a inclusão da população do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá, com a sua implantação nesta região do Estado da Bahia.

3.3 - O Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES em 2010

A política de assistência estudantil para o ensino superior é fruto de diversas reivindicações principalmente por parte do movimento estudantil. Uma prova destas reivindicações ocorreu em 2004 num congresso Nacional organizado pela União Nacional dos Estudantes – UNE e tinha como bandeira principal de luta a assistência estudantil. Segundo a UNE (2004):

[...] O acesso ao ensino superior não pode ser pensado de forma dissociada da temática da permanência. Por isso defendemos a construção e execução de um plano nacional de assistência estudantil, contemplando questões como transporte, alimentação e moradia (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES – UNE, 2004 apud BARRETO; BEZERRA; BARBOSA; 2005, p. 02).

Outros atores importantes se fizeram representar através do Fórum de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, que via na educação superior uma forma de inclusão social:

[...] Garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria de desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE, 2007, p. 11).

O PNAES foi instituído pela Portaria Normativa do MEC n. 39/2007, tendo sido regulamentado pelo Decreto Nº 7.234/20102 e tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, pela minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais e conclusão da educação superior, assim como da redução das taxas de retenção, evasão e contribuição para a promoção da inclusão social pela educação (inciso I e IV do artigo 2º).

O Ministério de Estado da Educação, no uso de suas atribuições constitucionais e considerando a centralidade da assistência estudantil modificou o PNAES⁶² e em 19 de julho de 2010 promulgou o Decreto n. 7.234 que dispõe sobre o novo Programa Nacional de Assistência Estudantil. Essa modificação deu-se com a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal. Institui os seguintes objetivos no seu Art. 2º:

I- Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior. III – reduzir as taxas de retenção e evasão. IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, p.1).

No artigo 3º do Decreto nº 7.234/2010 ratificou-se que o programa objetiva o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação, nas instituições federais de ensino superior. O Parágrafo único do artigo 4º enfatiza que as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

O PNAES institui processos de avaliação socioeconômica dos estudantes, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição para viabilizar a concessão de auxílio financeiro (bolsas) aos estudantes matriculados nos cursos oferecidos, com a finalidade de minimizar desigualdades sociais vivenciadas por aqueles que se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica, evitando, desta forma, a evasão.

Os recursos para o PNAES são repassados às instituições de educação superior pelo Ministério da Educação através do SESU – Secretaria de Educação Superior. As despesas do PNAES ocorrem por conta das dotações orçamentárias anualmente, consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observando os limites estipulados na forma de legislação orçamentária e financeira. Em 2008, o programa nacional recebeu R\$ 125,3 milhões em investimentos. Em 2009, foram

⁶² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf. Acesso em: 18/10/2012.

investidos R\$ 203,8 milhões. Em 2010, foram cerca de 304 milhões distribuídos para os Institutos Federais de Ensino superior – IFES⁶³.

O interessante nestes números é que a proporção de recursos recebido por cada instituição federal de educação, individualmente trata da casa dos milhares enquanto o programa nacional cita milhões investidos. E ficamos com a dúvida sobre a eficiência destes gastos.

A Tabela 11 abaixo mostra o aumento dos recursos recebidos pela PROPAAE, tendo como fonte destes recursos o PNAES para a UFRB.

Tabela 11 - Recursos do PNAES para UFRB período 2007-2012

Ano	Recursos (em reais)	Nº de estudantes atendidos
2007	120.000,00	236
2008	109.594,00	315
2009	403.063,00	204
2010	1.084.633,00	1.593
2011	1.808.773,00	2.525
2012	3.329.358,44	2.446

Fonte: CPA/PROPAAE/2012.

As instituições de ensino devem acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Ao buscar superar estes desafios da PROPAAE, em 2010, a UFRB procurou atender às demandas crescentes e as exigências do PNAES 2010, com a convocação de novos técnicos administrativos, tendo em vista que havia o concurso público realizado em 2008, em prazo de validade e complementar os recursos necessários para a assistência estudantil.

Com a implantação da UFRB, estudantes do Recôncavo baiano têm agora a oportunidade de estudar e morar na sua região de origem, tendo um ensino federal de reconhecimento nacional. Por outro lado, o desafio da UFRB se tornou ainda maior, pois além dos tradicionais eixos do ensino, pesquisa e extensão universitária, terá que contribuir, de maneira efetiva, com o acesso e permanência destes estudantes, promovendo a inclusão social, a permanência e a conclusão dos cursos, fornecendo uma estrutura logística de atendimento às necessidades possíveis para evitar assim os males como evasão, abandono, reprovação e desistência dos cursos. (JESUS, 2007).

A primeira tarefa que um estudante deve realizar, segundo Coulon (2008), ao chegar à universidade é *aprender o ofício de estudante*; a segunda tarefa, a meu ver, é manter-se dignamente, por vários anos, na universidade, até concluir seu curso.

⁶³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf. Acesso em: 18/10/2012.

Diante deste novo perfil de vulnerabilidade social apresentado pelos estudantes, o desafio para a universidade pública brasileira é acentuado. Para Naomar Filho (2007) estes desafios seriam de três ordens:

[...] Primeiro, seria atingir, todo o sistema, padrão de qualidade compatível com as exigências do mundo contemporâneo e com o estado de evolução e dinamização do conhecimento em todos os seus domínios de manifestação, incorporando os avanços pedagógicos compatíveis; segundo, aproximar-se da universidade de acesso, se não para todos os cidadãos e cidadãs que tem direito á educação plena, mas a todos e todas que demonstrarem vocação, aptidão e motivação para formar-se nos níveis superiores de educação; terceiro e último, desenvolver, com o comprometimento orgânico de suas estruturas acadêmicas, programas sociais relevantes, capazes de contribuir para a solução de problemas nacionais inadiáveis, superando distintas modalidades de exclusão ou carência socialmente estrutural: sanitária, educacional, produtiva. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 278-279).

Padrão de qualidade, acesso aos que desejam ingressar no ensino superior público e contribuir com soluções para os problemas que afligem a sociedade são objetivos desejados por todas as instituições públicas de ensino superior, o problema está em como fazê-lo de forma que atenda a todas estas demandas sociais. Neste momento, concordamos com o posicionamento crítico de Santos (2003, p. 187), em sua perspectiva,

[...] um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. (SANTOS, 2003, p. 187).

Reconhecemos a falta de recursos necessários à resolução de problemas desta magnitude, mas também acreditamos que é necessária uma gestão competente, participativa, transparente e comprometida com o alcance destes objetivos. Colaborando com este pensamento Souza (2006, p. 24-25) salienta que o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública. Não

basta apenas dar acesso ao ensino superior público, é preciso criar as condições necessárias ao caminho desta formação e *pregnância*⁶⁴. (JESUS, 2007).

Quando se fala em implementar e executar políticas públicas, sejam elas de que níveis ou tipos forem, deve-se ter em mente que determinados princípios básicos de planejamento precisam ser seguidos para que se tenha de fato a eficiência necessária, a saber:

- 1 – Equilíbrio: é o pressuposto que em dada situação, a política implantada ou executada não venha a sofrer nenhum desajuste ou colisão que possa potencializá-la para mais ou para menos.
- 2 - Estabilidade estrutural: é entendida numa estrutura de sistemas dinâmicos (reitoria, pró-reitorias, centros de ensino, órgãos colegiados, departamentos) que se mantém os mesmo após uma pequena perturbação na transformação que define a dinâmica.
- 3 – Regularidade: observada nas leis, nas ações, métodos, harmonia, observância dos deveres e direitos de todos os sujeitos envolvidos.
- 4 – Confiabilidade: no sentido de manter, com previsão no planejado, o funcionamento de determinadas ações em circunstâncias de rotina ou hostis e inesperadas.
- 5 - Precisão de forma: o que se planeja deve estar em grau de variação próximo aceitável para o executado.

Acreditamos que se o PNAES estiver de acordo com os princípios básicos de planejamento acima descrito, ele poderá ser capaz de promover a redução de algumas carências materiais dos estudantes no sentido de garantir a permanência destes, que possuem um perfil socioeconômico em vulnerabilidade, porém, como fruto de incansáveis lutas de movimentos sociais e estudantis, este programa ainda está aquém do necessário, e pode ser ampliado e melhorado para atender as demandas específicas de cada instituição de maneira satisfatória e eficiente.

Quando falamos em assistência estudantil, logo nos remetemos aos direitos que os estudantes possuem de serem assistidos em suas carências, para que possam alcançar seu objetivo ao ingressar numa instituição de ensino superior: concluir seu curso, adquirindo todos os recursos e qualidade que a instituição pode e deve oferecer. Entretanto, neste contexto das políticas afirmativas, a contrapartida que a comunidade espera destes estudantes é que, ao usufruir destes direitos, eles o façam de tal forma que

⁶⁴ A palavra *pregnância* foi inserida neste contexto no sentido de envolvimento, ações conjuntas, integração, planejadas com um mesmo sentido e objetivo, conforme tem defendido Jesus (2007), na articulação entre intencionalidade, *pregnância* e projeto coletivo.

as futuras gerações possam ter orgulho e consciência de que a luta das Organizações Sociais e Movimentos Negros foi uma luta vitoriosa por igualdade e direitos sociais.

Falar da gestão de uma política pública, principalmente quando estas demandam ações afirmativas, é abordar sobre os sujeitos, alvos destas políticas, objetivos, planejamentos, planos e metas que são fundamentais para que se compreenda onde realmente estamos, o que temos e onde podemos e queremos chegar. O desafio da inclusão de direitos é algo muito maior e que deve envolver toda a sociedade, tendo em vista que a universidade tem um papel limitado dentro deste universo social: ensino, pesquisa, extensão, que agora se completa com os assuntos estudantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo, nestas considerações finais, é apresentar sugestões reflexivas para o processo de gestão da política de Ações Afirmativa na educação superior, tendo como referência a experiência da UFRB.

Desde a implantação da UFRB, em 2006, vários fatores colaboraram para transformar e tornar complexa a implantação, a implementação e execução da política de Ações Afirmativas, integrada aos Assuntos Estudantis, na instituição. Estes fatores, muitas vezes, foram transformados pela instituição em possibilidades de alcance de objetivos estratégicos no avanço de ações afirmativas, a exemplo da criação da PROPAAE em 2006, e do Programa de Permanência Qualificada-PPQ em 2008; a adesão ao REUNI em 2008 com a criação de novos cursos, várias turmas e oferecimento de vagas no turno noturno; a adoção da nota de avaliação do estudante no Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM/SISU/MEC, em 2009, como meio de ingresso e do programa de reserva de vagas ou sistema de cotas, garantindo o acesso democrático à educação superior pública; a adequação às novas normas do PNAES no período de 2010-2012 para permitir a ampliação de atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; melhorias nas estruturas material e física dos campi de ensino, com a construção de novos pavilhões de aulas, laboratórios, residências universitárias, bibliotecas, implantação das estruturas dos dois novos Centros de Ensino, em Feira de Santana e Santo Amaro da Purificação (2014), fortalecendo os potencial de recursos energéticos e a cultura regional, além da contratação de professores e técnicos administrativos. Porém, há ainda a necessidade de contratação de servidores terceirizados, na área administrativa, prática institucional que fere o concurso público e torna precária a condição de trabalho na instituição.

Outros fatores transformaram-se em limites à execução das ações institucionais, a exemplo da dependência de recursos orçamentários transferidos pelo MEC para atender às demandas geradas pela assistência estudantil nas instituições federais de educação superior, a falta de pregnância (cf. Jesus, 2007) por parte de algumas instâncias da administração central, e das várias Pró-Reitorias para assegurar a capilaridade das políticas afirmativas e de assuntos estudantis da UFRB; a complexa administração logística centralizada em Cruz das Almas, inibindo e limitando a atuação dos Centros de Ensino, localizados em diferentes cidades do Recôncavo e no Vale do Jiquiriçá: Amargosa, Santo Antônio de Jesus, Cachoeira, Feira de Santana e Santo

Amaro, a falta de técnicos administrativos,⁶⁵ e, professores efetivos,⁶⁶ condições de trabalho e moradia, além da falta de estrutura e instalações físicas.

As políticas públicas podem ser explicadas por diversos modelos e conceitos criados para analisá-las, entretanto elas não devem ser tratadas com políticas específicas e pontuais tal a complexidade para a resolução dos problemas gerados. No caso específico das Políticas de Ações Afirmativas, pelo grau de objetivação do ser humano, com a escravização que perdurou quase 500 anos, pela exclusão social, abandono, violência que esta situação gerou e gera no seio da sociedade ao longo dos anos, o grau de complexidade se apresenta com um enraizamento ainda maior, e que demanda ações conjuntas e bem estruturadas para terem o alcance desejado: inclusão social sobre a ótica do direito e das garantias constitucionais (à vida, à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho, à renda, ao lazer e à cultura).

No caso da política de Ações Afirmativas na educação superior, tomando como referência a experiência da UFRB, consideramos mais apropriado explicá-la sobre a ótica do modelo institucional, cuja ênfase maior foi posta no papel do Estado na sua manutenção, tendo em segundo plano, o papel da instituição de educação superior para a sua implantação, implementação e execução. Devemos levar em conta os desafios e a complexidade de colocar em ação esta política pública de “Estado” na instituição de educação superior.

Os estudos que realizamos sobre este modelo institucional de avaliação das políticas descrevem instituições governamentais, especificando a sua estrutura, a sua forma de organização, seus deveres e funções, sem, contudo, estabelecer uma relação direta entre o impacto destas políticas públicas sobre a estrutura e o funcionamento das instituições responsáveis pela sua concretização. No caso da UFRB, que, como já dissemos, é uma instituição de educação superior criada para responder ao tripé do ensino, pesquisa e extensão articulado com a inclusão da região do Recôncavo da Bahia,

⁶⁵ A falta de pessoal técnico administrativo na UFRB é facilmente percebida por dois motivos básicos: em fevereiro de 2014 a Pró-Reitoria de Pessoal divulgou que das 613 vagas disponíveis para profissional técnico administrativo apenas 498 vagas estavam ocupadas. Quase 20% das vagas restantes estavam ociosas, mesmo tendo um quantitativo de 630 funcionários terceirizados na instituição (número maior que o de concursados efetivos). O segundo motivo diz respeito à origem destes funcionários efetivos: mais de 60% são residentes em grandes cidades, como Salvador e Feira de Santana ou outras cidades diferente das cidades sede: Amargosa, Cachoeira, Cruz das Almas, Santo Antônio de Jesus (exceto Santo Amaro e Feira de Santana que ainda não estão em pleno funcionamento). Fonte: PROGEP/UFRB em fevereiro de 2014.

⁶⁶ Assim como os Trabalhadores Técnicos Administrativos, os professores enfrentam problemas de falta de estrutura e recursos para desenvolverem suas atividades. Soma-se a este o fato de 80% destes professores residirem em cidades diferentes das cidades sedes da UFRB e muitos possuem familiares em outros Estados do Brasil.

procuramos analisar como os fatores que ocorreram na instituição, desde a sua criação em 2006, transformaram em limites e possibilidades à implantação, implementação e execução da política de Ações Afirmativa, reservas de vagas ou sistema de cotas, conseguiu ou não superar estes limites e desafios a curto e longo prazo.

Poderíamos supor que uma abordagem desta natureza somente seria possível em estudos mais avançados, com análise de vários modelos comparativos de instituições e gestões, entretanto isto não significa que a abordagem estrutural do modelo institucional que realizamos pode ser considerada incompleta ou insuficiente. Inferimos que no caso da UFRB esta abordagem deve ser considerada apenas como singular. Segundo Siman (2005):

[...] as instituições governamentais são realmente padrões estruturados de comportamento de indivíduos e grupos que podem afetar a formulação da política. Nesse sentido, as instituições podem ser estruturadas tanto para facilitar algum tipo de política, quanto para obstruir outros, assim como para defender certos interesses em detrimento de outros, afetando, desse modo, o padrão de distribuição de bens sociais. Logo a estrutura das instituições governamentais pode provocar importantes consequências nas políticas. (SIMAN, 2005, p. 28).

É bom que se diga que a singularidade está apenas na forma como a UFRB concebe, implementa e executa esta política pública para a educação superior, criando uma Pró-Reitoria específica para atuar nesta área, buscando melhorar as suas estruturas e instalações, profissionalizar a gestão e colaborar com a formação dos seus estudantes e integração junto às comunidades locais. Convém ressaltar que para terem maior eficiência e efetividade as ações no âmbito das políticas públicas devem ser pensadas e executadas de forma a envolver todos os atores sociais, demandantes e executores destas políticas: a sociedade, a comunidade acadêmica (que envolve professores, trabalhadores técnicos administrativos, colaboradores terceirizados e os estudantes) e a gestão. É preciso respeitar as críticas e opiniões, acolher sugestões sobre como construir, implementar e executar por parte de todos estes atores. O planejamento deve ser realizado em conjunto e as ações e resoluções executadas no curto e no longo prazo, socializadas interna e externamente, experiência vivida no âmbito da PROPAAE no período de 2006-2011. Estas ações devem estar articuladas com as diversas esferas do poder público e dos setores privados, dando ênfase à construção de uma gestão sistêmica: pensando a comunidade, suas necessidades e formas de solução das demandas apresentadas.

Observamos que as demandas dos estudantes ingressantes na UFRB, no que tange aos assuntos estudantis, são sistêmicas e refletem uma sociedade desigual. Segundo Rua (2009), existe uma hegemonia do econômico e a desarticulação entre política econômica e política social. As políticas públicas de forma pontual como são elaboradas, em nosso entendimento, seguindo este pensamento de Rua, se transformam em propostas de correção de desvios e sequelas e não chegam sequer a expressar concepções de prevenção de problemas, e, muito menos ainda, de investimentos consistentes na formação de capital humano, visando o futuro do país. Os problemas são relativizados, individualizados, isolados e isto talvez explique o porquê da demora em resolvê-los, tamanho é a complexidade em sistematizá-los.

Em longo prazo, a UFRB, com o apoio da PROPAAE, busca fortalecer as metas de inclusão social, internacionalização dos currículos de formação na instituição e integração de novos saberes multiculturais, cursos de idiomas e criatividade, integração ao Programa Bolsa Permanência (PBP) do Ministério da Educação, em 2012, Esporte, apoio ao Programa Ciências Sem Fronteiras.⁶⁷

Sobre a implantação da política de Ações Afirmativas na UFRB, observamos, ao final da pesquisa, que houve um crescimento quantitativo do acesso de estudantes oriundos das classes C, D e E e este fato, acreditamos, estar diretamente ligado à esta nova política pública para a educação superior, através do sistema de cotas. O papel de equalização social que se tem no sistema de reserva de vagas e o processo de seleção pelas notas obtidas no Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM-SISU, consegue atingir diretamente uma grande parcela de estudantes que começaram a acessar a universidade pública, concorrendo em nível de igualdade entre seus pares, também de escolas públicas. Sinalizamos, porém a necessidade do aprofundamento do debate acerca das políticas institucionais de acesso em sua correlação com a permanência e a pós-permanência, nos âmbitos da formação, da organização acadêmico-curricular e dos assuntos estudantis, que devido aos limites desta pesquisa não foram profundamente analisados.

Salientamos que é necessário que haja ampliação de investimentos direcionados especificamente para essa modalidade de atendimento aos cotistas, pois observamos que existem limitações tanto no número de vagas para os programas de assistência

⁶⁷ O Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação é uma ação do governo federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. Disponível em: www.permanencia.mec.gov.br, acesso em 16/12/2013.

estudantil, como forma de auxílios/bolsas, pois as demandas crescentes tem atingido níveis superiores ao que pode ser ofertado pelas universidades. Com isso, muitos estudantes ficam desprotegidos por não terem acesso aos direitos sociais necessários à vida acadêmica, tais como moradia, alimentação, material didático e bibliográfico, computadores e acesso à internet nos finais de semana, além de transporte e creche para aquelas estudantes que também tem filhos pequenos. A ausência desses recursos e serviços, na maioria das vezes, é fator que contribui de forma decisiva para o abandono, a retenção, o trancamento e a evasão dos estudantes.

Concluimos que a universidade deve seguir o seu projeto institucional sem, contudo dissociá-lo do projeto político do Estado brasileiro, e para isto é preciso trabalhar a política pública de Ações Afirmativas e os assuntos diretamente ligados à permanência estudantil na educação superior, a longo prazo, e de forma sistêmica, incluindo as interligações com o ensino fundamental e médio, e deixando explícitos os limites institucionais das universidades para atuarem nas políticas públicas de Estado.

Considero que a construção de Ações Afirmativas na UFRB, atreladas aos Assuntos Estudantis, deve estar em sintonia com o perfil econômico, social e cultural dos estudantes, e não somente com os programas institucionais traçados pelo Ministério da Educação. Os recursos para a educação superior no Brasil têm com eixo basilar de seus gastos os recursos orçamentários disponíveis e alocados pelos Ministérios do Planejamento e da Economia e não têm acompanhado às necessidades destas novas demandas. Isto é comprovado pela luta dos movimentos estudantis, do FONAPRACE e ANDIFES.

A universidade deve aproveitar as instâncias do poder público (estadual e municipal), assim como, as suas potencialidades institucionais, firmando parcerias junto às outras instituições, inclusive privadas, nacionais e internacionais que em muito se beneficiam dos conhecimentos, descobertas e aprimoramentos científicos feitos por estas instituições públicas de educação superior.

Não incluímos, nesta considerações finais, as disputas e tensões que ocorreram e continuam a ocorrer por cargos, poder ou divergências ideológica e partidárias que sabemos ocorrem em quaisquer instituição de poder público, para não ofuscar o real sentido da inclusão social e racial trazidas pela UFRB neste período de 2006 a 2012, entretanto, sinalizamos serem estes aspectos que impactam a gestão nas instituições públicas, e que por isso, devem ser enfocados em outros estudos, e sob novas perspectivas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar A. (orgs.). **Histórias do Movimento Negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova**: Textos críticos e esperançosos. Brasília (DF): Editora Universidade de Brasília, Salvador: EDUFBA, 2007. 302 p.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Reitores: cotas ferem autonomia universitária**. Brasília, 2009. Disponível em: www.andifes.org.br/?p=11662 Acesso em: 30/10/2011.

ARRETCHE, Marta. **Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v. 18, N. 51. 2003.

BACHRACHB, P.; BARATZ, M. S. “Two Faces of Power”, **American Science Review** 56:947-952. 1962.

BARRETO, Ivete Santos; BEZERRA, Ana Lúcia Queiroz.; BARBOSA, Maria Alves. **Assistência Universitária**: compromisso social. Artigo publicado na Revista da UFG, v. 2, n. 2, dez/2005.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade**: para uma teoria geral da política. 15ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Casa Civil. Decreto n. 6.096, de 27 de abril de 2007. Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília/DF, 2007. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto. Acesso em 12/05/2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília/DF, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7.234 de 19/07/2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 7. 234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/lei/112711.htm Acesso em: 20/08/2011.

CASTRO, Mary Garcia. **Políticas Públicas por Identidades e de Ações Afirmativas para a superação das Desigualdades**: acessando gênero, classe, étnica, raça e juventude. Artigo apresentado no Fórum Mundial de Educação em 02/04/2014 em São Paulo (SP).

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Pública sob Nova Perspectiva**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez/2003. N. 24.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 05 de outubro de 1988. 23ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2006.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala à Colônia**. 5ª edição. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2012.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008. 276 p.

CUNHA, Sílvio Humberto dos Passos. **Um Retrato Fiel da Bahia**: sociedade, racismo, economia na transição para o trabalho livre no Recôncavo açucareiro, 1871-1902. Tese de Doutorado, Instituto de economia da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: UNICAMPI. 2004.

Declaração de Durban - África do Sul, 2001. Disponível em: www.seppir.gov.br
Acesso em: 27/03/2013.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Educação e qualidade**. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.

Discurso proferido pelo reitor Paulo Gabriel Soledade por ocasião da cerimônia de comemoração dos quatro anos de criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Disponível em: www.ufrb.edu.br/textos-do-reitor-paulo...ufrb/.
Acesso em 22/11/2013.

EASTON, David. **A Systems Analysis of Political Life**. New York: wiley and sons, 1965.

Estatísticas do Século XX/IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

Expansão das Universidades Federais: o sonho se torna realidade!. Brasília: Documento divulgado pela Secretaria de Ensino Superior - MEC, 2006, p.22.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **A política de avaliação de políticas públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo**: para a crítica das visões regulacionistas. 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, Vilmar. **Políticas Públicas e Governabilidade**: desafios teóricos e práticos, Seminário Desenvolvimento e Integração na América Latina e no Caribe: A Contribuição das Ciências Sociais. Brasília: FLACSO, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Ática. 1978, v. 1.

FIALHO, Nádya Hage; RAMALHO, Betânia Leite. **Sistemas de ensino e inclusão social**: a dimensão pedagógica da gestão da educação. Curitiba(PR): Secretaria Especial para Assuntos Estratégicos do Governo do Estado do Paraná - SEAE, 2010.

FIALHO, Nádya. **A Expansão do Ensino Superior na Bahia sob a ótica da Interiorização**: alguns indicadores. Salvador: Revista Bahia, Análise & Dados, Salvador. CEI, v. 4, n. 4, p. 12-17, março/1995.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. Proposta de Resolução do Programa Nacional de Assistência Estudantil, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.andifes.org.br>. Acesso em: 12/11/2013.

FURTADO, Celso. **Em busca de novo modelo**: reflexões sobre a crise contemporânea. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2002.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. **Subsídios para organizar avaliações de ação governamental**. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 23, p. 7-70, jan/jun. 2001.

GEA - GRUPO Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil- FLACSO - Brasil. **Vinte e um anos de Educação Superior - Expansão e Democratização**. Dilvo Ristoff. Cadernos do GEA, nº 3, jan-jun/2013.

GOMES, Joaquim B.B. **Ações Afirmativas & Princípio Constitucional da Igualdade**: O direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. UFRGS: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAAE, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. **Cotas para a População Negra e a Democratização da Universidade Pública**. In: Universidade e Democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. /- Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (organizadora). - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento Negro e Educação**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 15, p. 134-159, set/nov. 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional pro Amostragem de Domicílios – PNAD**. Rio de Janeiro, 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2012. Disponível: www.portal.mec.gov.br Acesso em 12/06/2013.

IPEA. **ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**. Blog do IPEA. Publicado em 30 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/blog/?p=2287> Acesso em 18/05/2014.

JACCOUD, Luciana (org.). **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009, v.1. 233p.

JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. **Os reflexos da formação**: a questão étnico-racial, as políticas públicas e a equidade. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando C. do. JESUS, JESUS, Rita de Cássia Dias P. **Currículo e Formação - diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba. Progressiva, 2010, p. 313-324.

_____. **De como tornar-se o que se é**. Narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade. PPGE/FACED/UFBA, 2007. Tese de doutorado.

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. **L'Etat en action**. Paris: PUF, 1987.

LASWELL, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books, 1936-1958.

LIMA, K. R. S. **Contra reforma na Educação Superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LINDBLOM, Charles Edward. **O processo de decisão política**. Brasília: UnB, 1981.

_____. **"The Science of Muddling Through"**, Public Administration Review 19: 78-88, 1959.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHA Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, 1995. Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996. Documento Marcha Zumbi dos Palmares, 1995, p. 3 e 4.

Mário Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição/ Brasília: IPEA, 2008. 176 p.

MARIZ, Thompson. F. **REUNI**: para onde caminha a universidade? ANDIFES (2007). Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/reuni/artigo_thompson.pdf. Acesso em 26/07/14.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. Atlas, 2007.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. São Paulo: Editora Malheiros. 2005.

MOURA, Rafael Moraes. **Universidades Federais criadas na Gestão Lula mantêm desigualdades**. São Paulo: Jornal "O Estado de São Paulo", publicado em 18 de agosto de 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil**: um ponto de vista em defesa de cotas. São Paulo: Revista Sociedade e Cultura, v.4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

NASCIMENTO, Abdias do. **Quilombo: Vida, Problemas e Aspirações do Negro**. Edição fac similar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento. São Paulo: Editora 34. 2003.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando C. do; JESUS, Rita de Cássia D. de. **Currículo e Formação**: diversidade e educação das relações étnico-raciais. Curitiba: Progressiva, 2010.

NUNES, Edson. **Desafio Estratégico da Política Pública**: o ensino superior brasileiro. Rio de Janeiro: RAP – Revista de Administração Pública, 2007, vol. 41, pg. 103-147.

PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes**: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. - Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras: quem estuda nas federais. Organizador: Prof. Valberes B. do Nascimento - Coordenação Nacional do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Brasília: ANDIFES/ FONAPRACE, julho/2011.

Perfil socioeconômico do Estudante de graduação - uma Análise de dois ciclos completos do ENADE (2004-2009). Dilvo Ristoff. Cadernos do GEA, nº 4, jul-dez/2013.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N. J.: Chatham House. 1986.

Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001: A Educação Superior, objetivo n. 34. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/112102.htm. Acesso em: 12/05/2012.

PINTO, Paulo G. H. da Rocha. **Ação Afirmativa, Fronteiras Raciais e Identidades Acadêmicas**: uma Etnografia das Cotas para Negros na UERJ. Trabalho apresentado na 1ª Conferência Internacional da Rede de Estudos de Ação Afirmativa do Rio de Janeiro, 03 a 07 de janeiro de 2005. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Ipanema, 2005.

Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior 2004-2006. Ministério da Educação (MEC): implantação de novos campi e a criação de diversas universidades federais. Brasília: MEC. 2003. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso: 07/03/2014.

REIS, Isabel C. F. dos. **História de Vida Familiar e Afetiva de Escravos na Bahia do Século XIX**. Salvador: Centro de Estudos Baianos, 2001. (Publicações do Centro de Estudos Baianos; nº 149).

Relatório Quinquenal 2006 a 2011 – UFRB: Processo Seletivo para ingresso de estudantes, PROGRAD – Pro Reitoria de Graduação/UFRB. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br> Acesso em 14/08/2012.

Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº 25, 1997, pp. 71-81.

Retrato das desigualdades de gênero e raça/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: IPEA, 2011. 39 p.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 987-1004, 2008.

RUA, Maria da Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; (Brasília): CAPES: UAB, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC, 2001.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Movimento Negro e Crise Brasileira, Atrás do muro da noite**: dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994, p. 157.

SANTOS, Joel Rufino dos. Entrevista concedida a Amauri Mendes Pereira, Amílcar Araújo Pereira e Verena Alberti. Rio de Janeiro, 11 de julho de 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862013000200012&script=sci_arttext. Acesso em 20/11/2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese de Doutorado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. 2007.

SERPA, Felipe. **Transformar a Educação na Bahia**. Salvador: Revista Bahia, Análise & Dados. Salvador, CEI, v. 4, n. 4, p. 5-11, março/1995.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação das Políticas Sociais**: aspectos conceituais e metodológicos. Maranhão: Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão. 2008.

_____. (org.). **Avaliação de Políticas e Programas Sociais**- Teoria e prática. São Paulo: Veras Editora, 2001.

SIMON, Herbert. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SIMAN, Ângela Maria. **Políticas Públicas**: a implementação como objeto de reflexão teórico e como desafio prático. Tese de Doutorado em Ciências Política. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2005. Capítulo 1, p. 28-38.

SOTERO, Edilza. **Evolução nas taxa líquida de escolarização, por sexo e cor/raça - Brasil, 1995 a 2009** (Elaborado pelo IPEA e extraído de Sotero, 2014). Disponível em: www.ensaiosdegenero.wordpress.com/2014/07/01/um-olhar-sobre-as-mulheres-negras-e-o-ensino-superior-no-brasil/ Acesso: 20/03/2014.

SOARES, Sergei. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO (Org.); JACCOUD, L; OSÓRIO, R.; SOARES, S. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: Uma Revisão da Literatura. Sociologias (UFRGS), Porto Alegre, v. 8, n. 16, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br/. Acesso em 20 de outubro de 2010.

_____. **“Estado de Campo” da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

TREVISAN, André P.; BELLEN, Hans Michael. **Avaliação de Políticas Públicas**: uma revisão teórica de um campo em construção. Rio de Janeiro: Revista de Administração Pública-RAP. Maio/jun./2008. p. 529-550.

UNEB – Universidade Estadual da Bahia. **Lei de Cotas**. Disponível em: www.uneb.br/institucional/a-universidade Acesso em: 20/06/2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB. **CONAC - Conselho Acadêmico da UFRB: Regimento Interno**. Cruz das Almas (BA), maio de 2007.

_____. **Estatuto da UFRB**. Cruz das Almas, 2005. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/estatuto>. Acesso em: 03/05/2012.

_____. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional, 2010-2014**. Cruz das Almas, 2009. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/pdi>. Acesso em: 05/10/2012.

_____. **Subsídios para criação e implantação a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia**. UFBA, Salvador (BA), Setembro/2003.

ANEXOS

ANEXO 01

Resolução nº 005/2009 do CONSUNI/UFRB que dispõe sobre o Processo Seletivo nos Cursos de Graduação.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Conselho Universitário

RESOLUÇÃO Nº 005/2009

Dispõe sobre normas para o Processo Seletivo para ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia com a adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O Presidente do Conselho Universitário da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no uso de suas atribuições, tendo em vista o exposto no Artigo 93 do Regimento Geral da UFRB:

considerando a adesão da UFRB ao Exame Nacional do Ensino Médio para utilização dos resultados desse exame como fase única para acesso aos Cursos de Graduação, conforme previstos nas resoluções CONSUNI nº 01 e 04/2009;

considerando que o previsto sobre reserva de vagas na Resolução CONAC nº14/2008 não se aplica a esta nova forma de ingresso,

RESOLVE *ad referendum* do CONSUNI:

Art. 1º Alterar o Artigo 1º da Resolução 04/2009, inciso I que passa a vigorar com a seguinte redação: "Como fase única para 100% (cem por cento) das vagas ofertadas, respeitando a política da instituição sobre reserva de vagas, previsto em resolução específica".

Art. 2º O Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFRB, ocorrerá em uma única fase e será realizado através do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Art. 3º A nota mínima para aprovação será 5,0 (cinco) resultante da média aritmética obtida nas provas objetivas e nota superior a zero na redação.

ANEXO 02

Plano Nacional de Assistência Estudantil - 2010-2012/MEC



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010.

Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição:

DECRETA:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

§ 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados.

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no **caput**, as instituições federais de ensino superior deverão fixar:

I - requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no **caput** do art. 2º; e

II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.

Art. 6º As instituições federais de ensino superior prestarão todas as informações referentes à implementação do PNAES solicitadas pelo Ministério da Educação.

Art. 7º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos arts. 3º e 4º.

Art. 8º As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 20.7.2010

4. HABITAÇÃO

a) Residência de origem (familiares):
Residência própria () Alugada () Cedida () Financiada () Outro () Quantidade de cômodos: _____

b) Local da moradia: Urbano () Rural ()

c) Bairro/ condição da moradia: popular () periferia / bairro de subúrbio () Conjunto habitacional ()
classe média baixa () classe média / média alta () Outros () especifique: _____

d) Condição de residência local (estudante):
() República () Pensionato () Casa alugada () Casa de parentes () Casa própria () Com a família () Outros: _____

5. TRABALHO E RENDA DO ESTUDANTE

a) Exerce atividade remunerada? Sim () não ()
Especifique: _____ valor: R\$ _____

b) Contribui para o sustento da família? Sim () não ()

6. SITUAÇÃO FAMILIAR/ ECONÔMICA (Pais/Responsáveis)

a) Renda total familiar mensal (Valor do salário mínimo R\$ 540,00)

01. () Até 01 salário mínimo
02. () Maior que 1 salário até 3 salários mínimos
03. () Maior que 3 salários até 5 salários mínimos
04. () Maior que 5 salários até 10 salários mínimos
05. () Maior que 10 salários até 20 salários mínimos
06. () Maior que 20 salários até 40 salários mínimos
07. () Mais de 40 salários mínimos

Quantas pessoas dependem desta renda familiar mensal: _____

b) Profissão / Ocupação do pai

01. () comerciante/empresário/ micro empresário	02. () professor
03. () aposentado/ pensionista	04. () lavrador/agricultor/trabalhador rural
05. () funcionário público	06. () autônomo
07. () profissional liberal	08. () empresa privada/ indústria
09. () desempregado	10. () do lar
11. () biscateiros/ bicos	12. () empregado doméstico
13. () falecido	14. () militar
15. () vive de rendas: aluguel, aplicações financeiras	16. () outros

c) Profissão / Ocupação da mãe

01. () comerciante/empresária/ micro empresária	02. () professora
03. () aposentada/ pensionista	04. () lavradora/agricultora/ trabalhadora rural
05. () funcionária pública	06. () autônoma
07. () profissional liberal	08. () empresa privada/ indústria
09. () desempregada	10. () dona de casa/ do lar
11. () biscateiras/ bicos	12. () empregada doméstica
13. () falecida	14. () militar
15. () vive de rendas: aluguel, aplicações financeiras	15. () outros

b) Escolaridade do pai ou responsável

01. () Nunca freqüentou a escola
 02. () Ensino fundamental incompleto (séries 1ª a 4ª)
 03. () Ensino fundamental completo (séries 1ª a 4ª)
 04. () Ensino fundamental incompleto (séries 5ª a 8ª)
 05. () Ensino fundamental completo (séries 5ª a 8ª)
 06. () Ensino médio incompleto
 07. () Ensino médio completo
 08. () Superior incompleto
 09. () Superior completo
 10. () Não sabe informar

c) Escolaridade da mãe ou responsável

01. () Nunca freqüentou a escola
 02. () Ensino fundamental incompleto (séries 1ª a 4ª)
 03. () Ensino fundamental completo (séries 1ª a 4ª)
 04. () Ensino fundamental incompleto (séries 5ª a 8ª)
 05. () Ensino fundamental completo (séries 5ª a 8ª)
 06. () Ensino médio incompleto
 07. () Ensino médio completo
 08. () Superior incompleto
 09. () Superior completo
 10. () Não sabe informar

7. EDUCAÇÃO, SAÚDE, CULTURA, ESPORTE E LAZER.

<p>a) Protagonismo: Experiência em:</p> <p>Movimentos Sociais () Grupos de jovens () Grupos sócio-culturais () Outros: _____</p> <p>d) Tem interesse em participar de atividades comunitárias? Sim () não ()</p>	<p>b) Tem conhecimento de língua estrangeira? Especifique:</p> <p>Nenhum () Básico () Médio () Avançado ()</p> <p>e) Tem interesse em participar de cursos de língua estrangeira? Sim () não () Especifique _____</p>	<p>c) Tem conhecimento de informática?</p> <p>Nenhum () Básico () Médio () Avançado ()</p> <p>f) Gostaria de participar de cursos de Informática? Sim () não ()</p>
<p>g) Tem algum problema de saúde? Sim () não ()</p> <p>Especifique _____</p> <p>h) Tem plano de saúde? Sim () não ()</p>	<p>i) Aptidões:</p> <p>Artística () Desportiva () Informática () Lecionar () Outros ()</p>	<p>j) Qual a sua religião?</p> <p>Afro-brasileira () Católica () Espírita () Evangélica () Sem religião / Agnóstico () Outros () _____</p>
<p>l) Qual sua principal fonte de informação?</p> <p>Jornais () Televisão () Internet () Rádio () Revistas () Livros () Outros ()</p>	<p>m) Freqüenta:</p> <p>Cinema () Espetáculo de dança () Exposições () Museu () Feiras livres () Nenhuma opção ()</p>	<p>Espetáculos/ shows de música () Teatro () Bibliotecas () Feiras culturais () Outros ()</p>

ANEXO 04

Cópia do Projeto Lei 3.627 de 2004 de autoria do Deputado Federal Luiz Alberto (PT-Ba), que institui sistema especial de reservas de vagas para estudantes egressos de escolas públicas federais, em especial negros e indígenas.

COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E MINORIAS

PROJETO DE LEI Nº 3.627, DE 2004

Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.

EMENDA ADITIVA Nº _____, DE 2004

Inclua-se onde couber ao PL 3.627 o seguinte artigo:

Art. ° As instituições públicas federais adotarão medidas especiais com o objetivo de assessorar e possibilitar a permanência dos estudantes egressos de escola pública, negros, pardos e indígenas até a conclusão dos seus cursos.

§ As medidas especiais prevista no caput devem promover, também, o acesso ao mercado de trabalho dos estudantes egressos de escola pública, negros, pardos e indígenas.

JUSTIFICATIVA

Um dos maiores entraves para a consolidação do princípio da igualdade além do acesso destes segmentos é o da permanência. É necessária a criação de mecanismos que possibilitem a permanência dos estudantes nas instituições que adotarão estes programas. Parcela significativa dos estudantes egressos de escolas públicas, afrodescendentes e indígenas não consegue concluir seus cursos por enfrentarem obstáculos de ordem econômica, social e cultural que inviabilizam a natureza e a finalidade da lei proposta. A igualdade de oportunidades deve ser conjugada com a igualdade de condições para que a lei possua efetividade.

Estes são os motivos da presente emenda.

Brasília, 18 de junho de 2004.

Deputado LUIZ ALBERTO (PT/BA)

PROJETO DE LEI 3.627/2004

Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º As instituições públicas federais de educação superior reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 2º Em cada instituição de educação superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios do caput, as remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 3º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do sistema de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

Art. 4º As instituições de que trata o art. 1º terão o prazo de duzentos e quarenta dias para se adaptarem ao disposto nesta Lei.

Art. 5º O Poder Executivo promoverá, no prazo de dez anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do sistema especial para o acesso de estudantes negros, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, nas instituições de educação superior.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília,

E.M. Nº 025

Brasília, 28 DE ABRIL DE 2004.

Excelentíssimo Senhor Presidente da República,

Desde 1967 o Brasil é signatário da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial da Organização das Nações Unidas. Nesta importante Convenção o Estado brasileiro comprometeu-se a aplicar as ações afirmativas como forma de promoção da igualdade para inclusão de grupos étnicos historicamente excluídos no processo de desenvolvimento social.

Estudos recentes de fontes abalizadas apontam que no Brasil a evolução da distribuição de riquezas e de oportunidades não é neutra, cristalizando-se diferenças entre as etnias que compõem a diversidade característica da população brasileira, sendo fato que a população negra e os povos indígenas foram e ainda são sistematicamente desfavorecidos ao longo de toda experiência republicana.

Somente no final do século passado, o Estado brasileiro passou a se preocupar com os efeitos do chamado racismo estruturante no perfil social e buscar mecanismos que dessem efetividade aos compromissos assumidos perante a comunidade internacional há quase quarenta anos. Esse atraso de décadas por si é suficiente para justificar a iniciativa de políticas de ações afirmativas no âmbito da educação, como as consignadas no presente Projeto de Lei.

Entretanto, cumpre-nos acrescentar que o presente Projeto de Lei, adotando a política de cotas, o faz de forma racional distribuindo-as pela composição étnico racial das unidades federativas. Ao mesmo tempo, importante salientar a combinação de critérios de inclusão por razões específicas de etnia com critérios universais de renda para acesso ao ensino público superior. Assim também é assegurado o ingresso nas universidades públicas aos estudantes egressos do sistema público de ensino fundamental e médio.

O critério de menor poder aquisitivo indicado indiretamente pela permanência no sistema público de ensino é também subsidiário para hipótese das cotas para negros e membros das comunidades indígenas não serem preenchidas por insuficiências circunstanciais.

Importante salientar ainda que o processo para construção deste projeto de lei encontra legitimidade social consistente, vez que contou com a participação de reitores representando suas universidades, entidades de classe dos docentes, representação dos estudantes, além de entidades que desenvolvem cursos preparatórios para vestibulares entre negros e carentes no âmbito da sociedade civil.

Observe-se que em função do amadurecimento do regime democrático tramitam no Congresso Nacional inúmeros projetos de lei com objeto semelhante, porém nem sempre considerando as experiências vividas pela sociedade civil ou mesmo as políticas desenvolvidas pelo Poder Executivo nessa área ao longo dos últimos anos. É imperioso que uma Lei regulamentando cotas para negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública garanta em sua dinâmica, não só o ingresso, mas a permanência desses alunos até a conclusão dos cursos, preocupação presente neste Projeto de Lei.

Respeitosamente,

Assinado eletronicamente por: Tarso Fernando Herz Genro

ANEXO 05

Ato Administrativo da Universidade Estadual da Bahia - UNEB, que cria o sistema de reservas de vagas ou cotas.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
CONSELHO UNIVERSITÁRIO-CONSU
RESOLUÇÃO N.º 196/2002
(republicada por ter saído com incorreção)**

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.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO – CONSU da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no uso de suas atribuições, tendo em vista o que consta dos Processos n.º 0100010029427 e 0603020022716 e a deliberação do Conselho Pleno, em reunião desta data,

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer a quota mínima de 40% (quarenta por cento) para a população afrodescendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, seja na forma de vestibular ou de qualquer outro processo seletivo.

Parágrafo Único – Serão considerados afrodescendentes, para os efeitos desta Resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, ou denominação equivalente, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Art. 2º - No ato da inscrição no processo seletivo da graduação ou da pós-graduação, o afrodescendente que desejar concorrer ao que estabelece o Art. 1º desta Resolução, deverá fazer a opção no formulário de inscrição.

Art. 3º - Todos os candidatos inscritos serão classificados pela ordem de pontuação obtida nas provas do processo seletivo respectivo.

§ 1º - Os candidatos inscritos no processo seletivo concorrerão em igualdade de condições de 60% (sessenta por cento) das vagas oferecidas em todos os cursos de graduação e pós-graduação.

§ 2º - Os 40% (quarenta por cento) restantes das vagas serão preenchidas pelos afrodescendentes, que optaram pelo sistema de quotas, obedecendo à ordem de classificação dos mesmos, após a classificação especificada no parágrafo anterior.

Art. 4º- A Universidade do Estado da Bahia – UNEB implementará programas sociais de apoio e de acompanhamento acadêmico para os estudantes que ingressarem nos seus cursos através do sistema de quotas estabelecido no Art. 1º desta Resolução.

Art. 5º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 18 de julho de 2002

Ivete Alves do Sacramento
Presidente do CONSU

Publicada no Diário Oficial de 25-07-2002 - Pág. 21

TERMO DE RETI-RATIFICAÇÃO

Ref.: Resolução n.º 196/2002-CONSU

O Conselho Universitário da Universidade do Estado da Bahia-CONSU, reunido nesta data, tendo em vista o processo seletivo Vestibular 2004 desta Instituição, ou qualquer outro processo seletivo referente aos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela UNEB, RETI-RATIFICA a Resolução n.º 196/2002-CONSU, confirmando seus termos e aditando a expressão <<... população afrodescendente, oriunda de escolas públicas SEDIADAS NO ESTADO DA BAHIA...>>, constante da EMENTA e do ARTIGO 1º, respectivamente.

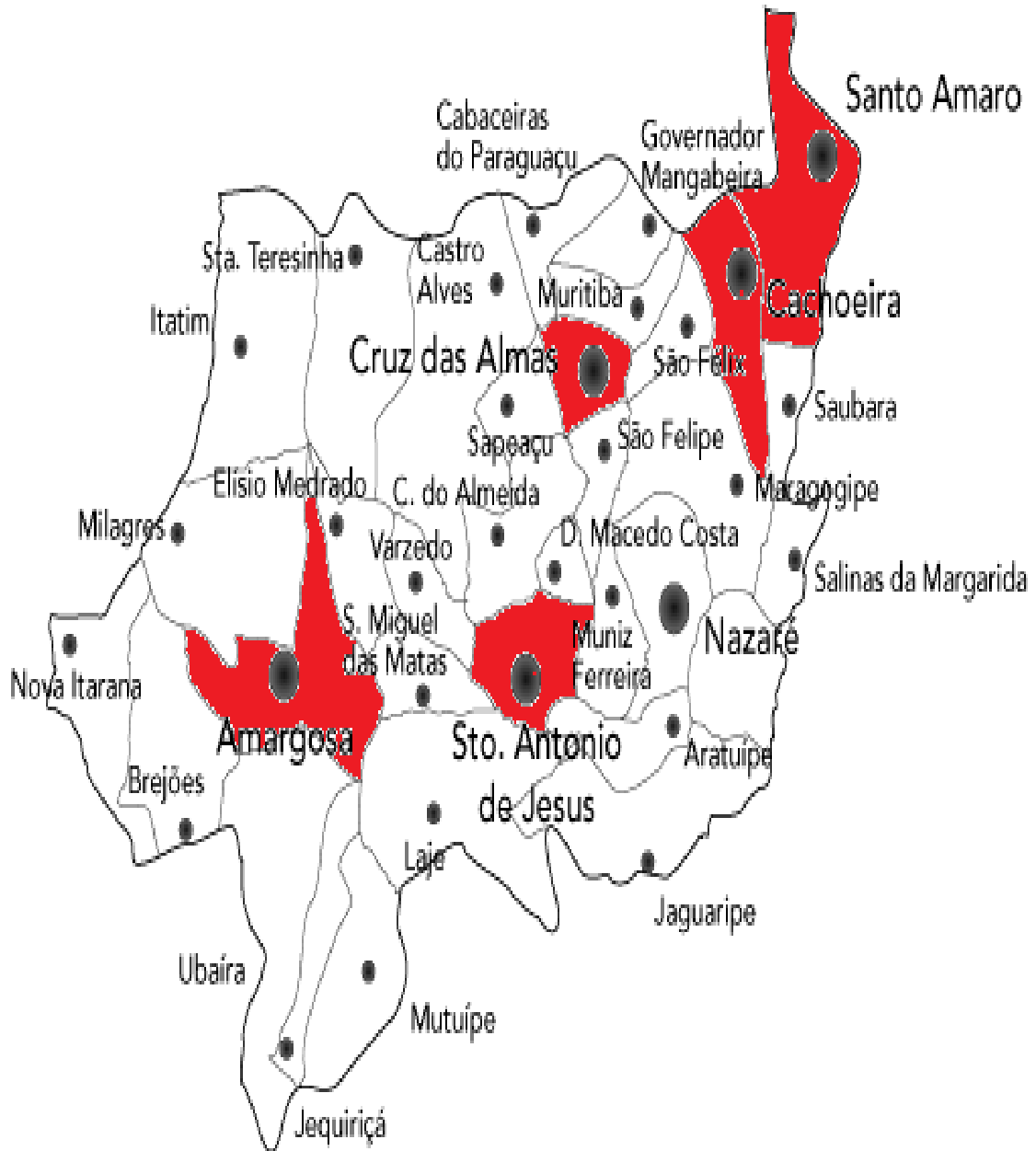
Sala das Sessões, 12 de agosto de 2003

Ivete Alves do Sacramento
Presidente do CONSU

Publicada no Diário Oficial de 13-08-2003 - Pág. 11

ANEXO 06

**MAPA DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CIDADES SEDE DA UFRB**



Fonte: Brasil Fazendas (2008).

ANEXO 07

RESOLUÇÃO 005/2009
PROCESSO DE INGRESSO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRB



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Conselho Universitário

RESOLUÇÃO Nº 005/2009

Dispõe sobre normas para o Processo Seletivo para ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia com a adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O Presidente do Conselho Universitário da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no uso de suas atribuições, tendo em vista o exposto no Artigo 93 do Regimento Geral da UFRB:

considerando a adesão da UFRB ao Exame Nacional do Ensino Médio para utilização dos resultados desse exame como fase única para acesso aos Cursos de Graduação, conforme previstos nas resoluções CONSUNI nº 01 e 04/2009;

considerando que o previsto sobre reserva de vagas na Resolução CONAC nº14/2008 não se aplica a esta nova forma de ingresso,

RESOLVE *ad referendum* do CONSUNI:

Art. 1º Alterar o Artigo 1º da Resolução 04/2009, inciso I que passa a vigorar com a seguinte redação: "Como fase única para 100% (cem por cento) das vagas ofertadas, respeitando a política da instituição sobre reserva de vagas, previsto em resolução específica".

Art. 2º O Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFRB, ocorrerá em uma única fase e será realizado através do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Art. 3º A nota mínima para aprovação será 5,0 (cinco) resultante da média aritmética obtida nas provas objetivas e nota superior a zero na redação.

Art. 4º As provas serão conforme calendário informado pelo Ministério da Educação através do INEP.

Art. 5º Haverá reserva de vagas em todos os cursos de graduação, no formato a seguir descrito:

I - 43% (quarenta e três por cento) das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte ordem:

a) estudantes que tenham cursado o ensino médio na escola pública, sendo que, desses, pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) de estudantes que se declarem pretos ou pardos;

b) no caso de não preenchimento dos 43% (quarenta e três por cento) de vagas reservadas em conformidade com os critérios estabelecidos na alínea antecedente, as vagas remanescentes desse percentual serão preenchidas por estudantes provenientes das escolas particulares que se declarem pretos ou pardos.

II - 2% (dois por cento) das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte maneira:

a) estudantes que se declarem índios descendentes e que tenham cursado o ensino médio na escola pública;

b) no caso de não preenchimento dos 2% (dois por cento) de vagas reservadas por aqueles, as vagas remanescentes desse percentual serão destinadas aos demais candidatos.

Parágrafo único. A reserva de vagas será aplicada no Processo Seletivo através do ENEM, no ingresso para os dois semestres, quando pertinente, e nas eventuais chamadas subsequentes à matrícula dos candidatos convocados em primeira chamada, nos casos em que, por qualquer motivo, essa matrícula não tenha se efetivado.

Art. 6º - Os 55% (cinquenta e cinco por cento) referentes às vagas não reservadas, bem como as vagas reservadas eventualmente não preenchidas nos termos desta Resolução serão ocupadas por candidatos de qualquer etnia e procedência escolar, selecionados exclusivamente, por critério de desempenho acadêmico nas provas do ENEM.

Art. 7º A classificação quanto à procedência (escola pública ou privada), cor ou etnia decorrerá das declarações dos candidatos no momento de inscrição



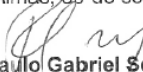
Sistema de Seleção Unificada, perdendo o direito à vaga e tendo sua matrícula cancelada o candidato selecionado em relação ao qual se constate, no ato da matrícula ou posteriormente em qualquer época, ter prestado informação não condizente com a realidade quando da inscrição.

Art. 8º Os estudantes provenientes das escolas públicas terão que apresentar, quando da matrícula na Universidade, documento que comprove tal procedência.

Art. 9º O CONSUNI, quando oportuno, baixará normas complementares à presente Resolução.

Art.10 Esta Resolução entra em vigor a partir desta data, revogadas as disposições em contrário.

Cruz das Almas, 30 de setembro de 2009.


Paulo Gabriel Soledade Nacif
Reitor
Presidente do Conselho Universitário

ANEXO 08

RELATÓRIO DE GESTÃO DA PROPAAE EM 2006

Relatório de Gestão da PROPAAE/2006 (Prestação de contas)**Quadro 01.** Distribuição de atendimento de discentes residentes e comensais.

Movimentação	Residentes	Comensais	Total
Atendidos 2006.1	103	91	194
Formandos 2006.1	--	--	27
Total final 2006.1	93	82	167
Permanência de formandos	--	--	05
Novos atendidos	--	--	22
Total 2006.2	99	95	194
Benefício dispensado	02	04	04
Benefício suspenso	05	03	10

Fonte: CAE 2006

Quadro 02. Distribuição dos auxílios financeiros no período de julho a dezembro/2006

Tipo do auxílio financeiro	Quantidade	Valor RS
Auxílio moradia bolsa Tipo 2	22	13.800,00
Auxílio participação em eventos	44	3.066,00
Auxílio financeiro Material Didático	02	260,00
Auxílio aquisição óculos	03	525,00
Total	71	17.651,00

Fonte: CAE 2006

Quadro 03. Fornecimento de alimentação pelo Restaurante Universitário no período de julho a dezembro de 2006.

Serviços	Quantidade
Fornecimento café	10.694
Fornecimento almoço	17.414
Fornecimento ceia	11.400
Fornec.a visitantes	1.299
Total	39.508

Fonte: CAE 2006