

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E  
SEGURANÇA SOCIAL  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**IMPACTOS DO PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA NA  
VIDA ACADÊMICA DE ESTUDANTES ORIUNDOS DE  
COMUNIDADES QUILOMBOLAS: UM ESTUDO NA UFRB**

**Erivaldo Santana de Souza**

**CRUZ DAS ALMAS – BAHIA  
2017**

# **IMPACTOS DO PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA NA VIDA ACADÊMICA DE ESTUDANTES ORIUNDOS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: UM ESTUDO NA UFRB**

Erivaldo Santana de Souza  
Graduado Em Licenciatura Em Pedagogia  
Universidade Do Estado Da Bahia, 2006.

Dissertação apresentada ao Colegiado de Pós  
Graduação Stricto Sensu do Centro de Ciências  
Agrárias, Ambientais e Biológicas da Universidade  
Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito  
parcial para obtenção do Título de Mestre em  
Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Susana Couto Pimentel

**CRUZ DAS ALMAS – BAHIA  
2017**

## FICHA CATALOGRÁFICA

S729i	<p>Souza, Erivaldo Santana de.</p> <p>Impactos do programa de bolsa permanência na vida acadêmica de estudantes oriundos de comunidades quilombolas: um estudo na UFRB / Erivaldo Santana de Souza._ Cruz das Almas, BA, 2017.</p> <p>95f.; il.</p> <p>Orientadora: Susana Couto Pimentel.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas.</p> <p>1.Educação inclusiva – Ensino superior. 2.Políticas públicas – Ações afirmativas. 3.Quilombolas – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. II.Título.</p>
	CDD: 378

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA - UFRB  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS - CCAAB  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E  
SEGURANÇA SOCIAL**

**IMPACTOS DO PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA NA VIDA  
ACADÊMICA DE ESTUDANTES ORIUNDOS DE COMUNIDADES  
QUILOMBOLAS: UM ESTUDO NA UFRB**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de  
Erivaldo Santana de Souza

Aprovado em 05 de maio de 2017

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade  
Orientadora

Prof. Dr. Alexandre Américo Almassy Júnior  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas  
Examinador Interno

Profª Drª Idalina Borghi  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade  
Examinador Externo

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus pais, Silvina Santana de Souza e Pedro Pereira de Souza, por toda humildade, dedicação e esforços para ofertar uma vida melhor aos seus filhos, e que em momentos difíceis conseguiram superar os obstáculos.*

## AGRADECIMENTOS

Com toda certeza essa é uma das fases mais difíceis, mencionar amigos, colegas e instituições que contribuíram para realização deste trabalho.

Primeiramente agradeço a Deus e aqueles que de alguma forma contribuíram para realização deste produto.

À professora Susana Couto Pimentel pela paciência e compreensão, sempre incentivando, dedicando-se incessantemente durante o percurso do trabalho.

À professora Maria Goretti Fonseca Pró-Reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis da UFRB.

À Valéria Gestora do Núcleo Integrado ao Estudante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRB.

Aos colegas servidores da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, pela confiança e presteza.

Ao meu amigo e Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Fabrício Fontes de Andrade, pelo incentivo.

Aos estudantes da UFRB que contribuíram significativamente para enriquecer este trabalho.

Aos queridos amigos André Lima, Carmem Barreto, Denise Lima, Edna Adriana, Jeane Bandeira, Joane Mary, Lucas Bastos, Luciane Pinto, Milena Araújo, Virgílio Rodrigues pessoas incentivadoras neste processo de formação.

Aos meus colegas Alysson e Ozana pelo companheirismo no período como aluno os especial.

Ao Professor Warli dos Anjos pela compreensão e incentivo.

Aos meus colegas do Curso de Mestrado em Gestão em Políticas Públicas e Segurança Social.

À minha família, pela compreensão, preocupações e orações.

## EPÍGRAFE

*“As pessoas que vencem neste mundo são as que procuram as circunstâncias de que precisam e, quando não as encontram, as criam.”*

*(George Bernard Shaw)*

## **IMPACTOS DO PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA NA VIDA ACADÊMICA DE ESTUDANTES ORIUNDOS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: UM ESTUDO NA UFRB**

**RESUMO:** A presente pesquisa objetivou analisar os impactos do Programa de Bolsa Permanência (PBP) na vida acadêmica de estudantes provenientes de comunidades quilombolas matriculados em cursos presenciais de graduação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Para esse fim, foi necessário identificar e traçar o perfil de estudantes quilombolas da UFRB inseridos no PBP, analisando de que forma essa inserção interferiu em seu desenvolvimento acadêmico. A metodologia utilizada envolveu a construção de um referencial teórico acerca desta temática em estudo; pesquisa documental a partir de documentos oficiais e institucionais que amparam o Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação, além do estudo de caso com aplicação de entrevistas semiestruturadas aos discentes da UFRB autodefinidos quilombolas e atendidos, no período compreendido de 2013 a 2015, pelo Programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação. Os resultados desta investigação apontam que dentre os impactos acadêmicos do PBP destacam-se: 1. Maior tempo para dedicação aos estudos; 2. Aumento do índice de aprovação nos componentes curriculares cursados; 3. Ampliação da possibilidade de aquisição de material didático; 4. Ampliação da viabilidade de participação em atividades acadêmicas ligadas à pesquisa e extensão; 5. Maior nível de participação em eventos científicos; 6. Ampliação das possibilidades de apresentação de trabalhos em eventos científicos. A partir dos dados encontrados foi possível elaborar sugestões com vistas a colaborar com as Políticas de Permanência implementadas pela UFRB.

**Palavras Chave:** Ensino Superior; Políticas Afirmativas; Políticas Públicas; Vida Universitária.

## **IMPACTS OF THE SCHOLARSHIP PROGRAM PERMANENCE IN THE ACADEMIC LIFE OF STUDENTS FROM KILOMBOLAS COMMUNITIES: A STUDY IN UFRB**

**ABSTRACT:** The present study analyzed the impacts of the Permanence scholarship Program on the academic life of students from quilombolas communities. The development of this study was carried out with students enrolled in undergraduate courses at the Federal University of the Recôncavo da Bahia (UFRB), self-defined quilombolas and attended, during the period from 2013 to 2015, by the Permanent Residence Program (PBP) of the Ministry of Education. To this end, it was possible to understand the importance of: identifying the quilombola students from the UFRB inserted in the PBP, outlining their profile and analyzing how this insertion interfered in their academic development. The methodology used involved the construction of a theoretical reference about other investigations already carried out on this subject; Documentary research with analyzes of official and institutional documents that support the Bolsa Permanência Program of the Ministry of Education, as well as a case study with the application of semistructured interviews to the selected students with a view to analyzing the academic impact of the program in its history of student life in the university. The results of this research indicate that among the academic impacts of the PBP stand out: 1. Greater time for dedication to studies; 2. Increase of the approval rate in curricular components; 3. Expansion of the possibility of acquisition of didactic material; 4. Expansion of Feasibility of participation in academic activities related to research and extension; 5. Greater level of participation in scientific events; 6. Greater possibilities of presenting papers in scientific events. From the data found, it was possible to bring some suggestions with a view to collaborate to implement the Policies of Permanence at UFRB that impact on the academic formation of the students.

**Keywords:** Higher Education; Affirmative Policies; Public Policy; University Life.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ABA** – Associação Brasileira de Antropologia

**ANDIFES** – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

**ADCT** - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

**COEST** – Coordenadoria de Assuntos Estudantis

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**FCP** – Fundação Cultural Palmares

**FIES**- Fundo de Financiamento Estudantil

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

**MEC** – Ministério da Educação

**MINC** – Ministério da Cultura

**OIT** - Organização Internacional do Trabalho

**PBP** – Programa de Bolsa Permanência

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**PNAD** – Plano Nacional de Amostra de Domicílios

**PROPAAE** – Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis

**PROUNI** – Programa Universidade Para Todos

**REUNI** – Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**UFRB** – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM PANORAMA HISTÓRICO</b> .....	<b>18</b>
2.1 A institucionalização da educação superior no Brasil: As marcas da elitização. .	18
2.2 As classes populares na periferia da educação superior.....	24
2.3 O panorama histórico da UFRB acerca dos mecanismos de inclusão dos alunos do recôncavo .....	30
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	<b>35</b>
3.1 A democratização do acesso à educação superior .....	36
3.2 Políticas de ações afirmativas no Brasil: Uma história de reparos.....	42
3.3 O desafio da permanência no Ensino Superior .....	49
<b>4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>53</b>
4.1 A opção pelo estudo de caso .....	55
4.2 Caracterizando o <i>locus</i> da pesquisa.....	56
4.3 Os participantes da pesquisa .....	58
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>62</b>
5.1 Dificuldades vivenciadas na educação superior .....	62
5.2 Rendimento acadêmico a partir das dificuldades enfrentadas.....	67
5.3 Impacto do PBO no desempenho acadêmico .....	71
5.4 Avaliação do PBP .....	74
5.5 Impactos do PBP na autoestima do jovem estudante quilombola .....	75
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>77</b>
REFERÊNCIAS .....	80
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista.....	88
APENDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	89
ANEXO .....	91

## 1. INTRODUÇÃO

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012 revelou uma desvantagem da população negra, em relação à população branca quanto ao ingresso na Educação Superior no Brasil. Enquanto 22,1% dos jovens brancos de 18 a 24 anos cursavam o ensino superior, 9,9% da população parda e 7,8% da população negra estavam nessa etapa de ensino. Tais proporções se mantiveram praticamente constantes desde 2009, quando 21,3% dos brancos, 8,5% dos pardos e 7,2% dos negros de 18 a 24 anos estavam matriculados no ensino superior.

Apesar desses índices relativos à Educação Superior, é importante ressaltar que no Brasil a população negra, envolvendo pretos e pardos, representa 50,7% da população do país, segundo dados do Censo de 2010, sendo, portanto, a maioria da população brasileira. Esse quantitativo pode ser ainda maior se forem considerados as especificidades de alguns estados da federação, a exemplo da Bahia, que além de um grande número de autodeclarados negros, possui uma grande concentração de comunidades quilombolas.

Conforme dados da Fundação Cultural Palmares/FCP/MINC de dezembro de 2012, a Bahia possuía 425 comunidades remanescentes de quilombo certificadas e, aproximadamente, 15% dessas comunidades estão situadas no Recôncavo Baiano. Entretanto, mesmo após a implementação das políticas de democratização do acesso à Educação Superior, através das cotas étnico-raciais, existe outra ordem de dificuldades na permanência deste público nas universidades que envolvem desde questões financeiras às diferenças culturais fortemente marcadas pela historicidade deste grupo cultural com relação a outras culturas presentes na academia.

No entanto, embora se reconheçam as dificuldades de permanência, a democratização do acesso à Educação Superior constitui-se realidade hoje no Brasil referenciada pelo Artigo XXVI, inciso I, da Declaração Universal de Direitos Humanos que preconiza que a admissão à educação superior deve ser acessível a todos e baseada no mérito. Ainda que esse texto faça referência a uma visão meritocrática, ressalta-se o direito de todos ao acesso a esse nível do ensino.

Como consequência do entendimento desse direito, o ingresso e a permanência na educação superior não admitem qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em condições econômicas, culturais, sociais, físicas ou sensoriais. O único critério admissível na Declaração referida, embora

questionável<sup>1</sup>, é o mérito do candidato, ou seja, o seu esforço e determinação pessoal em integrar a universidade.

Este aspecto citado quanto ao direito de acesso diverge da realidade de muitos alunos quilombolas que por muito tempo viram-se distanciados da realidade da educação superior, tanto em função do seu perfil socioeconômico quanto da sua realidade geográfica mais distanciada dos grandes centros que ofereciam esse nível de ensino.

Porém, recentemente, a partir do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva iniciado em 2003, o Brasil conquistou marcos regulatórios importantes para a promoção da equidade racial. Assim, em 10 anos, o número de negros nas universidades triplicou, passando de 10,2% em 2001, para 35,8% em 2011 (UFRB, 2014). Em 2012, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) tornou-se base para garantia de direitos antes negligenciados pelo reduzido acesso da população negra ao ensino superior.

Especificamente na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB<sup>2</sup>, *locus* de realização desta pesquisa, dentre as políticas de promoção da igualdade racial ressaltam-se: o pré-vestibular quilombola que teve início em 2013, a Especialização em Políticas de Equidade<sup>3</sup>, e as políticas assistenciais consideradas de Permanência e de Pós-Permanência. Esse esforço institucional faz com que essa universidade seja considerada referência no que diz respeito às políticas afirmativas<sup>4</sup>.

Nesse contexto de busca pela inclusão através da democratização do acesso à Educação Superior, considera-se que houve no Brasil um significativo avanço em direção à mudança do cenário nas universidades, principalmente as públicas as quais outrora eram privilégio de poucos. Porém, além do acesso observou-se também a necessidade de se assegurar políticas de permanência, dentre as quais se destaca neste trabalho o Programa de Bolsa Permanência (PBP) que proporciona

---

<sup>1</sup> Considera-se esse critério questionável, pois aborda o mérito pessoal sem considerar as condições de vida impostas aos diferentes grupos sociais, o que, certamente, exerce influência em suas possibilidades de ser e estar no mundo.

<sup>2</sup> A UFRB, com sede no município de Cruz das Almas, foi criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA, com o objetivo de ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária. (PDI-UFRB-2010-2014)

<sup>3</sup> Tal projeto está formulado e encontra-se em tramitação para que seja implementado.

<sup>4</sup> Esse conceito será apresentado nas seções seguintes.

possibilidade de continuação no ensino superior de parcelas populacionais que historicamente tiveram considerável dificuldade de acesso às universidades.

O Programa de Bolsa Permanência (PBP) foi criado pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) a partir da Resolução nº 389 de 09 de maio de 2013, direcionado a “estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior.” (MEC, 2013).

É com base nesse programa que esta pesquisa propõe a discussão da temática da inclusão e permanência na Educação Superior. Porém, diante da amplitude que envolve a temática, nesta pesquisa optou-se por um recorte especificamente relacionado à população autodeclarada negra, buscando investigar os impactos acadêmicos do Programa de Bolsa Permanência na vida de estudantes autodefinidos quilombolas, matriculados em cursos presenciais de graduação na UFRB, e atendidos pelo Programa de Bolsa Permanência (PBP) do Ministério da Educação no período compreendido de 2013 a 2015.

Ressalte-se que a UFRB foi criada na região do Recôncavo da Bahia com o compromisso de ofertar ensino superior de qualidade e exercer sua responsabilidade social de democratizar a educação, repartir socialmente seus benefícios, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável, cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico regional e do País. Associa-se a esses propósitos seu papel na defesa dos direitos humanos e na busca da preservação do meio ambiente. (UFRB, 2010).

Assim, a relevância da temática proposta neste trabalho pode ser caracterizada pela sua função social, no que diz respeito à educação superior pública e gratuita que é alicerçada no ideal de formação de profissionais aptos para construir e manter intercâmbios de conhecimento e saberes práticos com diferentes segmentos da sociedade local, regional e nacional. Esse ideal é descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRB, o qual afirma que a instituição deverá contribuir para o processo de desenvolvimento do Recôncavo da Bahia, do Estado e do País, realizando o estudo sistemático de seus problemas e a formação e quadros científicos e técnicos em nível de suas necessidades. Nesse documento institucional, a UFRB traz ainda como uma de suas metas, “melhorar e ampliar as políticas de

assistência estudantil e implementar programas com ênfase na inclusão e integração acadêmica e social”. (UFRB, 2010, p.14-15).

De modo particular, o interesse por este tema é decorrente das observações feitas por mim<sup>5</sup>, a partir da atuação como Pedagogo na Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE<sup>6</sup>) da UFRB. Em 2011, quando ingressei como servidor da instituição, não era notado um número expressivo de estudantes que se auto definiam quilombolas. Porém, em 2015 já podia ser considerado como representativo o número de estudantes na UFRB que se declaravam remanescentes de comunidades quilombolas. Assim, a realidade de formação e transformação desses estudantes tem relação com os resultados do PBP, sendo, portanto, um tema significativo e fundamental para o desenvolvimento profissional de um pesquisador educacional que objetiva contribuir com a formulação de políticas institucionais de permanência em sua instituição de origem.

Segundo Gomes (2007), a vida acadêmica é muito mais ampla do que as atividades desenvolvidas em salas de aula, a partir dos currículos de cursos, disciplinas ou provas. A universidade, sobretudo a pública, é um espaço rico de oportunidades, debates, pesquisas, discussões, atividades extensionistas, culturais e, conseqüentemente, de produção de conhecimento científico. Entretanto, no cotidiano acadêmico, as origens socioeconômicas e raciais, o capital cultural, as oportunidades sociais e as desigualdades oriundas dessas experiências anteriores interpõem trajetórias diferenciadas para os (as) estudantes.

Assim, é de suma importância ter clareza de que a transformação social deve ser almejada no interior da própria Universidade Pública, enquanto parte da sociedade que também precisa ser transformada.

Diante dessa compreensão, o problema proposto para realização deste trabalho questiona: Quais os impactos acadêmicos do Programa Bolsa Permanência na vida de estudantes de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia oriundos de comunidades quilombolas. Nessa questão central perpassam ainda

---

<sup>5</sup> Ao descrever a minha implicação com a temática autorizo-me a escrever na primeira pessoa do singular.

<sup>6</sup> As políticas afirmativas vinculadas às ações da PROPAAE envolvem os assuntos estudantis e tratam de *Políticas de Acesso, Permanência e Pós-permanência* de alunos oriundos das escolas públicas, afrodescendentes e índio-descendentes no ensino superior público; assim como o desenvolvimento regional visam a criação do espaço necessário para a formulação e implantação de políticas de promoção da igualdade racial e inclusão social.

questões secundárias relacionadas ao perfil socioeconômico dos estudantes quilombolas da UFRB assistidos pelo PBP, a história de escolarização no ensino superior de estudantes quilombolas da UFRB assistidos pelo PBP e os indicadores que demonstram o impacto acadêmico do PBP na vida dos estudantes quilombolas.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar os impactos acadêmicos do Programa Bolsa Permanência - PBP na vida de estudantes de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia oriundos de comunidades quilombolas. Diante desse escopo, foi possível esboçar os seguintes objetivos específicos: 1. Traçar o perfil socioeconômico dos estudantes quilombolas da UFRB assistidos pelo PBP; 2. Caracterizar a história de escolarização no ensino superior de estudantes quilombolas da UFRB assistidos pelo PBP; 3. Identificar os indicadores de impacto acadêmico do PBP na vida dos estudantes quilombolas; e, como forma de contribuição para a instituição pesquisada, pretendeu-se, por fim, traçar um conjunto de proposições com vistas ao fortalecimento institucional dos programas de permanência estudantil na UFRB.

Conforme anteriormente afirmado, o Brasil apresenta uma vasta diversidade cultural, econômica e social entre as suas regiões, fruto da construção sócio histórica de cada uma. Neste sentido, ao propor uma análise sobre os impactos acadêmicos do PBP na vida de estudantes da UFRB provenientes de comunidades quilombolas, faz-se necessário contextualizar o cenário desta análise para que possamos compreender sobre qual região nos referimos e o que representa a existência de uma Universidade Federal neste contexto. Para esse fim, subsidiamos esta discussão em documentos internos da UFRB, os quais se fundamentam na própria Constituição Federal de 1988, para constituir um discurso pautado em interesses legais, decretos e disposições que definem e homologam sobre o tema.

Ademais, a discussão sobre comunidades quilombolas no recôncavo baiano é feita com base em autores como Gomes (2007) e Leite (2005). Além destes serviram de base para a pesquisa Aprile (2008), Rauber (2008), Silva (2010) e outros norteando os pensamentos sobre a democratização; Coulon (2008), Santos (2009) e Tenório e Vieira (2009) para discutir acesso e permanência destes sujeitos na universidade.

Este trabalho desenvolveu-se com bases qualitativas e assume uma natureza descritiva, pois visa o levantamento de informações acerca da vivência de um grupo social em sua inserção no contexto acadêmico. A metodologia deste estudo constou de análise documental e de um trabalho de campo realizado a partir de entrevistas

aplicadas a estudantes quilombolas que acessavam o PBP e que possuíam um histórico na Universidade antes da implantação do programa. Deste modo, os levantamentos de dados demonstraram os efeitos do programa em seu desenvolvimento acadêmico.

A pesquisa documental consistiu em uma técnica de investigação baseada nas fontes documentais da universidade e da legislação brasileira, ainda não tratadas, a fim de compreender o objeto investigado. Gil (2002) diferencia a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica, sendo a primeira referente a materiais sem tratamento analítico e a segunda relacionada à abordagem de vários autores sobre determinada temática. Nesse momento metodológico foram analisados documentos nacionais e institucionais que amparam o PBP.

O trabalho de campo constou inicialmente do levantamento de dados, junto à Coordenadoria de Assuntos Estudantis (COEST) da PROPAAE/UFRB, referentes aos estudantes de origem quilombolas assistidos pelo PBP/MEC a partir de 2013 (ano de lançamento do programa), de modo a construir um perfil dos discentes assistidos pelo PBP na UFRB. No segundo momento da pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com estudantes de cursos presenciais de graduação da UFRB provenientes de comunidades quilombolas. A realização dessas entrevistas permitiu o levantamento da história de vida universitária dos estudantes quilombolas e o entendimento do impacto acadêmico proporcionado pelo acesso ao PBP, levando em consideração que esses alunos já possuíam um histórico anterior de vida acadêmica

Por fim, utilizou-se a análise de conteúdos como forma de tratamento dos dados levantados ao longo da pesquisa. A análise de conteúdo foi desenvolvida a partir da transcrição das entrevistas realizadas e da leitura em profundidade do conteúdo da fala dos participantes com enfoque na compreensão das mesmas à luz dos significados dos próprios sujeitos e dos referenciais teóricos.

Este trabalho dissertativo está dividido em seis seções, sendo a primeira uma introdução sobre a temática investigada. A segunda seção, intitulada “Exclusão e inclusão na educação superior no Brasil: um panorama histórico”, as discussões giram sobre as políticas públicas nacionais no contexto da história da educação brasileira e sua relevância para se compreender a evolução do processo de democratização da educação superior.

A terceira seção nominada como “Políticas Públicas de acesso e permanência na Educação Superior” traz discussões sobre as políticas de ação afirmativa criadas para promover, significativa e relevantemente, a inclusão da população negra brasileira no ensino superior público. Consideram-se, neste capítulo, que para os estudantes oriundos de comunidades quilombolas as políticas de ações afirmativas são instrumentos legítimos para a busca da “igualdade material” preconizada pela Constituição de 1988.

A quarta seção, “Os caminhos metodológicos da pesquisa”, justifica-se a opção pelo estudo de caso, descreve-se o lócus da pesquisa, apresenta-se o instrumento utilizado para levantamento de dados e os participantes da mesma.

Na quinta seção, denominada “Discussão dos resultados”, são apresentados e analisados os dados da pesquisa de campo a partir de cinco categorias levantadas com base nas respostas dos participantes da entrevista. Por fim, a sexta seção traz as considerações finais a partir dos objetivos propostos.

A expectativa é de que, com essa pesquisa, o conhecimento construído através da análise de políticas de permanência contribua para o processo de otimização dessas políticas na UFRB, servindo de subsídio tanto para gestores públicos, quanto para pesquisadores e profissionais da educação. Nesse sentido, esta pesquisa tem um caráter essencialmente político, social e transformador.

## **2. EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM PANORAMA HISTÓRICO**

A Educação Superior no Brasil tem sua origem no século XIX, buscando atender a estrutura política do Estado português que aqui se instaurou com a vinda da Coroa portuguesa. “As primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando de década de 1930” (DURHAM, 2005, p. 201).

Esse atraso na institucionalização da Educação Superior foi devido tanto a política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da Colônia (FÁVERO, 2004), quanto da parte de brasileiros que não viam justificativa para a criação dessas instituições na Colônia, pois consideravam que as elites deveriam ir para a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937).

Com base neste contexto, compreende-se que não é possível discutir a educação superior brasileira vigente sem considerar a forte influência da história do desenvolvimento do país, conforme será discutido neste capítulo.

### **2.1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AS MARCAS DA ELITIZAÇÃO**

A Educação Superior brasileira tem, desde sua origem, uma concepção política e de trajetória tradicionalmente europeia, voltada para o atendimento da elite o que se reflete nos cursos propostos e aqui desenvolvidos.

A partir de 1808 foram criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para atender às demandas do Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, talvez, secundário, profissionais de nível médio (CUNHA, 2003). Ainda em 1808 outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). (VILLANOVA, 1948, p. 8).

Na linha de tempo da história das universidades no Brasil fundou-se em 1810 a Academia Real Militar. Esta academia se transformaria na Escola Central e depois

em Escola Politécnica, que passaria a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1827 foram criadas as faculdades de Direito em São Paulo e Olinda, com um perfil aristocrático, para a formação de acadêmicos na área de advocacia e outras formações que estiveram nos moldes do interesse da elite local. É claro que este tipo de ensino não era para todos, o que começa a demarcar a relação com a exclusão social e educacional que vemos hoje.

Desde o seu advento, a educação superior, no país, esteve voltada para os filhos das famílias da elite social e econômica. No Brasil Colônia, os jovens eram enviados para estudar nas universidades europeias, especialmente, em Coimbra, Portugal. Com raras exceções, alguns jovens vindos de famílias menos favorecidas conseguiam frequentar cursos superiores por meio do ingresso na vida religiosa e, portanto, com o apoio da Igreja. Por volta de 1808, com a chegada da Corte portuguesa, registra-se a criação das primeiras escolas isoladas de educação superior, no país, concebidas à luz do “modelo napoleônico”, centrado em cursos e faculdades, estruturados de forma independente e não propriamente a partir da concepção de universidade. O “modelo”, centralizado do ponto de vista administrativo, mas dissociado em relação à integração das faculdades, via no ensino superior um importante mecanismo para formar os profissionais necessários ao funcionamento da sociedade e, ao mesmo tempo, um importante instrumento para disseminar as doutrinas vigentes (APRILE, 2008, p. 4).

No entanto, apesar de focarem no interesse geral da Coroa Portuguesa, a instalação de universidades no Brasil mantinha outros interesses propostos pela Corte. Nesse sentido, a criação das instituições universitárias e a posterior institucionalização das universidades no Brasil dá-se num período de mudanças voltadas principalmente para o desenvolvimento científico e discussões filosóficas.

No Brasil, a universidade se institucionaliza apenas no nosso século [XX], embora tenha havido escolas e faculdades profissionais isoladas que precederam desde 1808, quando o Príncipe Regente, com a transferência da Corte para o Brasil, cria o primeiro curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia (TRINDADE, 1985, p. 12).

Estas ações intencionais de enquadrar o país no processo de desenvolvimento econômico, o qual necessitava de mão de obra qualificada e profissionalizada nos moldes determinados por D. João VI, constituiu um tipo de educação conservadora, eurocêntrica e elitistas que ultrapassou aquele período. Desta forma, as concepções

sobre a educação no Brasil começam a criar uma raiz mais profunda com bases na história do País.

Por muitos anos, a teoria da universidade brasileira foi, basicamente, a pombalina<sup>7</sup> – uma universidade técnica, prática, formando profissionais competentes para administração do Estado. Na prática, o que prevaleceu foi a formação de elites. [...] Os primeiros cursos superiores criados foram os de Medicina, Direito e Engenharia. As primeiras iniciativas nesse sentido começaram a acontecer a partir da transmigração da Família Real portuguesa, em 1808, os cursos funcionavam em instituições isoladas mantidas pelo Estado, destinadas a formarem profissionais para atender às necessidades do próprio Estado e da sociedade. (RAUBER, 2008, p. 51-74)

É importante observar que este contexto deflagra um entendimento sobre a trajetória histórica das universidades no Brasil que precisa ser analisada deste seu contexto histórico eurocêntrico que auxiliou a formação do que conhecemos hoje. Para Cunha (2003):

[...] o ensino superior brasileiro como conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia. As instituições de ensino superior atualmente existentes resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas no século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o status de Reino Unido a Portugal e Algarve. Ao fim do período colonial, o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação (CUNHA, 2003, p. 153)

Esse panorama histórico contextualizado dá-nos a impressão de que os ranços eurocêntricos margeiam a concepção de ensinar, o modelo didático das universidades até os dias de hoje, sendo reflexos dos elementos que restaram da história e se entranharam nos aspectos qualitativos da educação brasileira.

O grande ápice das discussões voltadas para a popularização da universidade no Brasil se dá a partir do interesse da construção das universidades. Esta transição de interesses relativos à educação no Brasil vem sendo demarcada desde a descaracterização do tipo de ensino Jesuítico, passando para interesses estadísticos pombalinos, que inicia o processo de separação dos grupos sociais pelo direito a

---

<sup>7</sup> A reforma de Pombal, realizada tanto na metrópole quanto nas colônias portuguesas, foi marcada por uma reforma educacional com a proposição de 'aulas régias' que envolviam a oferta pelo Estado (e não mais pela igreja) do estudo das humanidades. Entretanto, essas aulas não se constituíram oferta de educação popular, ficando restrita as elites.

educação civilizatória, isto é, no sentido de atender, de fato, aos interesses do Estado. Para Souza (2008):

a centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o século XX, nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados, ratificando a distinção entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas (SOUZA, 2008, p. 19).

Isso comprova o interesse não apenas pela massificação da educação destinada à população menos favorecida, mas também o contexto educacional elitista das camadas mais abastadas que traziam o interesse de instalação do mesmo perfil de construção do País, tal como os países europeus.

Com a acentuação política sendo pulsada juntamente com o desenvolvimento do Brasil, o país começa a dar os primeiros passos rumo a um tipo de instrução que deveria ser concretizado dentro da realidade brasileira.

Todavia, o período que se estende de 1920 e 1968 compreende os anos mais críticos para a história da universidade no território nacional, período ao longo do qual houve uma efetiva implantação das instituições no Brasil e durante o qual assumiram a configuração que permanece até os dias atuais. (MENDONÇA, 2000)

Esta locação se deve a movimentos como o manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932), onde a liderança mais conhecida na história fica por conta do nome de Anísio Teixeira que vem, juntamente outros militantes, propor mudanças no campo educacional de modelo liberal, com propostas para um tipo de educação que busca consolidar uma sociedade democrática e menos estadista. Um dos interesses era melhorar o ensino do nível médio ampliando um olhar mais coeso sobre a escolarização, contribuindo com o crescimento do País. Isso aconteceu num momento em que as mudanças ideológicas e filosóficas estavam mais fortemente marcadas na população que desejava mudanças e direitos para todos, representando uma ruptura no marco histórico da educação brasileira e demarcando forças políticas de oposição à situação educacional da época e apoio ao Manifesto.

Para a educação superior, o Manifesto propunha o alargamento dos horizontes científicos e culturais e considerava a pesquisa, a ciência, como o centro nervoso de toda universidade, o qual se abasteceria de um caráter humanístico, buscado no ensino da Filosofia (LEITE; PANIZZI, 2005, p. 286).

Os resultados dessa concepção estão refletidos na condição atual das universidades brasileiras que se constituem, por um lado, buscando vínculo com a sociedade e, por outro, se adequando também às necessidades econômicas de um país em desenvolvimento. “A universidade brasileira diferentemente da latino-americana dos países de origem espanhola, não tem origem renascentista. Foi concebida de acordo com os modelos de países desenvolvidos e já nasceu comprometida com a eficiência” (MACHADO, 1996, p. 143).

Retomando a trajetória histórica, em 1932 o Ministro da Educação, Francisco Campos, põe em pauta uma série de reformas na educação brasileira, que regulamenta o ensino superior, apontando que:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios de conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorre enfim, para a educação do indivíduo e da coletividade, para harmonia de objetivos entre professores e estudantes e para o aproveitamento de todas as atividades universitárias, a grandeza da Nação e o aperfeiçoamento da humanidade. (GILES, 1987; p. 292)

Embora o texto defenda a educação da coletividade, se forem notados os aspectos deixados na história da educação do País, quanto ao processo de construção das universidades, estes elementos ainda configuram fortemente o marco discriminatório econômico da elite do país sobre as classes populares.

A partir da década de 1960, com a ênfase da política mercantil no Brasil que afetou diretamente a estrutura e organização educacional brasileira trazendo uma forte tendência econômica sobre as políticas educacionais, o ensino superior volta-se para formação de pessoas para a produção, para atendimento às necessidades do capital. Para Frigotto (2010):

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 a 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir – se numa espécie de fetiche, um poder entre si que, uma vez adquirido, independentemente das

relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações. (FRIGOTTO, 2010, p.20)

Esta proposta de “educação como fator econômico”, fortemente marcada no período, acaba sendo subsidiada por outras medidas como a criação pelo governo militar da lei 5.540/68, que estabeleceu a reforma universitária cujo objetivo precípua era educar para profissionalização e suprimento das necessidades do mercado de trabalho. De certa forma, isso corroborou para fortalecer os movimentos de invasões a campus de universidades, perseguições a docentes, tudo à luz do golpe militar.

Na estrutura educacional, Rigotto e Souza (2005, p.360) destacam o “avanço desordenado do ensino superior e o conseqüente desmantelamento das universidades públicas e incentivo para a privatização do ensino superior”.

Já na década de 1990, após a retomada do poder pelos civis, já no governo Fernando Henrique Cardoso, foram instituídos novos marcos da educação brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Plano Nacional de Educação (PNE), resguardando-se os princípios constitucionais de gestão democrática que compreendia a mudança qualitativa da nossa Educação.

A partir desse momento histórico o Brasil passou a vivenciar na última década a implementação de políticas públicas cada vez mais democratizantes voltadas para a construção de novas universidades públicas e conseqüente ampliação das vagas, porém a permanência das classes populares nesses espaços ainda revela a grande fragilidade que ainda se mantém nas propostas de governo e nas políticas públicas para tal interesse. Martins; Weber, (2010), dizem que:

A recorrência de determinados temas – desigualdades sociais e políticas educacionais – confirma que a expansão do ensino nas diferentes modalidades, sem a correspondente ênfase e atenção à qualidade da formação oferecida, produz e reproduz desigualdades no interior das instituições escolares. Por outra parte, a expansão do ensino superior que propiciou a inserção de novos grupos sociais, mas não assegura o acesso ao mercado de trabalho, finda por distribuir, entre muitos, desigualdades sociais localizadas, tornando ainda mais tênue a relação entre Educação e construção da democracia, mote de tantas lutas sociais. Ambas as questões ainda carecem de equacionamento com base em conhecimento científico rigoroso (MARTINS; WEBER, 2010, p. 172)

Este esforço interpretativo de fomentar a função das universidades na vida de todos os cidadãos, independente de sua classe, advém de uma metodologia quantitativa de dados numéricos sobre a realidade brasileira desde o passado. O panorama histórico tem demonstrado que há ainda uma necessidade de formulação de políticas públicas, de modo que os sujeitos que adentram a estes espaços universitários consigam permanecer e sair dela cumprindo seu objetivo social, econômico e cultural.

Porém, como tem sido observado ao longo deste texto, alguns aspectos históricos do ensino superior no Brasil explicitam um perfil elitista que demarca o território da universidade como destinado a poucos. No entanto, a mesma história que demarca o poder e a disputa entre as classes, dá condição para que as classes mais populares, hoje, pudessem adentrar nos espaços universitários e construir sua emancipação no País. Isto demonstra que a luta das diferentes classes sociais pelo acesso às universidades está contida de aspectos políticos, econômicos e sociais.

## 2.2. AS CLASSES POPULARES NA PERIFERIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Conforme visto, a universidade no Brasil foi criada para uma elite que dominava o País, deixando de fora as classes populares e dentre elas as comunidades quilombolas.

Os quilombos foram constituídos a partir da organização de negros em uma sociedade que sobreviveu a sua própria história. A partir do texto do artigo 68 da Constituição Federal de 1988, que determina a regularização territorial das comunidades quilombolas e protege suas culturas, o termo quilombo assumiu um novo significado, não mais atrelado ao conceito de grupos formados por escravos fugidos. No texto do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) o significado da expressão “remanescentes das comunidades dos quilombos” sofre uma redução, pois contemplou apenas aqueles remanescentes que estivessem “*ocupando suas terras*” no momento da promulgação da Constituição de 1988. Foram excluídos, portanto, os antigos moradores dos quilombos e os seus descendentes que, em 5 de outubro de 1988, não mais ocupavam as terras que até a abolição da escravidão formavam aquelas comunidades. (SILVA, 2003)

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) na tentativa de orientar e auxiliar a aplicação do Artigo 68 do ADCT divulgou, em 1994, um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais no qual se define o termo “remanescente de quilombo”. Este termo passou, então, a designar a situação dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil, fazendo referência a terras que resultaram da compra por negros libertos; da posse pacífica por ex-escravizados; de terras abandonadas pelos proprietários em épocas de crise econômica; da ocupação e administração das terras doadas aos santos padroeiros ou de terras entregues ou adquiridas por antigos escravizados organizados em quilombos.

Nesse contexto, os quilombos foram apenas um dos eventos que contribuíram para a constituição das "terras de uso comum", categoria mais ampla e sociologicamente mais relevante para descrever as comunidades que fazem uso do artigo constitucional.

A partir do Decreto nº 4.887/2003, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi concedido a essas populações o direito à autoatribuição, ou seja, autodeclaração envolvendo as condicionantes “trajetória histórica própria, (...) relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. (BRASIL, 2003).

Assim, tendo como fundamentação a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais, definiu-se como único critério para identificação dessas comunidades o direito de autodeterminação.

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere aos resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar. (SILVA, 2004; p, 4)

As comunidades quilombolas são, portanto, grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra, rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações com a terra, parentesco, território, ancestralidade, tradições e práticas culturais próprias.

O direito intitulado “quilombola” emerge no cenário de redemocratização do país como um dos vetores representativos de grupos até então invisíveis no cenário político nacional. Emerge como reivindicação de grupos até então com reduzido grau de mobilização, mas esta era a situação de todos os demais, após duas décadas de regime militar. O que não quer dizer falsificados, ou ancorados em premissas infundadas. Se assim fosse estaríamos desconsiderando todos os fundamentos que instituem o social, e os próprios Estados-Nação não teriam qualquer base de sustentação como organizações humanas criadas com autênticos propósitos políticos e sociais. (ALMEIDA, 2006, p.20)

Não há um consenso acerca do número preciso de comunidades quilombolas no Brasil, mas dados oficiais vindos da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), autarquia responsável pelo processo administrativo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos Remanescentes de Comunidades dos Quilombos, apontam que existem 1.826 comunidades quilombolas oficialmente registradas pela Fundação Palmares, do Ministério da Cultura, e 1.167 processos de regularização fundiária em curso, envolvendo pelo menos 329 comunidades distribuídas em 21 estados brasileiros. A Secretaria Especial Para a Promoção da Igualdade Racial (Seppir) estima que há aproximadamente quatro mil dessas comunidades em todo território nacional.

Esses dados numéricos modificam toda uma história de direitos negados e de histórias contadas de forma unilateral. A Lei nº 7.668/1988, por meio da qual foi autorizada a criação da Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura e com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira, estabeleceu, em seu art. 2º, inciso III, que compete à Fundação:

Realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação, [sendo também] “parte legítima para promover o registro dos títulos de propriedade nos respectivos cartórios imobiliários” (BRASIL, 1988).

De acordo com dados da Fundação Cultural Palmares/FCP/MINC de dezembro de 2012, a Bahia possui 425 comunidades remanescentes de quilombo certificadas e, aproximadamente, 15% dessas comunidades estão situadas no Recôncavo Baiano.

Trata-se de um número expressivo e de grande relevância para identificarmos os estudantes oriundos dessas comunidades que ingressaram na UFRB, *locus* deste trabalho, com vistas a analisar os impactos acadêmicos proporcionados a estes estudantes através da inserção no Programa de Bolsa Permanência.

Ressalte-se que dentre as conquistas recentes dessas comunidades, as cotas raciais para a educação superior estão dentre as principais medidas afirmativas adotadas em defesa da população afro-brasileira, pois proporciona a inserção de contingente de negros na rede universitária do País. Afinal, há historicamente grande desproporção no número de universitários brancos (31,1%), pardos (13,4%) e negros (12,8%), de acordo com Censo 2010 do Ministério da Educação<sup>8</sup>.

Mesmo que a desigual situação de negros e brancos salte aos olhos, existe, contraditoriamente, na sociedade brasileira, uma invisibilidade da raça; uma recusa em admitir que considerável parcela das desigualdades existentes no País, deve-se à condição racial dos indivíduos. A recusa em admitir a raça como um mecanismo gerador de desigualdades sociais repousa na crença, amplamente difundida, de que os brasileiros desfrutam de uma situação racial harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento e de acesso aos bens sociais; na ideia de 'democracia racial' (QUEIROZ, 2000; p.74)

Com base no exposto até o momento, observa-se que a democratização do acesso à educação, voltada hoje também para os povos dos quilombos, tem seus remanescentes na própria história do Brasil e atualmente, no âmbito das políticas educacionais, trata-se como obrigatoriedade o ensino e assistência ao negro e a sua cultura. Dessa forma, o Estado tenta resgatar, através do processo de democratização do ensino, um direito que foi negado a essa parcela da população dando não apenas o acesso, mas assegurando a permanência desse segmento populacional na universidade.

Além desses direitos têm-se também a garantia do resgate da história dessas populações, pois conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 03/2004 o sistema de ensino deverá considerar válido e proporcionar o “registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p. 9).

---

<sup>8</sup> Observa-se que na introdução deste trabalho foram utilizados dados do PNAD que apontam em 2012 a existência de 22% de brancos e 7% de negros. Tais dados diferem do Censo, apresentado acima, devido as suas bases de referência, sendo o primeiro feito anualmente e interrompido a cada decênio do Censo.

Por sua vez, no Parecer CNE/CEB 07/2010 a educação escolar quilombola é definida como mais uma modalidade da educação básica e se mantém assim com a finalidade de “orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a educação escolar quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola” (BRASIL, 2011, p. 05).

Em 2011, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, iniciou o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essas diretrizes orientam os sistemas de ensino para que possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola.

Porém, embora se reconheça essas conquistas, entende-se neste trabalho que a partir da garantia do acesso dos estudantes provenientes dessas comunidades à vida universitária, outras questões se apresentam como desafiadoras, a exemplo do sentimento de pertencimento a esse espaço que lhe é totalmente novo. Isso acontece, pois muitos estudantes de origem quilombola são aldeados e mantêm uma relação fechada com sua comunidade nos moldes tradicionais de sua cultura e quando ingressam na academia tornam-se protagonistas de conflitos socioculturais.

O conceito da identidade social (...), dá espaço para o reconhecimento das instâncias organizativas dos grupos que se autoreconhecem a partir de noções de pertencimentos construídas e legitimadas no interior dos próprios grupos embora decorrentes de dinâmicas e forças sociais em movimento. (ALMEIDA, 2006, p.20).

O reconhecimento desses conflitos deve levar a reflexão de que esta configuração política de organização de um grupo se esteriliza no contexto social e cultural, caso o país não se organize para difundir o reconhecimento do enfrentamento às diferenças e à desigualdade ou caso o processo de inserção cultural seja apenas no sentido de possibilitar o alcance da “estima social”.

Vale ressaltar que o combate às diferenças deixa lacunas quando não desmistifica a própria história, criando conceitos, termos e leis próprias que sobrepujam a realidade. Por outro lado, a manipulação cultural pode abrir possibilidades indesejáveis relacionadas à negação da identidade e contraposição às alteridades.

Neste sentido, se por um lado o acesso ao ensino superior e a permanência na universidade abre possibilidades ao aluno proveniente das comunidades quilombolas de uma ascensão social e cultural, por outro, reconhece-se o problema relativo à forma como as universidades têm causado impacto direto sobre estes grupos.

A maioria da população quilombola advém de comunidades de baixa renda, com pouco poder aquisitivo e com culturas e políticas próprias de convívio comunitário. Do outro lado se encontram as universidades de perfil elitista, as quais mesmo com políticas públicas de acesso e permanência, não dão conta de abarcar todas as necessidades de um público tão específico.

Assim, o acesso das camadas populares ao universo acadêmico é envolto de um processo histórico social que contempla a realidade exibida pela sociedade ao longo da história. Para Gutierrez et. al. (2014):

(...) o espaço universitário brasileiro, como de resto em todas as sociedades com alto nível de concentração de riquezas e de desigualdade, é ocupado majoritariamente por pessoas dos estratos de renda mais altos da população. Assim, a entrada na faculdade torna-se muito mais difícil ou até inacessível para a massa assalariada e para os desempregados, fato que colabora para a elitização dos espaços universitários. (GUTIERREZ et. al. 2014; p. 121)

Essa situação elitista tem sido confrontada pelas políticas de Estado adotadas atualmente no Brasil e voltadas a um tipo de organização democrática, ampliando as condições de acesso a fim de resgatar os direitos historicamente negados a uma massa populacional.

Estes movimentos de mudança na realidade da educação superior são explícitos nas Leis de Diretrizes e Bases que contam a história da educação brasileira, sendo modificadas de acordo às necessidades do Estado. A primeira delas, a Lei nº. 4.024, promulgada em 1961, “parecia não atender às exigências de adequação do ensino superior à realidade do país” (ROSSATO, 2008, p. 97), por isso reformas foram promovidas no intuito de ampliar as condições de acesso de camadas populares ao ensino superior.

Após esta tentativa, outras leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foram sendo formuladas e trazendo em seu interior adequações sobre o direito ao nível superior. Nas mesmas condições foram sendo criadas políticas que adequassem

os interesses das camadas populares e de resgate aos direitos sociais de índios e negros.

Se analisada etimologicamente o vocábulo universidade seria uma universalidade, totalidade que abrangeria uma comunidade multidisciplinar, uma diversificação de cursos, de docentes e de discentes. Significa dizer que numa universidade deveria haver lugar para todos os tipos de comunidades. No entanto, a predominância da comunidade de brancos é evidente nos corredores das universidades, onde se vê que a maioria de estudantes universitários é de posição econômica abastada.

Queiroz (2000, p.74) em seus estudos demonstra que cerca de metade dos estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) era de cor branca, aproximadamente um terço era pardo e menos de um décimo (8%) eram negros. Assim, se somados, os negros e pardos representavam quase a metade dos estudantes, uma situação animadora, considerando-se a histórica trajetória de exclusão dos negros na sociedade brasileira.

Porém, a realidade demonstra que existem fatores que interferem diretamente no processo de permanência dos alunos negros, provenientes de alguma comunidade específica, como os quilombolas, que torna desigual a permanência destes na universidade, contribuindo para o grande número de desistência. Para melhor compreensão dessa questão, no próximo capítulo serão discutidas as políticas públicas de acesso e permanência na Educação Superior.

### 2.3 O PANORAMA HISTÓRICO DA UFRB ACERCA DOS MECANISMOS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS DO RECÔNCAVO.

A criação da UFRB, *locus* de realização desta pesquisa, nesse território em que foi constituída buscou atender a movimentos sociais, políticos e educacionais iniciados no recôncavo da Bahia desde 1822, com a intenção promissora de criação de uma universidade nessa região. Esses dados encontram-se descritos em ata registrada em documento histórico, na cidade de Santo Amaro.

A primeira manifestação que se tem registro sobre o desejo de trazer o ensino superior para a região do Recôncavo da Bahia encontra-se numa ata da Câmara de Vereadores do município de Santo Amaro da

Purificação que, em reunião realizada no dia 14 de junho de 1822, esclarecia sua adesão ao movimento de independência e seu apoio ao Príncipe Dom Pedro I. Essa ata, que fornece uma espécie de programa para o funcionamento do governo de um país já independente, colocava a necessidade da criação de uma universidade na região, atribuindo à instituição universitária um papel decisivo para o que se imaginava ser um novo país liberto do jugo colonial. (UFRB, 2015, p. 12)

Entretanto, a partir de manobras políticas, só em 1877 foi criada a Imperial Escola Agrícola da Bahia (IEAB), como parte da estratégia que visava a modernização da agricultura brasileira, sendo essa a primeira escola agrícola da América Latina (ARAÚJO, 2006).

A economia do Recôncavo, ainda carente de modernização, encontrava-se em franco declínio em 1930 e, aos poucos, seu povo e sua história foram esquecidos, assim como a reivindicação pela criação de uma instituição de ensino superior federal na região. Assim, as primeiras medidas governamentais para atender a essa demanda de uma universidade no Recôncavo só iriam ser retomadas a partir da década de 1960.

Foi exatamente nesse período, em 1967, que a Escola de Agronomia, já localizada em Cruz das Almas, passa a fazer parte da estrutura da UFBA, agora chamada de Escola de Agronomia da UFBA (AGRUFBA) o que adia, mais uma vez, a criação de uma universidade no Recôncavo. Essa realidade vai sofrer uma mudança apenas recentemente com a disposição do MEC em subsidiar a expansão e a reestruturação das universidades federais brasileiras, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).(UFRB, 2015, p. 13).

No ano de 2002, por meio da mobilização da sociedade civil e com o apoio do então Reitor da UFBA, Prof. Naomar Monteiro de Almeida Filho, foi proposta, no dia 7 de outubro, a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em reunião com a bancada de deputados federais e senadores baianos (UFRB, 2015). E em julho de 2005 obteve-se a aprovação do senado federal que aprovava novos cursos para fortalecer a criação de uma universidade na região do Recôncavo.

Assim, a UFRB, com sede no município de Cruz das Almas, foi criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA, com o objetivo de ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária. Além disto, concebe uma proposta de conferir ao ensino superior um perfil de qualidade e

responsabilidade social com a educação das pessoas da região e de regiões circunvizinhas, de modo a contribuir com o desenvolvimento educacional da região e do País. Nos registros do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB para o período de 2015 a 2019 é citado que:

Concebida como modelo multicampi, a recém-criada instituição nasce com o compromisso de ofertar ensino superior de qualidade e exercer sua responsabilidade social de democratizar a educação, repartir socialmente seus benefícios, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável, cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do país. Associa-se a estes propósitos seu papel de promotora da paz, defensora dos direitos humanos e da preservação do meio ambiente. (UFRB, 2015, p.15)

A missão institucional segue o mesmo critério de apoio e desenvolvimento das ciências, afirmando também que a intenção é de promoção de desenvolvimento e valorização das culturas locais e dos aspectos físicos essenciais ao sujeito.

Nesse sentido, a UFRB mantém em seu histórico um perfil de compromisso com a realidade local e vem, ao longo dos tempos, agregando valores dentro da região na qual está inserida, buscando contribuir para minimizar os efeitos dos longos anos de segregação educacional, de desigualdade e discriminação da população regional. Com esse foco, essa instituição viabiliza aos estudantes dessa região a possibilidade de promoção educativa de qualidade, concomitante com a promoção social.

O funcionamento da UFRB é regido por princípios que contemplam a relação de competência institucional e compromisso com a formação humana e com os sujeitos que a ela pertence. Assim, cita-se no PDI (2015-2019) o seguinte princípio:

Inclusão Social – manter o compromisso com a inclusão de pessoas e grupos ainda à margem do ensino superior, como consequência de desigualdade, discriminação ou ambas. Deste modo, a instituição organiza-se para garantir-lhes acesso, permanência, integração à vida universitária e sucesso acadêmico. (UFRB, 2015, p. 17).

Percebe-se o compromisso da UFRB na agregação de valores que repercutem na relação entre os sujeitos da instituição como um todo. Nesse sentido, os vínculos institucionais são criados a partir da concepção de direitos do sujeito, garantindo-lhe em lei específica, não apenas o acesso, mas a permanência do aluno na universidade, auxiliando o interesse por adentrar ao universo acadêmico como sujeitos de direito historicamente construído, a partir de um novo contexto de sociedade. Para execução

dessa proposta no PDI (2015-2019) está delineado outro princípio de funcionamento da UFRB:

Excelência Acadêmica – o compromisso com a excelência acadêmica se traduz por ações socialmente relevantes e que tenham como horizonte privilegiado a Região do Recôncavo da Bahia e suas populações. Ela se expressa no compromisso assumido com a formação humana, em suas dimensões ética, cultural, científica, artística, técnica e profissional e na atuação competente, comprometida e responsável de seus docentes, e corpo técnico administrativo. Atuação esta que resulte em uma educação pessoal, social, intelectual e profissional dos que nela ingressam e desperte neles o desejo pela formação ao longo da vida. Além disso, a excelência acadêmica diz respeito à competência institucional para produzir, inovar e difundir conhecimentos e à capacidade de participar de transformações que conduzam ao aperfeiçoamento da sociedade por meio de ações extensionistas acionadas por uma gestão universitária competente. (UFRB,2015, p. 17).

Esta proposta de excelência acadêmica não é desconexa do compromisso com a inclusão social, onde a democratização do ensino se pauta na relação histórica e que contempla tudo àquilo que foi desconsiderado no passado: o acesso à educação e a garantia dos valores adquiridos socialmente.

A inclusão social não se restringe ao esforço de garantir o acesso e a permanência, trata-se de assegurar que essa democratização signifique também excelência acadêmica, na pesquisa, produção e circulação de saberes de modo que tenha capacidade efetiva de transformar a vida na região. (UFRB, 2015, p. 28).

O atendimento aos discentes na UFRB se desenvolve em diversas frentes e modalidades e dentro das proposições da PROPAAE a finalidade é assegurar a execução de Políticas Afirmativas e Estudantis, garantindo à comunidade acadêmica condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades, visando a inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária nos âmbitos cultural, político e econômico da sociedade e o desenvolvimento regional. (UFRB, 2015).

Nesse sentido, embora os cursos da UFRB estejam direcionados a toda população, a universidade possui, em seus atos normativos, diretrizes que norteiam as suas Políticas Afirmativas e de atendimento aos discentes, considerando-se, de modo especial, os aspectos sócio-político-cultural dos estudantes desta região do Recôncavo da Bahia.

As políticas afirmativas que norteiam as ações da PROPAAE envolvem os assuntos estudantis e tratam de *Políticas de Acesso, Permanência e Pós-permanência* de alunos oriundos das escolas públicas, afrodescendentes e índio-descendentes no ensino superior público. Tais políticas preconizam o desenvolvimento regional e visam à promoção da igualdade racial e inclusão social (UFRB, 2010) e fomentam novas perspectivas de políticas públicas de acesso e permanência na educação superior.

### 3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A partir do processo histórico de criação de Universidades no País já apresentado neste trabalho, o ensino superior vem percorrendo uma linha educacional ora voltada para o viés econômico e ora buscando atender às demandas sociais, o que pode ser visto de modo mais notório nas últimas décadas, com a criação de cursos inovadores a exemplo dos bacharelados interdisciplinares<sup>9</sup>. Uma das perspectivas a ser pensada nesta formulação histórica é o processo que dá acesso aos estudantes no ensino superior. Na atualidade este acesso obedece a uma legislação específica que visa equiparar, a partir do princípio da isonomia, as situações discriminatórias vivenciadas ao longo da história.

Observando-se a legislação, constata-se que segundo os incisos I e II do Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9.394/1996, a educação superior tem, dentre as suas finalidades:

- I. Estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando na sua formação contínua. (BRASIL, 1996).

Porém, infelizmente tais objetivos não têm contemplado todos os brasileiros, dadas as estratégias de acesso e permanência das classes populares às instituições de ensino superior.

Conforme visto, o processo de elitização no acesso ao ensino superior brasileiro foi construído ao longo da história e constituiu-se num modelo formatado a partir do modelo vigente de inserção nas universidades europeias. Se por um lado os princípios da equidade e da isonomia devem prevalecer sobre esse processo, por outro se assume uma afirmação classificatória instituída nos modelos de acesso utilizados, a exemplo dos vestibulares por muito tempo realizados como única forma de acesso aos estudantes no ensino superior.

---

<sup>9</sup> Cursos organizados por grandes áreas do conhecimento, que permitem, dentre outras coisas, uma maior flexibilidade na organização curricular e a opção pela carreira profissional de forma mais tardia.

O vestibular unificado e classificatório é desenhado no período da ditadura militar que se instala no país a partir de 1964. Em tais processos não se levava em conta a realidade dos estudantes concorrentes das vagas para a universidade. Enquanto têm-se alunos com condições econômicas abastadas, que estudaram uma vida inteira em escolas particulares, sendo preparados para enfrentar um concurso vestibular há os alunos oriundos de escolas públicas, muitas vezes de ensino precário que não o preparou para concorrer com alunos de ensino privado.

Porém, as condições de acesso e permanência de um público que historicamente é marcado pela exclusão hoje tomam novos rumos na pretensão de se conseguir equiparar as condições de direito humano sobre todas as perspectivas sociais, culturais, econômicas e políticas para todos.

As discussões sobre as atuais políticas públicas nacionais são relevantes para se compreender a evolução do processo de democratização do ensino. Hoje as políticas públicas voltadas para emancipar os sujeitos dentro da educação estão diretamente ligadas a uma interpretação histórica e tentam compensar as lacunas deixadas desde a construção do país. Tais políticas são, portanto, voltadas para a responsabilidade social com uma camada da população brasileira que foi prejudicada em relação à outra camada social, decorrentes de fatos históricos. Essas políticas serão objeto de discussão neste capítulo.

### 3.1. A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

As iniciativas de democratização do acesso à Educação Superior no Brasil suscitaram avanços gradativos. Porém, nas últimas décadas as políticas públicas direcionadas a esse fim foram mais veementes.

A partir de 2003 foram investidos recursos no sentido de ampliar as instituições federais existentes no país na intenção de interiorizar e multiplicar o acesso das populações residentes no interior ao ensino superior. Neste sentido, a democratização do acesso a Educação Superior além de abranger programas já existentes, como o FIES - Fundo de Financiamento Estudantil<sup>10</sup>, criado no ano de 1995, no governo do

---

<sup>10</sup> Programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Disponível em <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies> Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

presidente Fernando Henrique Cardoso e fortalecido pelo governo Lula para facilitar o ingresso ao ensino superior nas IES públicas e privadas, envolveu a criação de novos programas como o ProUni - Programa Universidade para Todos<sup>11</sup> e o Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais<sup>12</sup>, na tentativa de proporcionar o acesso à Educação Superior.

O interesse desses novos programas foi ampliar as chances de acesso, assegurando também condições de permanência para estudantes provenientes de escolas públicas ao ensino superior, por meio da oferta de bolsas de estudo e de possibilidades de financiamento, sendo que o processo de recebimento destas bolsas e do financiamento está associado a períodos de inscrição e ao perfil do aluno pleiteante.

Com a ampliação do acesso à Educação Superior, além da criação de novas universidades federais por meio do REUNI em 2007, o país assistiu ao crescente número de instituições de ensino superior privadas no país, subsidiadas pelas bolsas do PROUNI.

Em 2000, de um total de 1.180 IES, no país, apenas 71 eram públicas, as demais assim se dividiam: 884 IES isoladas, 140 Centros Universitários e/ou Faculdades Integradas e 85 universidades privadas, em que mais de 60% tinham fins lucrativos. Nesse contexto, é bem provável que a maior parte delas, com raras exceções, se incluía no modelo neo-napoleônico haja vista a não obrigatoriedade de apresentar uma estrutura consolidada de pesquisa e de associar ensino, pesquisa e extensão. Desse grupo, certamente ficariam de fora as IES públicas e algumas privadas que, conforme o modelo neo-humboldtiano, deveriam atender os requisitos necessários para a produção do conhecimento oriundo da pesquisa (SGUISSARDI, 2004, p.39).

---

<sup>11</sup> Programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece *bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior*, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Disponível em <http://siteprouni.mec.gov.br>). Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

<sup>12</sup> Programa instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica. “Nas “Diretrizes Gerias” do Reuni é ressaltado que o processo de acompanhamento dos Projetos Reuni, propostos pelas universidades, observará os aspectos previstos pelo Reuni, considerando que “as medidas de inclusão social serão avaliadas a partir da evolução do perfil social e econômico dos estudantes ingressantes nas instituições e das políticas implementadas no campo da assistência estudantil e das ações afirmativas, relacionadas ao sucesso ou fracasso nos índices de evasão”. (APRILE, 2008, p 56).

Contudo, o número de estudantes no ensino superior aumentou pelo viés das universidades privadas e não públicas, conforme se vê na Tabela 1.

**TABELA 1- EVOLUÇÃO DE IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO BRASIL DE 2001 A 2010**

ANO	TOTAL	TOTAL	%	PÚBLICA			PRIVADA
				FEDERAL	MUNICIPAL	ESTADUAL	
2001	1.391	183	13,2	67	53	63	1208
2002	1.637	195	11,9	73	57	65	1442
2003	1.859	207	11,1	83	59	65	1657
2004	2.013	224	11,1	87	62	75	1789
2005	2.165	231	10,7	97	59	75	1934
2006	2.270	248	10,9	105	60	83	2022
2007	2.281	249	10,9	106	61	82	2032
2008	2.252	236	10,5	93	61	82	2016
2009	2.314	245	10,6	99	67	84	2069
2010	2.378	278	11,7	99	71	108	2100

Fonte: INEP/MEC 2010

Embora se registre um vertiginoso aumento das instituições privadas, com o REUNI observa-se que a maior mobilização do governo em relação à reestruturação e a democratização da Educação Superior está na intenção prática de reserva de vagas para alunos de baixo poder aquisitivo que não teriam, na prática, a oportunidade de adentrar numa universidade, mesmo pública, porque além do acesso à instituição, seria necessário assegurar sua permanência.

De acordo ao INEP, em notas estatísticas de 2014, cerca de 32.878 cursos de graduação foram ofertados em 2.368 instituições de educação no Brasil. Destes 87,4% são instituições privadas e 12,6% das IES são públicas, e destas 39,9% são estaduais, 45,9% são federais e 24,5% são municipais (INEP, 2014).

Dentre as políticas de acesso destaca-se neste trabalho a Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), a qual prevê que metade das vagas de todos os cursos e turnos das instituições federais seja reservada a alunos que estudaram integralmente o nível médio em escola pública. Essa política, que prevê reserva de vagas destinadas a negros, pardos e indígenas e por pessoas com

deficiência, está inserida no contexto dos direitos fundamentais do ser humano, porém tem causado polêmicas discussões na sociedade elitizada.

Essa democratização, proporcionada por políticas públicas voltadas para a inserção destes sujeitos nas universidades, materializa-se no fato de que desde 2012, das 59 universidades existentes, 36 oferecem algum tipo de ação afirmativa de reserva de vagas no processo seletivo. Destas 25 tem algum tipo de cota racial para negros, pardos e/ou índios.<sup>13</sup>

Na maioria dos casos essa política de cotas é efetivada através da obtenção de dados raciais de modo *autodeclarado*, na medida em que são os próprios sujeitos que atribuem a si um pertencimento racial, diante das opções fornecidas (OSÓRIO, 2003).

Assegurar esse direito constitucional “reforça o princípio [...] sobre a igualdade, buscando a igualização dos desiguais pela outorga de direitos substanciais” (SILVA, 2001, p. 214). Assim, essa determinante assegura o direito da igualdade para aqueles que, de forma particular na história, foram, de algum modo, excluídos do processo de escolarização.

De modo geral, a principal inspiração para a criação de tais políticas públicas é, em tese, a promoção de uma igualdade fática ou material. Busca-se, assim, trazer os negros, que estariam em uma situação de inferioridade no processo de seleção para ingresso em universidades públicas, para um patamar de igualdade real em relação àqueles considerados brancos. Como se percebe, as cotas raciais são instituídas por normas que conferem aos participantes de um processo de seleção para ingresso em universidades públicas tratamento desigual, enquadrando-os em regimes diferentes e utilizando como critério a suposta raça a que pertenceriam. (MEIRA, 2013, p.18)

Ratifica-se que numa sociedade de classes, historicamente excludente, tal política de afirmação recebe posições de defesa e refutação que se resumem em duas vertentes: há quem a defenda como uma política que preconiza a igualdade de direitos entre os sujeitos e, há quem a refute com base na premissa da diferenciação racial postulada pela concepção biológica entre negros e outras raças.

Embora tais posições divergentes existam na sociedade, o direito assegurado não pode sofrer retrocesso, sendo solicitadas para ingresso nas instituições de ensino

---

<sup>13</sup> Fonte: [g1.globo.com/](http://g1.globo.com/)

superior a comprovação de sua raça/cor e a comprovação de que são provenientes de instituições públicas. Na verdade, do ponto de vista biológico raças humanas não existem, tendo essa constatação já se tornado um fato científico irrefutável com os avanços do Projeto Genoma Humano. (PENA, 2007, p. 45). Desse modo, só é possível falar hoje em raças em um sentido político-sociológico, considerando-as como meras construções sociais. Assim, defende-se que “Não há que se decidir por quotas puramente sociais ou puramente raciais. Se o objetivo é atacar a desigualdade de oportunidades no acesso à universidade, é preciso haver simultaneamente quotas sociais e raciais”. (OSÓRIO, 2009, p. 878)

Dentre as Universidades Federais do Nordeste do Brasil, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem disponibilizado 36,55% das vagas a candidatos de escola pública que se declararam pretos ou pardos, e 2% a candidatos de escola pública que se declararam índio-descendentes. Também há cota social com 6,45% das vagas destinadas a candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor.

A Universidade Federal do Alagoas (UFAL) destina 20% das vagas para cotistas, sendo candidatos negros provenientes de escolas públicas. A Universidade Federal do Ceará (UFC) não possui políticas de ingresso de cotas raciais ou sociais apenas reserva para alunos oriundos de escolas públicas assim como na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal do Piauí. Esses dados<sup>14</sup> revelam que ainda há muito que se avançar em termos de conquistas relacionadas a cotas étnicas.

Reconhece-se que essa política de democratização de acesso intervém na realidade econômica e cultural da sociedade que há muito tinha suas raízes comparadas à metrópole eurocêntrica, pois se entende que a educação é a base das transformações sociais, embora por si só não caracteriza a transformação da sociedade. A educação

[...] é considerada como um dos principais fatores contributivos para o desenvolvimento e a sua ausência, como principal correlato da desigualdade social. Todavia, é sabido que a educação sozinha não é capaz de reduzir as desigualdades, porém quando somada a outros fatores associados ao desenvolvimento econômico, ela se constitui numa ferramenta de importante contribuição para a redução das desigualdades. (SILVA, 2011, p. 13)

---

<sup>14</sup> Fonte: [g1.globo.com/](http://g1.globo.com/)

Embora se reconheça a existência, nas décadas de 1980 e 1990, de movimentos favoráveis às políticas de democratização, é recente a percepção de mudanças significativas, inclusive no currículo, isto é, com reflexos no ensino. Isso se deve principalmente ao aparato ideológico da globalização, onde os holofotes estão mundialmente ligados num interesse único que procede das grandes potências, que traz consigo marcas de interesses político e econômico.

O processo de globalização colocou o país e a universidade diante de uma encruzilhada. De um lado, o caminho da desregulamentação e da mercantilização do ensino, que retira do Estado o protagonismo na definição das políticas educacionais. De outro, um projeto que percebe a educação superior como um direito público a ser ofertado pelo Estado gratuitamente, com qualidade, com democracia e comprometido com a dignidade do povo brasileiro, com as expressões multiculturais que emergem do interior da sociedade, com a sustentabilidade ambiental e com o desenvolvimento tecnológico de sua estrutura produtiva. (RAUBER, 2008; p 66)

Assim, sob o discurso da democratização e da necessidade de qualificação da mão de obra como condição para o desenvolvimento do país vê-se, por um lado, a crescente privatização da Educação Superior e por outro a ampliação, ainda que sem grande expressividade, do acesso a esse nível de ensino.

As universidades passaram, então, a ser vistas como empresas de alta produção por qualificar os sujeitos para o trabalho, tornando-se instituições rentáveis e de grande poder econômico. Neste sentido, Rauber (2008) acrescenta que:

A sociedade industrial passou a tratar as Universidades como um braço de sustentação da produção econômica. Assim, os novos conhecimentos seriam úteis, se estivessem na perspectiva de aumentar a produção. Da mesma forma, as próprias universidades passaram a ser tratadas como instituições lucrativas, ou seja, com o desenvolvimento industrial, um setor de classe burguesa viu a possibilidade de criar universidades/empresas para produzir conhecimentos para serem comercializados. (RAUBER, 2008; p.76)

É nesse contexto que a expansão do número de instituições universitárias aprofunda a lógica privada (ROSSATO, 2008; MINTO, 2006). Com isso se verifica que o processo de democratização de acesso ao ensino superior não é algo simples, mas acontece tardiamente e com interesses diversos.

É preciso ressaltar que há uma diferença entre as políticas públicas voltadas às IES privadas (PROUNI) e aquelas destinadas às

universidades públicas, conhecidas como política de cotas. O PROUNI concede bolsas integrais ou parciais para alunos oriundos da rede pública de educação ou bolsistas integrais da rede privada. Além dessa distinção, uma outra deve ser feita, no sentido de que ambas as políticas contemplam segmentos especiais, ora definidos por critérios étnicos (negros, índios); ora por perfil sócio-econômico (oriundos de escolas públicas, com renda familiar limitada a um teto); ora por condição pessoal (deficientes, filhos de agentes públicos que perderam a vida no desempenho de suas funções). (SILVA, 2011, p. 6).

Esse esforço na elaboração de políticas afirmativas tem resultado no crescimento de matrículas tanto nas instituições públicas, quanto nas instituições particulares, configurando uma expansão da educação brasileira, mas existe nas entrelinhas, uma inconexão na compreensão sobre as ações afirmativas e as políticas de inclusão social no intuito de diminuir as diferenças de ordem social, cultural e educacional entre os sujeitos. Ainda assim, para Maciel (2007) as políticas de ações afirmativas estão na direção certa, valorizando o cidadão negro, na tentativa de diminuir os discursos discriminatórios, no tocante a valorização de sua história e correção do período em que foram negados os seus direitos. Em seu discurso acrescenta que “ao tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil.” (SILVA, 2003. p 49 *apud* MACIEL, 2007)

Mesmo com esta crescente movimentação do governo em torno da viabilidade de inserção de alunos nas universidades, consideradas como medidas de inclusão, ainda é necessária uma busca por reparos mais profundo nas políticas sociais em relação às diferenças dentro deste mesmo contexto. Tais reparos dizem respeito a necessidade de se assegurar a permanência desses estudantes nas IES, medida que passou a ser buscada pelos diversos segmentos sociais estudantis

### 3.2. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE REPAROS

As chamadas políticas afirmativas contribuem para redução ou eliminação de diferenças na qualidade e acesso da educação superior e podem, portanto, ser consideradas uma poderosa ferramenta para a inclusão e mobilidade social (SILVA, 2011). Neste sentido, Santos diz que (200, p.336):

Ação Afirmativa é uma iniciativa pública cujo objetivo principal é adotar medidas que repara e compensem os grupos que sofreram no passado perdas em razão de abusos de quaisquer tipos. São exemplos de abusos: exploração, discriminação, violência, preterição, tratamento degradante e impedimento sistemático ao desenvolvimento do indivíduo. Portanto a Ação Afirmativa cuida de reparar prejuízo acumulado ao longo do tempo. Isso se dá mediante o estabelecimento de uma efetiva igualdade de oportunidades.

Essas políticas afirmativas focam grupos minoritários, como negros, quilombolas e índios, “oriundos de escolas públicas, oriundos de famílias sem tradição universitária, oriundos de comunidades rurais, de periferias, aos quais a universidade desde seu surgimento no Brasil sempre esteve distante” (SOUZA e SANTOS, 2014; p.72), instituindo, dentre outros direitos historicamente negados, a política de universalização à educação superior.

Para esses grupos minoritários, incluindo os estudantes oriundos de comunidades quilombolas, as ações afirmativas são instrumentos legítimos para a busca da “igualdade material” preconizada pela Constituição de 1988, tendo como finalidade a busca pela equiparação dos cidadãos sob todos os aspectos, inclusive o jurídico, podendo-se afirmar: “Todos os homens, no que diz respeito ao gozo e fruição de direitos, assim como à sujeição a deveres”, são iguais perante a lei (BASTOS, 1978, p.227).

Nesse sentido, para lutar contra a opressão social qualificada desde a concepção histórica do Brasil, o governo passou a formular políticas públicas e garantir que as IES ampliem seu campo de atuação, no tocante a ações afirmativas de acesso e permanência de alunos no ensino superior.

Dentre tais políticas, é possível citar em 2003 a obrigatoriedade do ensino de história e cultura do negro no Brasil, modificando a perspectiva da história brasileira pela lei 10.639/03, alterada posteriormente pela lei 11.645/08 que incluía a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Considera-se que a Lei 10.639/03 deveria garantir um maior debate em relação ao tema da diversidade racial, promovendo uma discussão aberta sobre as diferenças humanas sem qualquer tipo de receio, constrangimento, preconceito ou discriminação. Mas a escola, enquanto espaço de educação instrucional, tem mantido o foco no conhecimento formal e as relações de poder têm se reproduzido, mantendo

o enrijecimento do formato do currículo escolar que pouco tem contribuído para a formação humanizadora e autônoma de seu povo.

A padronização e separação dos conteúdos no currículo refletem o esforço do poder hegemônico da sociedade em afirmar sua força com o estabelecimento de verdades sobre outros grupos tidos como aliados sociais.

A diversidade historicamente tem sido representada como algo exótico, folclórico. Por isso o movimento negro<sup>15</sup> esteve pressionando e realizando ações que culminam neste momento com a Lei nº 10.639/03 que inclui a Cultura Afro nos currículos de ensino fundamental e médio, mas com forte tendência a discussões extracurriculares, enquanto política afirmativa para as instituições de ensino superior.

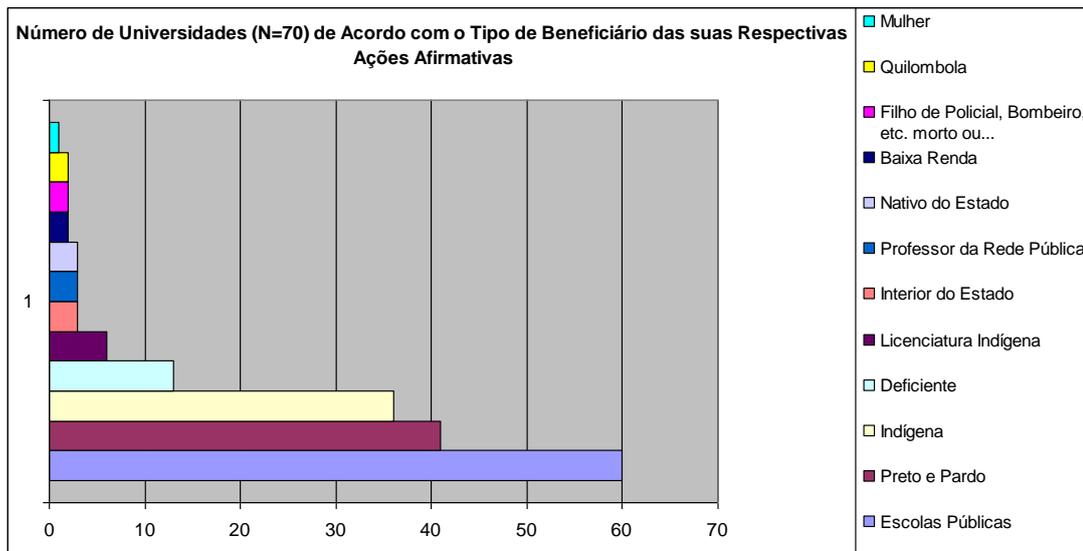
Esta história de reparos voltada às camadas pobres, negras, oriundas de guetos e indígenas é marcada pela inclusão social gerada por movimentos políticos para o reconhecimento de valores culturais que fizeram parte da história do Brasil.

Outra importante política afirmativa, já citada anteriormente neste trabalho, é a Lei de Cotas, institucionalizada como Lei em 2012, que assegura o acesso de negros pardos e indígenas à Educação Superior. Entretanto, considera-se que essa política das cotas tem sido mais focada no viés econômico como parâmetro de equiparar os sujeitos, mais que pelo propósito de democracia racial. Observa-se no gráfico a seguir o quantitativo das pessoas que se declaram pretos e indígenas e àqueles que, além de pretos, se declaram de uma comunidade remanescente, como a dos quilombos. Isso é uma demonstração de que as ações afirmativas consideram o fator econômico predominante dentro das políticas.

---

<sup>15</sup>Conceito qualitativo para as Ciências Sociais que envolve um grupo étnico, cultural, autoconsciente, à procura de uma posição social melhor, compartilhando o mesmo espaço socioeconômico, político e cultural com outro grupo que é dominante e que não aceita o primeiro em igualdade de condições.

Gráfico 1. Número de Universidades de Acordo com o tipo de beneficiário das suas respectivas ações afirmativas



Fonte: Daflon, Júnior e Campos, 2013.

Apesar disso há que se reconhecer que esta referida lei trouxe consigo uma ampla discussão sobre o sistema hierárquico social praticado no Brasil desde então, instituindo um sistema especial que admite alunos oriundos de escolas públicas, priorizando os negros e índios, além de trazer em sua essência o resgate dos direitos constitucionais no Brasil, marcados pela dicotomia entre brancos e negros, já conhecida no contexto histórico brasileiro.

Com a possibilidade de maior democratização racial imposta pela Lei de Cotas abre-se outra discussão no que diz respeito à centralização de políticas classificatórias e excludentes por conta de instituições de ensino superior privados, mesmo que feitos ao longo do tempo de forma velada, como os vestibulares - estratégias que demarcariam a separação entre os mais preparados, consequentemente oriundo de escolas privadas, com ensino de qualidade e para sujeitos de alto poder aquisitivo. Desta forma a Lei de Cotas denuncia, em forma de lei, o racismo e a negação do direito, substituindo-os por políticas antirracistas e articuladoras de uma nova forma de pensar a oportunidade para todos sem creditar isto pelo critério das raças.

Nesse contexto, de busca pela inclusão através da democratização do acesso, considera-se que houve no Brasil um significativo avanço em direção à mudança do cenário nas universidades.

Para Carmo et al (2014):

Os resultados das políticas de democratização do acesso à educação superior tomadas na década de 2000 pelo governo Lula e pelo ministro Haddad podem ser verificados no crescimento das matrículas nas IES públicas federais. No início da década seguinte, já em 2010, entraram 2.182.229 novos alunos em cursos de graduação, o que corresponde a um aumento superior a 100% em relação ao ano 2000. As matrículas nas universidades federais tiveram, proporcionalmente, a maior elevação no número de ingressos – 140% –, superando, inclusive, as IES privadas, que registraram um aumento de 115%. (CARMO, 2014, p. 304-327).

As discussões sobre políticas públicas que afirmem a inserção da população menos favorecida nas universidades e na Educação Superior de modo geral tem tomado um caminho que busca corrigir as distorções vivenciadas na história da educação no Brasil.

Desde os primeiros movimentos sobre a temática no país, influenciados pelo envolvimento direto com as mudanças de paradigmas educacionais, veem-se reformas e olhares voltados para uma concepção de modificação da história, resgatando direitos sociais e culturais por muito negligenciados pelos integrantes do processo.

Os caminhos que deveriam levar os sujeitos à continuidade da escolarização até a universidade são bem complexos. Às políticas de cotas subjazem um problema ainda maior que envolve, por um lado, a aceitação de sua própria cultura e, por outro lado, a necessidade de rompimento com a ideia de que o povo pobre e marginalizado tenha que ser negro.

Essa ideia é observada a partir da realidade de alunos nas escolas públicas que, de maneira geral, é majoritariamente composta por negros, pobres. Com isto a universidade se apresentava como primeiro uma meta de enfrentamento para essa população na sociedade. Para Munanga (2000),

Apesar da generalidade da exclusão de todos os alunos pobres, independente de sexo, cor, religião, idade, etc., os resultados de todas as pesquisas sérias realizadas no país mostram que, mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas dos sistemas da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços. (MUNANGA, 2000, p. 235-236)

No entanto, a política de cotas permite que a perpetuação desse paradigma, do negro pobre e marginalizado, seja quebrado pela equiparação de direito.

Por outro lado, a que se considerar que o histórico de privações do negro em relação às instituições sociais impediu-lhe também, em certa medida, do acesso ao conhecimento de sua história e sua cultura. Por outro lado, mesmo os poucos negros que tiveram possibilidade de frequentar os bancos escolares, antes das políticas de ações afirmativas, não se viam contemplados com dignidade nos fatos históricos, nos heróis, no ensino da religião ou das línguas. (MUNANGA, 2004). Daí a necessidade de se promulgar leis, a exemplo da Lei 10.639/03 que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Tal legislação permite o resgate e a valorização de um povo historicamente negligenciado e o concebe como sujeito de direitos.

Tais possibilidades permitem também mudanças na concepção de que “ser negro, no Brasil, [...] é uma postura política, [...] ser negro é tornar-se negro” (GOMES, 2001, p. 43).

Isso nos desafia a refletir sobre a história antes e depois das políticas de ações afirmativas para os negros no Brasil. No caso da história das universidades brasileiras, criadas na década de 1930, o acesso e “direito” sempre foram vistos como para os filhos das elites brancas e empoderadas (SOUZA E SANTOS, 2014). Esse fato reafirma que na história da sociedade brasileira as relações econômicas e políticas são demarcadas, principalmente, pelas desigualdades raciais.

Com o passar do tempo, não sem muita luta e por vias das grandes mudanças sociais ocorridas ao longo da história, novas políticas foram implementadas, focando as universidades e sua efetiva democratização de acesso ao ensino superior para todos, na tentativa de equiparar as condições de brancos e negros, ricos e pobres, dentro dos espaços acadêmicos. Hoje se reconhece a relevância de justiça social, atentando-se também para a concepção de que a democratização do saber depende da reconstituição histórica para estes sujeitos.

Pérez Gómez (1998) compreende cultura como o resultado da construção social relacionada às condições materiais, sociais e espirituais, determinadas num espaço e num tempo, que interfere nas ideias particulares que os sujeitos constroem sobre si mesmos, suas atitudes e o mundo que os rodeia. É importante considerar esta perspectiva para adentrar, mais uma vez, na compreensão das políticas de cotas que busca assegurar a continuidade da escolarização até a universidade para os

alunos negros, principalmente. Compreende-se que alijar um determinado grupo social deste espaço é negar-lhes a condição de sujeito de direito.

Charlot (2000) traz a luz da discussão sobre categorias sociais no intuito de designar e definir os sujeitos que são pertencentes a famílias sem tradição universitária, as quais denomina como “famílias populares”. Esta matriz chamada de “popular” demarca bem quem são estes sujeitos, agora em evidência. De acordo com Santos e Souza (2014),

O que toma como origem popular traduz à realidade de jovens brasileiros, em sua boa parte negros ou afrodescendentes, portadores de necessidades especiais, oriundos de escolas públicas, oriundos de famílias sem tradição universitária, oriundos de comunidades rurais, indígenas e quilombolas, de periferias, aos quais a universidade desde seu surgimento no Brasil sempre esteve distante.” (SANTOS E SOUZA, 2014, p.72).

A mudança nessa condição reposiciona quem sempre esteve num papel de coadjuvantes, trazendo-o para o papel de protagonista na sociedade.

A alteração do perfil dos estudantes ingressos no ensino superior a partir das intervenções das políticas públicas voltadas para o reconhecimento do direito e de justiça social a partir do acesso pelo viés de cotas, não tem sido suficiente para garantir que estudantes oriundos de cultura negra, afrodescendente ou indígena permaneçam na universidade. Pereira e Zientarski (2011) dizem que:

A política de cotas, ao contrário, se faz demagógica ao permitir que parte dos negros e dos demais excluídos sociais entrem nas universidades, mas, devido a toda uma conjunção de fatores, não se formem, ou, formados, fiquem alijados do mercado de trabalho, salvo raríssimas exceções. (PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011, p. 506)

Neste sentido existem movimentos maciços de comunidades interessadas no mecanismo de acesso e permanência dos estudantes na Educação Superior e que mantém uma luta para concepção de políticas públicas afirmativas para que isso aconteça.

Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definem como ‘negros’ e se pretendiam porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes de escravos africanos, trazidos para o país durante (...) a escravidão (GUIMARÃES, 2004, p. 194).

Entende-se neste trabalho essa política afirmativa de acesso como necessária, pois conforme já visto a sociedade veio sendo demarcada por processos de exclusão das classes populares e de favorecimento às elites, fazendo com que as camadas menos favorecidas se tornassem hoje o grande foco das políticas públicas de reparação social. Porém, somente o acesso não se faz suficiente. É necessário a permanência que possibilite o êxito acadêmico e a conclusão do curso. Heringuer (2000), diz que:

A sociedade como um todo tem estado presa a um estado de inércia coletiva, esperando por um distante momento na história, quando a mudança viria. Devido ao fato de as desigualdades raciais não serem vistas como um tema nacional relevante, não há pressão sobre o governo para a implantação de políticas específicas que enfrentem as desigualdades raciais. (HERINGUER, 2000, p. 9).

Portanto, os programas sociais de permanência nas universidades precisam se constituir como ações que asseguram direitos nas instituições de ensino superior.

### 3.3. O DESAFIO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Considera-se que, depois de uma década, as políticas de ação afirmativa de acesso mostraram-se bem-sucedidas ao promover significativa e relevante inclusão da população negra brasileira no ensino superior público. Entretanto, as políticas de ações afirmativas no Brasil, voltadas para combater a discriminação racial e corrigir os efeitos presentes dessa discriminação praticada no passado (GOMES, 2007), permitem, em primeira instância, que este novo aluno adentre ao processo de vida universitária, mas dão pouco subsídio para superar as dificuldades que começam a surgir a partir do momento em que a necessidade de manejo para esta permanência aconteça.

Esta intenção pela igualdade de condições de acesso e permanência só veio ampliar-se depois de um longo período de estudos sobre a causa da evasão de alunos já instituídos na universidade, mas que não completavam seu ciclo acadêmico. A lei das cotas garante o acesso, mas a permanência nos estudos é um novo objeto de estudo que passou a ser igualmente significativo. Daí o pensamento de Tenório e Vieira (2009):

As diversas formas de medidas de acesso ou de seleção de estudantes nas instituições de ensino (público ou privado) nos coloca diante de diversas questões de ordem políticas, jurídica, institucional, econômica e acadêmica. Além disto urge analisar, compreender e explicar a questão da permanência, não somente a permanência material – as condições de existência e sobrevivência na universidade: comer, vestir, comprar material, ter dinheiro para o transporte – mas também as condições de permanência simbólica: fazer parte do grupo, ser estudante universitário com todas implicações que isto possa ter. (TENÓRIO E VIEIRA, 2009; p.49)

Com isto a ação relativa à permanência de estudantes no campo universitário passa a tomar cada vez mais tamanhos proporcionais à preocupação de ordem política e jurídica no âmbito histórico nacional.

Alguns estudiosos (COULON, 2008; SANTOS, SOUZA, 2014) consideram que num primeiro momento de ingresso na vida acadêmica há um choque cultural. Este novo estudante universitário passa pela prova daquilo que Santos e Souza (2014) chamam de “afiliação”, ou seja, o período em que este novo estudante tem para posicionar-se dentro da realidade da universidade, desde a relação social e cultural, até a postura acadêmica, totalmente diferenciada do habitual do ensino médio. Ainda, nesse processo de construção dessa chamada afiliação devem aprender o “ofício” de estudante universitário, para não ser eliminado neste universo novo. (SANTOS E SOUZA, 2014). De acordo ao Coulon (2008):

(...) seja qual for o país, a primeira tarefa a ser cumprida por quem ingressa na universidade será aprender o seu ofício de estudante universitário... Aprender o ofício é afiliar-se à universidade, tanto do ponto de vista institucional como numa perspectiva intelectual. Não basta entender as regras da universidade; convém ainda, ser capaz de jogar com elas, descobrir as exceções e até saber como contorná-las. (COULON, 2008, p.10)

As políticas de permanência devem visar o êxito acadêmico de estudantes, principalmente estes pertencentes a “famílias sem tradição universitária”, conforme citado por Santos e Souza (2014). Porém, tais políticas não devem adquirir um sentido assistencialista e populista de aliciamento político das classes menos privilegiadas. “Também não se pode ser pensada como uma política transitória, mas como política efetiva do Estado, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de alunas e alunos negros com vistas à conclusão do seu curso. (...)” (TENÓRIO E VIEIRA, 2009; p.52).

De ordem jurídica e constitucional a discutida igualdade de condições para a permanência de estudantes em uma instituição educacional, de forma geral, é um dos princípios assegurados no art. 206 da Constituição Federal Brasileira e ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no art. 3º. Também é citado no Art. 2º, na V Diretriz do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, instituído com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior. (BRASIL, 2007)

De igual modo em outro instrumento do ordenamento jurídico brasileiro, o Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com a finalidade específica de “[...] ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”. (BRASIL, 2010). A implantação do PNAES abrange as seguintes áreas no que toca à assistência ao estudante: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

Observa-se que nesse programa as condições de permanência continuam antevendo as necessidades de assistência para os estudantes oriundos de família de baixa renda. Porém, reconhece-se neste trabalho que não basta apenas prestar assistência econômica a esses estudantes marcados por estereótipos e históricos de marginalização que trazem efeitos cumulativos de escolarização anteriores. Embora a assistência econômica seja também determinante, são necessárias outras ações numa política de permanência.

Delineia-se, então, outro marco de permanência, chamado de “permanência simbólica”, que explicita as condições acadêmicas e instrucionais as quais os sujeitos precisam adequar-se, assimilando a discussão das relações culturais, sociais e raciais existentes dentro das universidades. Destarte não basta o acesso e permanência assegurados pelo viés econômico, político e jurídico, essa dimensão simbólica sobre permanecer e concluir o ensino superior considera ainda mais forte as práticas de exclusão que acontecem, muitas vezes, de forma velada dentro das instituições e colocam em cheque os estudantes, negros, afrodescendentes e índios no meio estudantil universitário.

Nesse sentido, alguns sociólogos e educadores (QUEIROZ, 2002; GUIMARÃES, 2003, apud TENÓRIO e VIEIRA, 2009, p 53) têm estudado essas formas dissimuladas de exclusão de estudantes no ensino superior, reforçando a tese de “excluídos do interior” (BOURDIEU; CAMPAGNE, 2001, apud TENÓRIO e VIEIRA, 2009, p 53).

Assim, mesmo munido de todas as condições políticas e econômicas para a inserção na atmosfera universitária, o aluno oriundo de família sem tradição universitária, ou seja, negros e pobres, não se sente à vontade para “permanecer” neste ambiente, que, a princípio, é hostil e fora dos padrões de sua realidade.

Associada a essa sensação inicial de hostilidade do ambiente, o estudante universitário é desafiado a estabelecer um novo vínculo educacional e a adquirir competências e um maior grau de autonomia, o que até então não eram exigidas a alunos de Ensino Médio. (SOUZA E SANTOS 2013). Assim, esse primeiro momento é denominado por Coulon (2008) como tempo de estranhamento, sendo necessária a construção do sentimento de afiliação à vida universitária.

Este processo de permanência e afiliação defendido por Coulon (2008) institui um período de adaptação deste sujeito na universidade, no qual precisa superar os entraves de sua cultura e realidade com a dinâmica das universidades. É preciso, então, um tempo de adequação para familiarizar-se com esta nova realidade, mesmo porque para a maioria destes alunos, são os primeiros de suas famílias a adentrar no mundo universitário. Portanto, não se trata apenas de “adquirir a competência, é necessário igualmente aprender a maneira de mostrar que eles a possuem” (COULON, 2008; p 41)

Deste modo, compreende-se neste trabalho que a permanência material precisa ser contemplada juntamente com a permanência simbólica, de modo a favorecer um processo de permanência qualificada e de direitos de todos os estudantes na universidade.

#### 4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Entende-se por metodologia, o caminho do pensamento a ser seguido, ocupando um lugar central na teoria e envolvendo um conjunto de técnicas e instrumentos a serem adotadas para produzir conhecimento acerca de uma realidade. (MINAYO 2003,). Assim, a pesquisa como uma atividade básica da ciência na sua construção da realidade requer a criteriosa seleção de uma metodologia com base no objeto a ser estudado, tendo em vista que

Pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles. (DEMO, 1987, p. 23)

Corroboramos com Demo (1987), no momento em que ele define a pesquisa e chama atenção para o fato de que nenhuma pesquisa vai esgotar a realidade pesquisada. Sendo assim, sempre haverá algo novo a descobrir, pois os olhares dos pesquisadores são diversos em relação ao objeto pesquisado.

Esta pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva buscou investigar os impactos acadêmicos do programa de Bolsa de Permanência na vida de estudantes, matriculados em cursos de graduação da UFRB, provenientes de comunidades quilombolas. Nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa se dedica a trabalhar com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes relativos aos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (ARAÚJO, 2008, p.6)

Por outro lado, esta pesquisa assume uma natureza descritiva, pois visa o levantamento de informações acerca da vivência de um grupo social em sua inserção no contexto acadêmico. Para Hammersley e Atkinson (1994) a pesquisa descritiva é uma atividade prática que requer um conhecimento sobre o contexto, mas não é simplesmente seguir regras metodológicas, pois muitas vezes as hipóteses e as perguntas podem emergir no momento da pesquisa de campo, na interação do pesquisador com os participantes da pesquisa.

O percurso metodológico deste trabalho foi distribuído em alguns momentos, sendo o primeiro passo referente à construção do referencial teórico produzido sobre a temática em estudo.

O segundo momento constou da análise documental que consiste em uma técnica de investigação baseada nas fontes documentais ainda não tratadas, a fim de compreender um determinado objeto. Gil (1987) diferencia a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica, sendo a primeira referente a materiais sem tratamento analítico e a segunda relacionada à abordagem de vários autores sobre determinada temática. Nesse momento foram analisados documentos nacionais e institucionais que amparam o PBP.

O terceiro momento da pesquisa constituiu-se em um trabalho de campo, a partir do qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com estudantes de cursos presenciais de graduação da UFRB provenientes de comunidades quilombolas. A escolha pela entrevista decorre da importância de acesso ao sujeito da pesquisa e da qualidade das informações que podem ser obtidas a partir do cuidado tomado no momento da entrevista. Para Richardson (1999, p 207):

O termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas*.

Ainda Rosa e Arnoldi (2006, p 17) dizem que:

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível (...).

Para início deste trabalho de campo foram levantados dados, junto à Coordenadoria de Assuntos Estudantis da PROPAAE/UFRB, referentes aos estudantes de origem quilombolas assistidos pelo PBP/MEC a partir de 2013, ano de início do programa, de modo a construir um perfil dos discentes assistidos pelo PBP na UFRB.

Após levantamento desses dados e seleção dos sujeitos partiu-se para a realização de entrevistas que permitiu o levantamento de dados da vida acadêmica dos estudantes quilombolas na universidade e a compreensão sobre o impacto acadêmico do PBP na vida desses estudantes.

A entrevista semiestruturada foi utilizada por permitir maior flexibilidade no contato com os sujeitos da pesquisa de modo a se obter informações necessárias para responder ao problema da investigação. Para o uso da entrevista observou-se a

seguinte organização, conforme Richardson (1999, p 207): 1. A fase exploratória que envolve o planejamento da entrevista a partir do conhecimento prévio dos entrevistados, o conhecimento prévio do campo, a definição do tempo necessário para a conversa e das pessoas a serem entrevistadas. 2. A segunda fase envolve a coleta de dados que consiste na aplicação das questões, considerando-se um local adequado que permita a acomodação dos participantes para que a entrevista seja realizada com êxito. 3. A fase analítica possibilita a definição dos critérios para acesso e organização dos dados, quais são confidenciais e quais podem ser divulgados.

O desenvolvimento da proposta desta investigação envolveu a articulação e interação da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis da UFRB com os estudantes provenientes de comunidades quilombolas assistidos pelo Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação.

Ressalte-se que antes da realização da pesquisa de campo o referido trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de acordo Parecer nº 1.736.824 (Anexo 1), obedecendo-se a todos os procedimentos éticos de modo a resguardar aos participantes da mesma e o sigilo das informações.

Por fim, como forma de tratamento dos dados levantados ao longo da pesquisa, foi feita a análise de conteúdo das falas, entendida por Bardin (2009) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

O procedimento de análise de conteúdo foi desenvolvido no decorrer do processo de levantamento dos dados, após a transcrição de cada entrevista, com enfoque na compreensão à luz dos significados dos próprios sujeitos e dos referenciais teóricos.

#### 4.1. A OPÇÃO PELO ESTUDO DE CASO

Enquanto pesquisa de abordagem social optou-se neste estudo pela metodologia de Estudo de Caso. Na perspectiva de Merriam (1988, apud ANDRÉ 2005),

o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor.

O método do Estudo de Caso, como outros métodos qualitativos, é útil sempre que o fenômeno objeto do estudo for amplo, complexo e quando um fenômeno não puder ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorrer (BONOMA, 1985). Nesta pesquisa tratou-se de um Estudo de Caso Exploratório, devido à insuficiência do conhecimento existente sobre a temática no campo investigado. Nesse tipo de estudo é necessário rigor e cuidado do investigador de modo a não admitir evidências equivocadas ou distorcidas para influenciar a direção das descobertas e conclusões. (YIN, 1998).

Segundo Gomes (2007), a vida acadêmica é muito mais do que a sala de aula, currículos, disciplinas e provas. A universidade, sobretudo a pública, é um espaço rico de oportunidades, debates, pesquisas, discussões, atividades culturais e, conseqüentemente, de produção de conhecimento científico. Entretanto, no cotidiano acadêmico, as origens socioeconômicas e raciais, o capital cultural, as oportunidades sociais e a desigualdade sócio racial interpõe, trajetórias diferenciadas para os(as) alunos(as). Diante disso, considera-se a importância da realização desta pesquisa no *locus* escolhido: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

#### 4.2. CARACTERIZANDO O LOCUS DA PESQUISA

O Brasil apresenta uma vasta diversidade cultural, econômica e social entre as suas regiões, fruto da construção sócio histórica de cada uma. Neste sentido, ao propor uma análise sobre os impactos acadêmicos do PBP na vida de estudantes da UFRB provenientes de comunidades quilombolas, faz-se necessário contextualizar o cenário desta análise para que se possa compreender o contexto regional e o que representa a existência de uma Universidade Federal neste contexto.

Esta pesquisa foi realizada com estudantes matriculados em cursos de graduação da UFRB, oriundos de comunidades negras rurais que se definem como “remanescente de quilombo”.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *locus* desta pesquisa, é uma instituição federal de Educação Superior criada, em 2005, pela Lei 11.151 de 29 de julho. A criação desta instituição federal de ensino superior representou a possibilidade de inclusão de grande uma parcela da população, notadamente do

interior do Estado, para quem a Universidade era algo distante da sua realidade. (REIS, 2010).

Por sua vez, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB<sup>16</sup>) reserva parte das suas vagas a alunos originários de escolas da rede pública de ensino que se autodeclararem negros, pardos, índios-descendentes ou de outros grupos étnicos. De acordo ao Relatório da UFRB 2015-2017:

Conforme a Resolução do CONSUNI 005/2009 e 02/2010, 45% das vagas da UFRB são reservadas para as seguintes categorias: Candidatos autodeclarados negros que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública de ensino; Candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente em estabelecimentos da rede pública de ensino; Candidatos autodeclarados indígenas ou descendentes de indígenas que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas de ensino; Candidatos que sejam professores em atividade na rede pública de educação básica, sem formação adequada à LDB-9394/96. (UFRB, 2015).

Essa possibilidade de inclusão foi favorecida pela organização dessa universidade em Centros de Ensino localizados em seis diferentes municípios do interior baiano. Em Cruz das Almas, sede da instituição, situa-se o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Exatas e Tecnológicas (CETEC). No município de Amargosa está localizado o Centro de Formação de Professores (CFP) em Santo Antônio de Jesus o Centro de Ciências da Saúde (CCS), na cidade de Cachoeira está o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), em Feira de Santana o Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), e no município de Santo Amaro da Purificação o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT).

O ingresso nos cursos de graduação da UFRB é feito através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a seleção se dá via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sistema informatizado do Ministério da Educação, através do qual a UFRB e outras universidades públicas brasileiras oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.

---

<sup>16</sup> A procura pelo ensino de graduação da UFRB tem sido elevada e crescente para a maioria dos cursos, evidenciando que a implantação da instituição na região atende a uma necessidade sentida, quanto à formação de novos profissionais, com uma procura mais acentuada naqueles cursos mais diretamente vinculados com o mercado de trabalho. (Relatório UFRB 2015-2017)

#### 4.3. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O desenvolvimento desse estudo se deu com estudantes selecionados a partir dos seguintes critérios: 1. Estar matriculados em cursos presenciais de graduação da UFRB; 2. Se autodefinir quilombola; 3. Ser atendidos pelo Programa de Bolsa Permanência (PBP) do Ministério da Educação, no período compreendido de 2013 a 2015. Para esse fim, compreendemos a importância de: identificar os estudantes quilombolas da UFRB inseridos no PBP, traçar o perfil dos mesmos e analisar de que forma essa inserção interferiu em seu desenvolvimento acadêmico.

Do total de quinze estudantes inicialmente selecionados a partir dos critérios acima descritos, um não participou por estar realizando estágio em outro estado, três recusaram participar por terem sido retirados do programa e cinco não demonstraram disponibilidade. Assim, seis foi o total de participantes da pesquisa, sendo eles estudantes do CCAAB nos cursos de: Agronomia, Agroecologia e Zootecnia, com períodos de ingresso que vão desde 2009 a 2012 (QUADRO 1).

QUADRO 1. DADOS ACADÊMICOS DOS PARTICIPANTES

<b>CURSO</b>	<b>INGRESSO</b>	<b>MOTIVO DA ESCOLHA DA UFRB</b>	<b>MOTIVO DE ESCOLHA DO CURSO</b>
Agronomia	2011.2	Proximidade do local de residência e ausência de condições de ir para outro lugar	Identificação com a área
Agronomia	2009.2	Proximidade do local de residência	Influência da família
Tecnologia em Agroecologia	2010.1	Ter familiares que se formaram na UFRB, Proximidade do local de residência, e ausência de condições de ir para outro lugar.	Tempo de integralização do curso, 3 anos, e por trabalhar no campo.
Tecnologia em Agroecologia	2012.2	Proximidade do local de residência	Nota de corte no ENEM
	2009		

Tecnologia em Agroecologia		Proximidade do local de residência	Identificação com a área
Zootecnia	2012.1	Estrutura do curso.	Identificação com a área

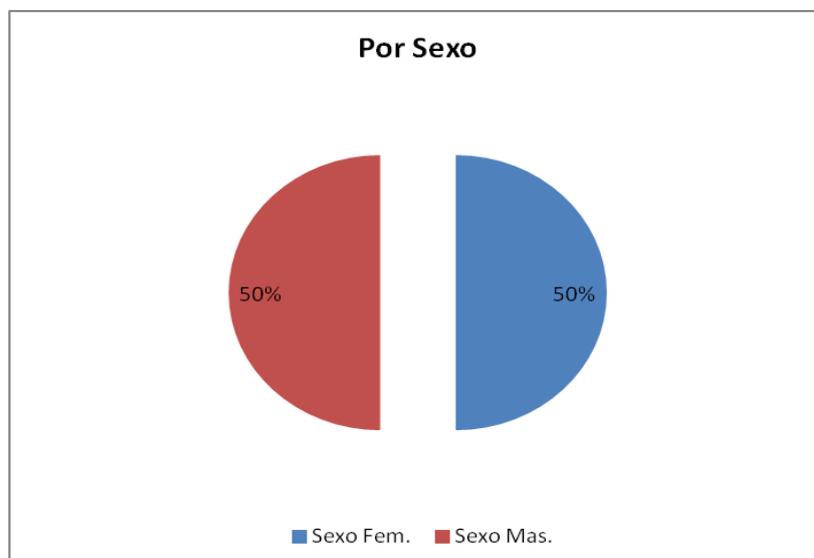
Fonte: Dados da pesquisa de campo

Observe-se que cinco dos seis estudantes participantes da pesquisa escolheram a UFRB pela proximidade com seu local de residência, indicando que muito possivelmente a não existência dessa universidade no interior do Estado da Bahia tornaria, senão impossível, muito difícil a sua inserção no Ensino Superior.

Os estudantes pesquisados são oriundos das seguintes comunidades quilombolas: Engenho de São João (2), pertencente ao município de São Félix; Associação Baixa da Linha (3), situada no município de Cruz das Almas; e Riacho das Pedrinhas (1), localizado no município de Filadélfia.

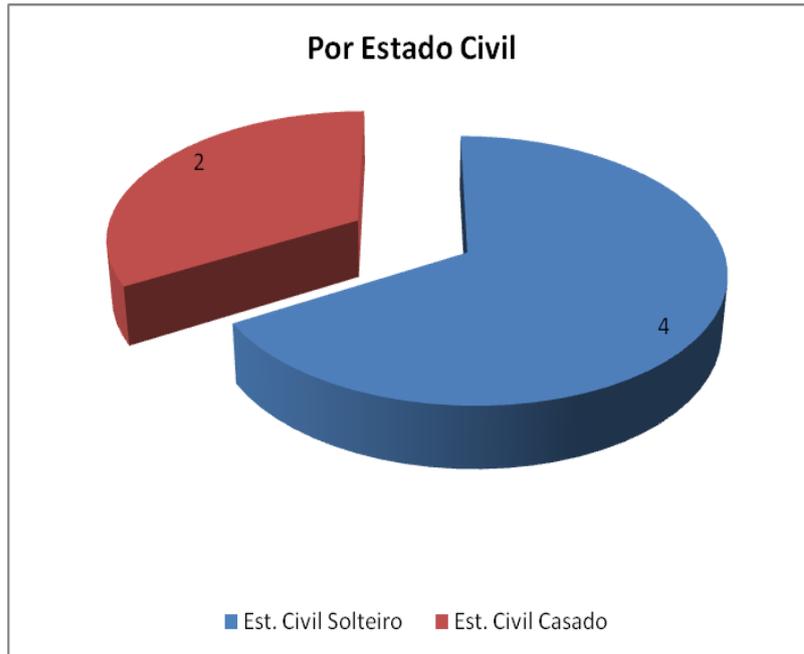
Os participantes da pesquisa foram estudantes com idades entre vinte e um e trinta e três anos, sendo Três do sexo feminino e três do sexo masculino, discriminados conforme Gráficos 2,3 e 4 a seguir que retratam as características dos participantes da pesquisa por sexo, estado civil, faixa etária e se possuem filhos.

Gráfico 2. Distribuição dos participantes da pesquisa por sexo



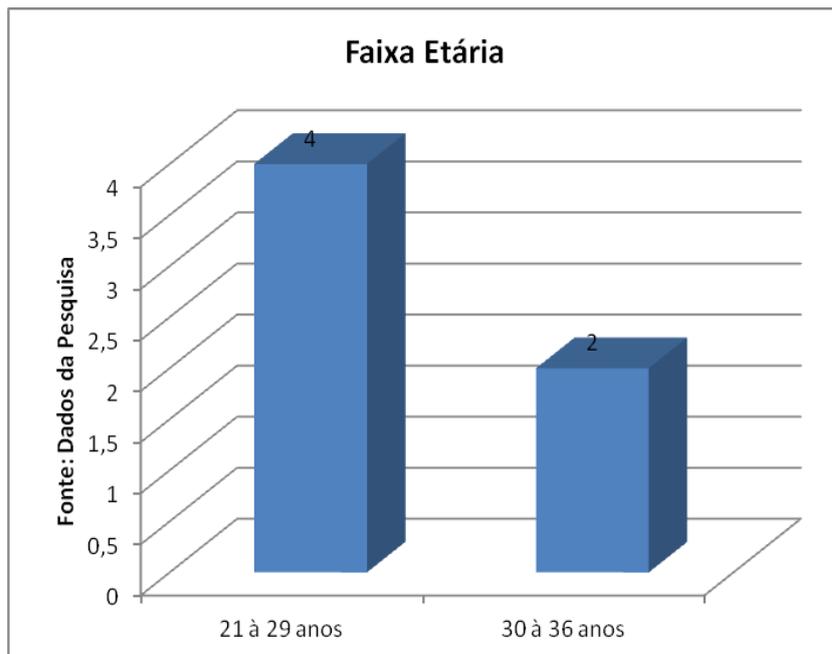
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 3. Distribuição dos participantes da pesquisa por estado civil



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 4. Distribuição dos participantes da pesquisa por faixa etária

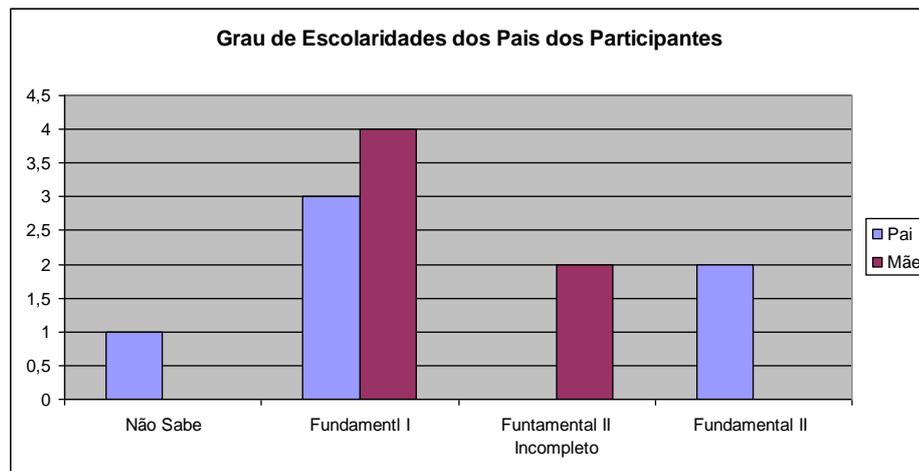


Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados revelam que há uma equiparação entre gêneros (Gráfico 02), que os entrevistados em sua maioria são solteiros (Gráfico 03), com uma faixa etária abaixo dos 30 anos (Gráfico 04) e em sua maioria não possui filhos.

Outro dados relevante para caracterização dos participantes da pesquisa diz respeito a escolarização de seus pais, conforme se apresenta no Gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5. Grau de escolaridade dos pais dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico demonstra que todos os estudantes entrevistados são provenientes de famílias cujos pais não chegaram ao ensino médio, caracterizando-os como sendo os primeiros da família a cursarem uma universidade.

A seção seguinte aborda os dados demonstrados por esses participantes com relação aos impactos do PBP em sua vida acadêmica.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após transcrição dos registros de entrevista e leitura minuciosa dos mesmos, os dados foram organizados em cinco categorias levantadas a partir da recorrência nos registros analisados, sendo elas: 1. Dificuldades vivenciadas na Educação Superior; 2. Rendimento acadêmico a partir das dificuldades vivenciadas; 3. Impacto do PBP no desempenho acadêmico; 4. Avaliação do PBP; 5. Impactos do PBP na autoestima do estudante quilombola.

A seguir apresentamos a análise de cada categoria separadamente, embora elas estejam intimamente imbricadas. Selecionamos em cada categoria os dizeres dos graduandos que mais evidenciaram o avanço analisado, relacionando-os com a teoria de suporte da pesquisa.

### 5.1. DIFICULDADES VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os desafios vivenciados pelos graduandos de origem quilombola nos cursos da UFRB se fundem com os conceitos fundamentais para a permanência nesta Universidade que desde sua origem busca assegurar políticas afirmativas. De acordo ao Relatório de Autoavaliação Institucional da UFRB de 2015 a 2017:

Com objetivo de sedimentar institucionalmente as políticas afirmativas e de inclusão social, a UFRB se torna pioneira na implantação de uma Pró-reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), cujo principal propósito é promover o desenvolvimento de estratégias que levem à execução de políticas afirmativas voltadas para os discentes na UFRB, garantindo à comunidade acadêmica condições fundamentais para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim, segundo o PDI/UFRB, 2010-2014, a UFRB assume como princípio ético-político o propósito de assegurar institucionalmente a formulação e execução de políticas afirmativas que garantam aos estudantes condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades, visando à inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária nos âmbitos cultural, político e econômico da sociedade e do desenvolvimento regional. (UFRB, 2010).

Nesse sentido, o interesse das políticas e ações da UFRB está não apenas no acesso, mas na permanência, na garantia de que estes estudantes consigam concluir os seus estudos em tempo hábil e que seja agregado valor social aos esses estudos,

fazendo com que a relação estudante - universidade seja estreitada a partir de uma permanência qualificada na Universidade.

Entretanto, ainda assim os participantes desta pesquisa revelaram que encontram dificuldades diversas, assumindo a perspectiva de permanência material e simbólica.

De acordo com o discurso dos alunos entrevistados eles se depararam com as seguintes dificuldades:

(...) dividir o tempo entre trabalhar e cursar. Porque além de estudar a gente tinha que trabalhar para manter remuneração para conseguir apostilas. Eu trabalhava fora da comunidade em Oficina mecânica. (Estudante 2. Curso de Agronomia)

Questões financeiras, chegava em casa tarde e as despesas com deslocamento, xerox e lanches eram as principais dificuldades. (Estudante 4. Curso Tecnologia em Agroecologia)

Para ter material para estudar, deslocamento também (...), mas o principal foi material para estudar, antes era xerox, não era como é hoje. Por dificuldades financeiras para ter esse material. (Estudante 5. Curso Tecnologia em Agroecologia)

Financeiras, em si manter aqui porque não tinha nenhuma bolsa antes. Passei um pouco de dificuldades no início, mas tinha irmãos e cada um mandava um pouco. Um mandava de um lado outro, mandava de outro. Aí depois passei no programa de bolsa da Propaae<sup>17</sup>. (Estudante 6. Curso Zootecnia)

Observe-se que de acordo com esses quatro estudantes entrevistados as dificuldades vivenciadas durante a graduação na UFRB são especialmente de cunho financeiro. Além de carregarem uma demanda histórica que se arrasta na realidade da família, estes alunos ainda precisam enfrentar uma dura realidade econômica em detrimento da necessidade dos estudos. Isso ratifica o já sabido que o acesso à Educação Superior intermediado pelas políticas públicas para os estudantes quilombolas esbarra-se, na maioria das vezes, nas condições financeiras para a sua permanência. Por isso, muitas vezes, o quantitativo que chega a se matricular não é o mesmo que conclui o ensino superior.

---

<sup>17</sup> Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

As falas desses estudantes ressaltam dificuldades com o acesso ao material didático para estudo, o que reforça a importância de que os acervos das bibliotecas sejam diversificados e também que a IES possibilite outras formas de acesso a esses materiais, a exemplo dos chamados ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Nesse aspecto, tais medidas também devem ser consideradas dentro de uma política de permanência.

Portanto, faz-se ímpar discutir os métodos de acesso e permanência que devem acontecer de forma concomitante, ou seja, o aluno deve ser influenciado a adentrar na universidade e prosseguir com as mesmas condições de oportunidade de permanência.

Com as dificuldades financeiras outros problemas decorrem e impactam a relação do estudante oriundo das comunidades quilombolas dentro das universidades, a exemplo de: acesso ao campus relacionado ao recuso para transporte; horários de aulas, principalmente para a maioria que precisa trabalhar para se manter economicamente. Todas essas condições se aliam e dificultam a permanência desses alunos na academia.

Deslocamento. Porque teria que sair todo dia da “roça” e vir pra cá. (...) tinha que acordar 5 horas e só chegava aqui seis e meia e sete. (Estudante 1. Curso de Agronomia)

Na perspectiva desse estudante o deslocamento interferia também em seu horário de comparecimento às aulas, mesmo saindo cedo de casa. Isso traz para a universidade um desafio, considerando as diversas origens dos estudantes, para estreitar os laços e construir junto com os governos municipais, alternativas para viabilizar a melhoria do sistema público de transporte. Assim, essa concepção deve também fazer parte de uma política que favoreça, de fato, a permanência de todos os estudantes.

(...) as camadas de baixa renda não necessitam apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários e bolsas de trabalho e pesquisa (CARVALHO, 2006, p. 994)

Outra situação citada foi com relação a dificuldades acadêmicas relativas a conteúdos não aprendidos anteriormente no Ensino Médio.

(...) foi quando a gente pegou matemática, cálculos, disciplinas de exatas. Coisas que a gente não viu no ensino médio, coisas que gente não tinha a mínima noção, aí resultou em reprovação, aí tem que correr atrás do prejuízo nos próximos semestres. (Estudante 3. Curso Tecnologia em Agroecologia)

Isso está diretamente relacionado à qualidade da educação básica no Brasil a que tem acesso esses jovens. Mais uma vez é necessário discorrer sobre o histórico da educação superior no Brasil para analisar esta realidade. As desigualdades sociais que há muito estiverem presentes no contexto histórico, se fazem presente na realidade destes alunos, porque a oferta do sistema superior educacional não objetivava o acesso das classes populares e este contexto vem se arrastando e se reflete nos dias de hoje. Segundo Beltrão (2013, p. 3):

(...) o desempenho do estudante é influenciado pelas oportunidades oferecidas durante a trajetória escolar (diretamente relacionada às condições socioeconômicas da família, as políticas públicas promovidas pelo Estado, entre outros fatores), portanto, a oportunidade é construída socialmente. O mérito, desta feita, tornar-se-ia padrão de comparação problemático, caso visto como critério isolado, pois, os privilégios estão distribuídos desigualmente entre as classes sociais e independem do potencial e do conhecimento dos estudantes.

Diante do exposto, observa-se que, muito embora os alunos quilombolas estejam dentro da proposta de abrangência da Universidade, isso não garante efetivamente a sua permanência.

Por outro lado, a fala do estudante 3 mostra que uma política de permanência deve também considerar a necessidade de apoios acadêmicos de cunho pedagógico para esses estudantes. Isso poderia acontecer através de programas de aprendizagem colaborativa onde os colegas que já superaram as dificuldades, poderiam colaborar com seus pares.

Ainda é necessário maior clareza sobre os trâmites que viabilizam ou dão suporte a esta estadia completa no ensino superior para aqueles alunos que realmente precisam de auxílio. “Enquanto para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas de abertura da escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres”. (CARVALHO, 2004; p.333). Significa dizer que as práticas vivenciadas e postuladas para a permanência

de alunos quilombolas nas Universidades ainda demarcam grandes dificuldades para os mesmos visto que as políticas públicas compreendidas como processo de viabilidade para que estes sujeitos permaneçam e concluam seus cursos foram pensadas apenas em algumas necessidades acadêmicas e não em sua totalidade e real necessidade destes alunos. Isso nos leva a inferir que as políticas públicas implementadas para este fim, foram pensadas de forma pouco técnica, pois embora o acesso tenha sido facilitado com os programas do governo, a sua permanência, ainda, não ficou garantida.

Dentre as questões financeiras que envolvem a permanência, encontra-se a necessidade de trabalhar para se manter nos estudos de modo a suprir as necessidades das suas famílias e só depois as necessidades acadêmicas. No caso dos participantes desta pesquisa, essa necessidade envolvia a existência de filhos ou por serem arrimos de família.

Além disto, os participantes revelam-se reféns de uma dinâmica familiar historicamente excluída da Educação Superior, ou seja, pelos discursos obtidos todos os pesquisados indicaram que os seus pais não conseguiram chegar ao ensino médio, o que denota uma condição que não deu acesso sequer à conclusão da escolarização básica. Observa-se, então, uma escolarização trilhada por estudantes a partir do sacrifício de seus pais, que não conseguiram se inserir no mundo acadêmico devido às contradições entre suas condições sociais e as exigências do mundo contemporâneo. (PDI/UFRB -2010-2014)

Tais estudantes são considerados sem tradição universitária, os quais precisam passar agora pelo processo de “afiliação” sugerido por Souza e Santos (2014).

Parece uma receita simples, mas para os “iniciantes” afiliar-se é uma tarefa complicada, pois na realidade a universidade requer do estudante universitário a habilidade de lidar e saber equilibrar autonomia e disciplina. Muitos jovens, nem sequer tem estabelecida uma rede de contatos com pessoas já inseridas no ensino superior, em muitos casos é o primeiro representante de sua família à ingressar na universidade. Não tem ideia de como a universidade funciona, do que é requisito aos estudantes na vida universitária. (SOUZA; SANTOS, 2014, p. 08)

Coulon indica que o processo de afiliação universitária vai ocorrer em três tempos distintos. Os dois primeiros tempos, tempo de estranhamento e tempo de aprendizagem, são os momentos de maior instabilidade do estudante, pois estão

rompendo com seu passado recente, mais ainda não possuem um lugar concreto e seguro, estão começando a decifrar a existência de códigos implícitos, conhecendo as regras que fazem parte do cotidiano universitário. (COULON, 2008)

Essa discussão revela o momento de transição acadêmica, do ensino médio para o ensino superior, mas pode-se ainda demarcar o período em que a realidade destes sujeitos muda, rompendo com uma realidade social a pouco existente, superando as expectativas a partir das políticas públicas de ações afirmativas.

No mesmo sentido existe a condição de permanência, depois desta concessão de acesso. Para Santos (2009):

Para as famílias mais abastadas (...), a universidade pode representar somente mais uma etapa da vida escolar(...). No caso das famílias menos abastadas, e em geral negras, a universidade representa um grande feito, já que no seu imaginário ela estava ausente(...). A entrada de um membro destas famílias no ensino superior e a sua permanência tem dois sentidos: um sentido que é individual e o outro que é grupal, uma vez que ser universitário ou universitária significa a possibilidade de alteração no seu futuro e no meio social que este indivíduo circula. Sendo assim a direção de permanência é a única para qualquer destas famílias, qual seja, durar até o fim do curso, mas para a segunda o sentido é duplo. (SANTOS,2009; p.69)

No entanto, Bourdieu e Passeron (1964) se manifestam, sobre esse tema, afirmando que à universidade é um espaço de herdeiros, deduzindo que a maioria que ali está faz parte de uma elite que conseguiu responder às exigências dessa seleção, alcançando o objetivo das universidades de selecionar os melhores. Conforme Oliveira et al. (2008, p. 88), esse “[...] é o ideário das aptidões e capacidades naturais e a meritocracia [...] os critérios do mérito e biopsicológicos justificam as diferenças individuais e a hierarquização social”. Acaba por haver um processo de naturalização da seleção por meio da idealização de processos seletivos considerados mais isentos e mais justos no que se refere ao princípio de igualdade de condições para acesso.

## 5.2. RENDIMENTO ACADÊMICO A PARTIR DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS

A partir das dificuldades vivenciadas a realidade dos alunos quilombolas segue os aditamentos do contexto social, revelando nos discursos os reflexos no seu rendimento acadêmico.

(...) estou atrasado praticamente dois semestres, porque essa de ir e vir eu não podia pegar seis disciplinas que é o correto por cada semestre. Aí tinha a questão de estágio, aí era para está formando agora se eu estivesse semestralizada. Só que com essas idas e vindas eu só podia pegar quatro ou cinco disciplinas ainda tinha a parte do estágio. (...) Antes da bolsa era muito complicado academicamente, perdi muitas disciplinas porque não tinha local para ficar tinha que ir e voltar, você não consegue ficar no local fixo. Hoje não me vejo me manter sem a bolsa. Sei que meus pais iriam fazer o impossível, mas seria muito complicado. (Estudante 1. Curso: Agronomia)

Principalmente com notas, porque eu tinha tempo para estudar, mas, eu tinha que estudar noturnamente, então isso acabava diminuindo meu rendimento acadêmico porque acontecia muita reprovação principalmente faltas. Eu quando pegava o serviço, tinha que entregar o serviço e não tinha como vir a faculdade, às vezes acarretava em faltas nas disciplinas. No início dos semestres foi bem complicado. (Estudante 2. Curso: Agronomia)

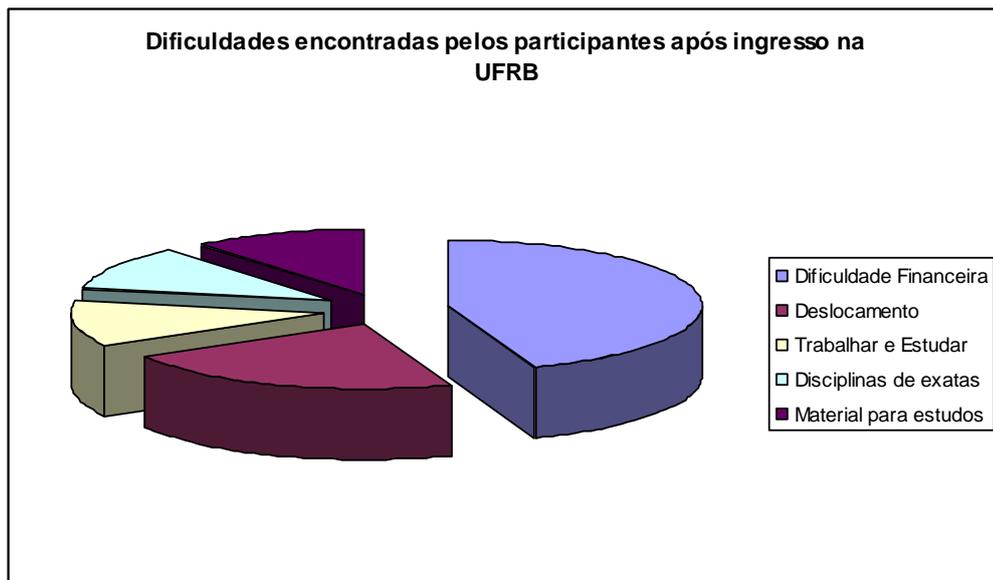
(...) ficar retida na disciplina. Agora com recurso a gente procura pessoas que tem facilidade com a disciplina, a gente paga uma pessoa para poder ensinar, aí contribui bastante. (Estudante 3. Curso Tecnologia em Agroecologia)

As transcrições acima indicam que as dificuldades vivenciadas por esses estudantes durante o curso repercutem em seu rendimento acadêmico, gerando retenção em alguns componentes curriculares, devido à escassez de tempo para o estudo em função do trabalho ou da impossibilidade de se manter semestralizado durante o curso. Esses fatores indicam que uma política de permanência também precisa considerar tais aspectos.

Polydoro (1995 *apud* Santos et al., 2005), num estudo sobre evasão no ensino superior, identificou como principais causas da evasão: problemas financeiros (28,57%), problemas com a escolha do curso (20,41%) e situações pessoais e familiares (16,33%). Tais causas se relacionam com as condições dos estudantes de menor poder aquisitivo: primeiro, pela dificuldade em se manterem e, segundo, pela escolha do curso, que muitas vezes é determinada pelas condições sociais e econômicas, e não por uma identificação profissional (BASTOS, 2005), o que conseqüentemente causa impactos no desempenho acadêmico destes alunos.

Para os alunos da UFRB o gráfico abaixo mostra realidade similar:

Gráfico: 06 – Dificuldades encontradas pelos participantes após ingresso na UFRB



Fonte: dados da Pesquisa

As dificuldades aqui assinaladas revelam o conceito sobre a permanência material, uma condição que desafia ao estudante permanecer e concluir o curso o que demarca um duplo desafio social e racial e, portanto, o desafio para assegurar a sua permanência material e conseqüentemente sua permanência simbólica.

Outra mudança que, segundo os relatos, afeta o rendimento acadêmico é o impacto da nova realidade da vida universitária.

No primeiro semestre foi difícil a adaptação, possivelmente ocasionada pelo choque de realidade. (Estudante 4. Curso Tecnologia em Agroecologia)

Para ter material para estudar, isso e o ensino anterior (ensino médio) que não preparava você para..., a qualidade do ensino. Quando falava que iria fazer vestibular para Agronomia, que naquela época ainda era vestibular, os colegas davam risadas via que não tinha condições, depois vim entender porque eles falavam isso. Porque é difícil. (Estudante 5. Curso Tecnologia em Agroecologia)

Logo quando você entra no curso de Zootecnia, você pega as piores disciplinas do curso porque são disciplinas que você revê um pouco as disciplinas do ensino médio e tive bastantes dificuldades e quando você não tem condições financeiras de se manter, não tem uma liberdade pessoal de não ficar preocupado de pagar suas contas, isso interfere na sua vida acadêmica, a auto estima é abalada. (Estudante 6. Curso Zootecnia)

Essas falas nos levam a refletir que uma política de permanência deve considerar também a organização curricular, principalmente em se tratando dos

primeiros semestres do curso onde acontece, segundo Coulon (2008), o estranhamento do estudante frente a nova realidade universitária.

Se a universidade está atenta a isto envolverá essas considerações estudantis nos processos de avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de modo a favorecer a permanência dos estudantes. Para Santos (2009):

É esta situação de inadaptação, de exclusão, de discriminação que impede a permanência simbólica dos estudantes recém ingressos na universidade. Para reverter esta situação é necessário que as desigualdades de equilíbrio de poder sejam diminuídas e que o outsider se torne um nativo, ou um estabelecido. (SANTOS, 2009, p.75)

Autores, como Catani et al. (2006) e Neves et al. (2007), discutem que a democratização da educação superior é pensada sempre sobre o prisma de ampliação do acesso, deixando a ser pensada pelas políticas públicas como movimento de permanência. Neste caso, ao pensamento sobre a democratização do acesso deveria haver também ações em duas direções: voltadas, por um lado, para a qualidade da educação básica com vistas a alcançar aqueles que acessarão ao ensino superior e, por outro lado, para a sua permanência neste nível da educação, de forma a assegurar a retomada de conteúdos construídos de forma não significativa por aqueles que, de algum modo, conseguiram acessar a academia.

Neves et al. (2007) colocam que já no ensino fundamental há um grave problema na formação dos alunos. A realidade econômica brasileira ainda é a de manutenção e subsistência para parte significativa da população, onde muitas famílias precisam trabalhar a estudar, mesmo com os programas de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação vulnerabilidade e pobreza a exemplo do Bolsa Família<sup>18</sup>.

O Relatório Técnico elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (2013), contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, revela que, apesar do significativo crescimento das matrículas e dos índices de conclusão nos ensinos fundamental e médio, decorrentes de políticas de expansão e

---

<sup>18</sup>. “Programa federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$154,00 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos – saúde, alimentação, educação e assistência social”. Disponível em: <http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp> Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

correção de fluxo, apenas acerca de 27% dos jovens com idade de 18 a 24 anos concluíram o ensino médio. Assim, são poucos os que possuem, do ponto de vista do nível de escolarização alcançado, os requisitos formais para acesso ao ensino superior (ANDRADE; DACHS, 2006).

Estudos, como o de Vieira (2008), demonstram que a maioria dos alunos proveniente de classes sociais menos favorecidos e oriundos de comunidades tradicionais, tem maior acesso aos cursos de licenciaturas, enquanto que outros cursos de maior tradição no país como medicina, direito e engenharia, possuem um ingresso menor deste grupo. Isso significa que as políticas públicas implementadas ainda carecem de avaliação quanto à educação básica e à significação prática deste acesso e permanência ao ensino superior.

Diante do exposto tem-se certo que os desafios encontrados pelos estudantes pesquisados também são da ordem da qualidade da educação básica e da complexidade do ensino ministrado nos cursos superiores, o que dificulta não apenas o acesso, mas a permanência destes estudantes neste nível de ensino.

### 5.3. IMPACTO NO PBP NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Por outro lado, apesar das dificuldades enfrentadas na vida universitária, os discursos dos estudantes pesquisados mostram o quanto foi impactante o recebimento da bolsa PBP na vida acadêmica dos mesmos:

(...) eu consegui me estabilizar aqui em Cruz das Almas. Aí passei a morar aqui em Cruz das Almas, com interferência do programa deu para me manter e deu para acompanhar o estágio e deu pegar seis matérias que é o normal. (...) Eu participo de [cita o nome] que é um projeto de extensão e do projeto do PIBIC que encerrou agora. Isso influencia na comunidade quilombola, pois estamos pensando em fazer um projeto de extensão para comunidade que moro. (...) assim que encerrar a graduação penso em ingressar no mestrado na mesma linha de pesquisa que faço e quem sabe futuramente em um doutorado. (...) Além de me manter na cidade, com ele consigo pagar o curso de inglês que comecei agora e se não fosse a bolsa seria inviável. (Estudante 1. Curso de Agronomia)

Principalmente pelo fato de não precisar trabalhar, porque com o uso da bolsa eu consegui manter os livros e apostilas então eu conseguia mais tempo para estudar e com isso tive um avanço melhor, inclusive de nota. Inclusive um dos componentes curriculares que tive maior dificuldade (três reprovações em Bioquímica) eu consegui passar agora por ter priorizado a disciplina, peguei um número menor de

disciplinas e priorizei passar no componente. Eu consegui alcançar a meta da disciplina. (...) eu vim praticamente participar dessa vida acadêmica através da bolsa, antes eu (...) dividia o tempo com o trabalho. (...) a maioria dos eventos que participo é aqui dentro da própria universidade: dias de Campo, (...) o curso de cerca elétrica (...) teve também um curso de abelha sem ferrão, teve o encontro de apicultura que aconteceu em Irecê. (...) eu fiz um estágio supervisionado com o professor [cita o nome do docente] e mediante o trabalho desenvolvido já com ele já engatou o TCC, no caso uma análise fisioquímica do mel. (Estudante 2. Curso de Agronomia)

(...) a gente tem um recurso que pode comprar livros, um notebook, coisas que auxiliam para estudar, então auxiliou sim e muito. (...) já fiz parte do PET aí a gente viajava muito. Hoje em dia eu dei uma parada por causa da família, dos problemas que tive. (...) Tenho participado dos projetos de extensão junto com a comunidade. (Estudante 3. Curso Tecnologia em Agroecologia).

(...) passei a morar em Cruz das Almas, facilitando minha forma de estudo me dedicando mais. A partir de então participei de congressos, etc. (...) Com a bolsa conseguiu participar de eventos acadêmicos. (...) participo de um projeto que trata de isolamento, identificação e seleção de microrganismos promotores de crescimento vegetal em solos e resíduos de manipuera. (...) já apresentei [trabalhos acadêmicos] na Bahia e em outro estado como Aracaju. (Estudante 4. Curso Tecnologia em Agroecologia)

Interferiu positivamente, me dá mais conforto para estudar me dá mais conforto para sustentar a família. Não me dedico exclusivamente aos estudos, ainda continuo trabalhando como vigilante. (Estudante 5. Curso Tecnologia em Agroecologia)

Financeiramente consegui me equilibrar, a bolsa que recebia antes dava para me manter pagando somente as contas, mas vida social fora isso não tinha. Condições financeiras me limitava a isso. Somente dava para pagar as contas ainda tinha que pedir ajuda todo mês a minha mãe meus irmãos que juntava e mandava mais dinheiro para me manter. E a partir dessa bolsa do MEC deu tive liberdade financeira sem precisar está pedindo. Porque você tem aquele constrangimento, você já de maior ficar pedindo dinheiro para seus pais para seus irmãos... além de ter a preocupação de você saber que eles não ter condições de mandar e estava fazendo de tudo para mandar, tirar o que não tinha para mandar para tentar me sustentar aqui. Então, essa preocupação tanto deles de mandar o dinheiro e essa preocupação tanto minha de não ter esse dinheiro diminuiu depois que recebi essa bolsa. Então o desempenho da pessoa, se você tirar esse peso a menos da cabeça o desempenho meu academicamente para mim mesmo melhorou. Se você pegar o histórico pode comprovar. (...)antes da bolsa permanência eu não tinha praticamente ido a nenhum congresso fora. Tinha trabalhos para publicar, participar de grupos de pesquisa porém não tinha condições de ir. Depois da bolsa já participei de dois e publiquei em dois e agora tem outro para ir em Fortaleza, congresso internacional CNPA tenho um trabalho inscrito lá. Antes não tinha essa pretensão, queria, mas não tinha condições financeiras e hoje já tenho essa condição financeira de estar indo para

congresso, de estar publicando, ver pessoas diferentes um convívio diferente que também serve para o curso. (Estudante 6. Curso Zootecnia)

A partir destas considerações é interessante observar que todos os estudantes entrevistados foram unânimes em apontar os seguintes impactos acadêmicos proporcionados pela bolsa PBP: 1. Maior tempo para dedicação aos estudos; 2. Aumento do índice de aprovação a partir do semestre 2013.2 quando teve início a bolsa (ver tabela abaixo); 3. Possibilidade de aquisição de material didático; 4. Participação em outras atividades acadêmicas ligadas à pesquisa e extensão; 5. Participação em eventos científicos; 6. Apresentação de trabalhos em eventos científicos.

*Tabela: 01 - Rendimento Acadêmico dos Estudantes Entrevistados*

Ordem	Semestres cursados					
	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1
Nº 01	7,2	6,7	6,7	6,9	7,3	8,0
Nº 02	2,6	3,3	4,3	6,5	6,9	6,0
Nº 03	2,7	TM	4,8	6,2	4,3	7,4
Nº 04	6,6	4,6	6,1	6,9	7,0	8,7
Nº 05	GR	GR	GR	GR	7,3	8,3
Nº 06	6,8	6,8	7,7	7,3	7,7	8,1

\*TM = Trancamento Matrícula; GR = Graduado

Fonte: Sagres

Estes números crescem o valor simbólico dos alunos nas universidades, caracterizando a relação destes sujeitos no mundo universitário. Estas considerações sugerem a permanência bem-sucedida destes alunos, foco da pesquisa ao mesmo tempo em que retomam o discurso que constitui a consolidação na nova perspectiva universitária, principalmente da UFRB, enquanto sustentabilidade política dos grupos que a partir desta demanda passaram a ter oportunidades dentro dos movimentos de políticas públicas desta instituição.

Observa-se que são muitos os indicadores de impactos do PBP na vida acadêmica dos estudantes provenientes de comunidades quilombolas. Tais indicadores por si só revelam não apenas o impacto, mas a relevância desse programa para esses estudantes.

#### 5.4. AVALIAÇÃO DO PBP

A partir desses resultados os estudantes trouxeram em suas falas dados que demonstram sua avaliação acerca do PBP. Tais dados encontram-se registrados nas falas transcritas a seguir.

Excelente, acho que na minha vida tem feito um efeito positivo. (Estudante 1. Curso de Agronomia)

(...) se não fosse ele eu não teria condições de me focar tanto no curso, eu teria provavelmente muita mais dificuldade e estaria divarlando no curso, ou seja, provavelmente a minha formatura seria ainda bem longe, bem esticada. (Estudante 2. Curso de Agronomia)

Um programa que repara nossas dificuldades, que auxilia na compra de materiais para ajudar a estudar, como xerox que antes que se não tivesse a bolsa ficaria muito difícil, porque são muitas xerox. Para estudar mesmo porque os professores colocam muito material no AVA e sem a bolsa não teria como comprar um notebook. A bolsa tem sido benéfica demais. (Estudante 3. Curso Tecnologia em Agroecologia)

(...) o programa possibilitou mais eu ter as coisas. Se não tivesse o programa possivelmente não teria condições de me manter, inclusive comprei uma moto para deslocamento. Até para os estudos foi possível ver a melhoria, porque a zona rural hoje está perigosa e isso trouxe um conforto para minha família. (Estudante 4. Curso Tecnologia em Agroecologia)

Reflete no melhor aproveitamento, quando fiz Agronomia pensava em fazer Mestrado, mas meu score não permitiu. Hoje meu score está acima de oito. (Estudante 5. Curso Tecnologia em Agroecologia)

Um dia eu estava em casa minha mãe falando que se não fosse esse programa hoje eu nem teria nem condições de me manter na faculdade. Isso é verdade, mesmo recebendo a outra bolsa que eu recebia, que o valor é a metade desse, mesmo assim teria que está pedindo dinheiro a ela tá pedindo aos meus irmão que também não têm essa condição de mandar. Ia chegar um dia que iria ficar impossibilitado e mesmo recebendo esse outro auxílio de permanecer na faculdade. Se não fosse realmente essa bolsa seria difícil a continuidade da maneira que está sendo livre de pedir dinheiro, tendo essa vida financeira tranquila podendo está participando de congressos. (Estudante 6. Curso Zootecnia)

A análise feita pelos estudantes revela que o PBP trata-se de uma política de permanência importante para esses estudantes de escola pública e pertencentes a grupos étnicos não brancos. O programa foi avaliado criador de condições e possibilidades de permanência, sendo visto não apenas como necessário, mas como imprescindível para o êxito acadêmico no curso. Por outro lado, percebe-se que se

muitos desses estudantes são os primeiros em suas famílias nucleares a cursar uma universidade, após tais condições de permanência possibilitadas, são capazes agora de idealizar a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que revela não apenas a afiliação institucional dos mesmos, mas uma afiliação intelectual à vida acadêmica (COULON, 2008).

## 5.5. IMPACTOS DO PBP NA AUTOESTIMA DO JOVEM ESTUDANTE QUILOMBOLA

Por fim, nas falas dos participantes da pesquisa ainda se observou que o PBP trouxe também impacto para sua autoestima e para suas comunidades de origem, conforme pode ser visto nas falas transcritas a seguir.

Hoje a comunidade me vê como diferencial, uma referência para os jovens. Muitos jovens lá eles não pensavam, não sonhavam em fazer uma universidade, só pensavam em fazer o ensino médio e trabalhar. Hoje em dia, através da bolsa, é um incentivo de eles continuarem a estudar. Tanto da minha comunidade quanto comunidade vizinhas vários jovens foram fazer o ENEM com aquela atitude: “vou fazer pra conseguir entrar na universidade e vou consegui me manter”. (Estudante 1. Curso de Agronomia)

(...) a gente já está sendo uma porta para que novos jovens também consigam uma forma de estímulo. O programa tem contribuído para as pessoas terem a possibilidade de entrar na vida acadêmica e não depender de um recurso externo para se manter, que é o que mais dificulta a vida acadêmica. Hoje os jovens mostram muito mais interesse em estudar. Antes quando a gente fazia reunião, a gente via que eles queriam uma forma de adquirir renda, eles só queriam trabalho. Hoje eles já conseguem aliar ao estudo uma forma de renda e com isso adquirir no futuro um trabalho melhor e com isso a gente vem difundindo a questão do conhecimento. O conhecimento adquirido vai gerar frutos melhores, não só o trabalho. (Estudante 2. Curso de Agronomia)

Hoje vejo muita gente me procurar para fazer inscrição no ENEM, assim porque me vê como uma pessoa que tem uma instrução, ajudar fazer projetos, sempre procuram. (Estudante 3. Curso Tecnologia em Agroecologia)

(...) sempre que vou [para a comunidade] participo das reuniões ajudo no que precisar. Teve uma vez mesmo que eles estavam para fazer um projeto, para enviar para uma instituição pedir uma casa de farinha para eles. Eu, junto com outro técnico, ajudei a elaborar o projeto, não sei se foi aprovado. Quando chego lá eles perguntam quando vou me formar. Pelo menos esse mito que tinham antes que não poderiam entrar na faculdade eles já podem desmistificar, porque na verdade já tem uma pessoa de lá da comunidade que participa da universidade, ingressou. Então eles podem realmente hoje ingressar, não sei se sou

espelho para isso, mas pelo menos essa visão eles já tem. Já tenho colegas, parentes que já pensam em fazer faculdade. Já é uma visão diferente que antes esse pessoal não tinha essa visão. (Estudante 6. Curso Zootecnia)

Verifica-se que os discursos dos estudantes qualificam o ingresso na Universidade como sendo uma forma de equiparar as desigualdades sofridas ao longo da história. É uma visão salvadora da educação, na qual o ensino superior representa um investimento para ampliar suas chances no mundo do trabalho numa perspectiva de ascensão social, proporcionando-lhes melhores chances no mercado de trabalho e maior visibilidade social.

No entanto, há que se considerar também que essas falas sinalizam um reconhecimento social por suas comunidades de origem o que impactam em seu autoconceito e autoestima, favorecendo-lhes uma nova forma de ser e estar no mundo.

Isso se torna altamente relevante, pois empodera os sujeitos para assumirem-se como autores de sua história e trajetória, podendo também interferir na transformação do seu mundo. Nessa perspectiva, considera-se que não apenas o PBP teve esse papel preponderante, mas a própria universidade contribuiu para essa mudança, inicialmente pessoal, mas, certamente, também social.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou o impacto acadêmico do Programa Bolsa Permanência para estudantes de curso de graduação da UFRB provenientes de comunidades quilombolas. Tal programa, caracterizado no âmbito das políticas afirmativas de reparação, se configura num esforço ainda precoce do Estado brasileiro em promover equidade desta camada da população marcada por ranços históricos de exclusão racial.

Essa exclusão é fortemente notada na história das universidades no Brasil, voltadas inicialmente para atendimento às elites e demarcadas por princípios elitistas e de manipulação político social.

Esse histórico excludente foi cedendo espaço, sob muita luta, na última década para políticas públicas voltadas para reparação de desigualdades historicamente vivenciadas na sociedade brasileira. Dentre tais políticas destacam-se a Lei de Cotas que favoreceu o acesso à Educação Superior de estudantes provenientes de escolas públicas e também de negros e indígenas.

Porém além do acesso, tais estudantes necessitam de políticas para que consigam permanecer nesse nível de ensino, concluindo-o com o êxito pretendido. Dentre essas políticas de permanência destaca-se neste trabalho o Programa Bolsa Permanência lançado em 2013 pelo Ministério da Educação e sobre o qual este trabalho apresentou os impactos acadêmicos do mesmo na vida de estudantes de origem quilombola.

De acordo com os dados desta pesquisa, o Programa Bolsa Permanência trouxe avanços consideráveis para os bolsistas quilombolas, em relação a permanência na UFRB, constituindo-se hoje num importante instrumento que valida a estadia dos estudantes nessa universidade. Dentre os impactos acadêmicos citados destacam-se: 1. Maior tempo para dedicação aos estudos; 2. Aumento do índice de aprovação nos componentes curriculares cursados; 3. Possibilidade de aquisição de material didático (Xerox, notebooks); 4. Participação em outras atividades acadêmicas ligadas à pesquisa e extensão; 5. Participação em eventos científicos; 6. Apresentação de trabalhos em eventos científicos.

Além desses impactos acadêmicos os estudantes ainda destacaram outras repercussões do programa para sua condição de permanência na universidade, a exemplo de aquisição de transporte para deslocamento até a instituição; possibilidade

de financiamento de estudos complementares para superação de lacunas referentes à Educação Básica; maior reconhecimento social e visibilidade em suas comunidades de origem o que gera aumento da autoestima do estudante e desejo nos outros jovens para também adentrarem na universidade. Por fim, ainda verificou-se a perspectiva de alguns estudantes entrevistados de continuarem seus estudos em cursos de pós-graduação.

A partir dos dados da pesquisa pode-se considerar a contribuição do programa para emancipação do sujeito e sua valorização social e humana, dentro do seu berço familiar, mudando a condição historicamente demarcada nas famílias, aumentando em qualidade instrucional o contexto social. Também se observou a contribuição do programa em relação à condição deste sujeito diretamente na sociedade, a partir dos objetivos e perspectivas de ascensão educacional e social.

Assim, os dados da pesquisa revelaram que o PBP é, portanto, uma condição necessária para aqueles que não teriam condições de permanecer na universidade até a conclusão do seu curso. Porém, os resultados apontam que tais políticas de permanência necessitam ser ampliadas de modo a garantir uma estadia não somente economicamente mais fortalecida, mas socialmente mais equiparada e justa, culturalmente mais socializadora e pedagogicamente mais desafiadora e diversificada aos estudantes desta Universidade.

Do quanto exposto, foi possível traçar, a partir das análises dos dados, algumas sugestões de modo a contribuir para o processo de construção das políticas de permanência nessa instituição de ensino superior. Nesse sentido, esta pesquisa tem um caráter essencialmente social e político para que posteriormente sejam tomadas medidas mais eficazes a partir das discussões aqui oferecidas. Dentre as sugestões elaboradas destacam-se as oitos que se seguem:

1. Empréstimo de notebooks para bolsistas quilombolas, fomentando a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) como forma de diversificar a dinâmica das aulas e o acesso aos materiais didáticos.
2. Construção de alternativas, junto com os governos municipais, para viabilizar a melhoria do sistema público de transporte de acesso à universidade.
3. Construção de possibilidades de apoios acadêmicos de cunho pedagógico para esses estudantes que apresentam dificuldades relacionadas à educação básica, a exemplo de fomento a programas de aprendizagem colaborativa onde os colegas que já superaram as dificuldades, podem colaborar com seus pares.

4. Revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos a partir de uma profunda avaliação dos mesmos considerando-se a participação dos estudantes.
5. Reorganização curricular, principalmente em se tratando dos primeiros semestres do curso e da necessidade de flexibilização dos currículos, sem o excesso de componentes pré-requisitos que os enrijece.
6. Fomento a programas voltados para contribuir com a qualidade da educação básica com vistas a alcançar aqueles que acessarão ao ensino superior.

Espera-se que tais sugestões sejam apreciadas pelas instâncias acadêmicas responsáveis pela elaboração de políticas de permanência na UFRB, contribuindo para essa construção.

Entende-se que a discussão feita neste trabalho relaciona-se à realidade da UFRB, a partir de uma pesquisa de campo, mas adentram em revelações e conceitos que podem ser extrapolados para a realidade brasileira. A educação superior para alunos quilombolas ainda é um entrave a ser desmistificado e elucidado por parte das políticas públicas institucionais locais, no sentido de que se façam refletir a mudança de paradigmas e deem condições visíveis de acesso e permanência acadêmica em busca da democratização da universidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2006.

ANDRADE, Cibele Yahn; DACHS, Norberto. **Acesso à educação nas diferentes faixas etárias segundo a renda e a raça/cor**. 2006. (Mimeo). BRASIL. Ministério da Educação. ProUni. Disponível em: Acesso em: 2 maio 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

APRILE, Maria Rita. **Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior e Inclusão no Mundo do Trabalho** – o Programa Universidade para todos (PROUNI) em Questão. VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa, 2008.

\_\_\_\_\_. Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação Superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v.2, n. 1, p. 39 – 55, jan./jul. 2009.

ARAÚJO, N. A. **A Escola Agrícola de São Bento das Lages e a Institucionalização da Agronomia no Brasil (1877 – 1930)**. Salvador: UFBA, Feira de Santana: UEFS, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Andifes). **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**: relatório. Brasília: Andifes, 2011. Disponível em: Acesso em: 11 set. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1978.

BRANDÃO, André; DALT, Salete de; GOUVEIA, Vitor Hugo; **Comunidades Quilombolas no Brasil**: características socioeconômicas, processo de etnogênese e políticas sociais. Niterói. EdUFF, 2010.

BELTRÃO, Jane Felipe; FILHO, J.C.M.B.; MOREIRA; Antônio Gomes. **Das ações afirmativas na Universidade Federal do Pará**. 2013.

\_\_\_\_\_. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; PAULA, M. F. C. (Orgs.). **Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida - SP: Ideias & Letras, 2011 (prelo).

BRASIL. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 20 set 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Igualdade Racial**. Secretaria de Políticas Públicas da Igualdade Racial – SEPRIR – PR, 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: Acesso em: 02 out 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.234**, de 19 de julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 26 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.493**, de 18 de julho de 2005. Diário Oficial da União Brasília, DF, 19 jul. 2005, p. 2. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/> . Acesso em: 25 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.245**, de 15 de outubro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 out. 2004, p. 1. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, Diário Oficial da União, 21 nov. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 5 jul. 2107.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal** (1988). Ato das disposições constitucionais transitórias. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

\_\_\_\_\_. MESP. **Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935.

\_\_\_\_\_. FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES -Ministério da Cultura. **Relatório de Gestão**. Brasília, Março de 2011.

BOURDIEU, Pierre F.; PASSERON, Jean C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, 1975.

CARMO, Erinaldo F. et all. **Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular**. In. Rev. Bras. Estud. Pedag. Brasília. v.95, nº 240, p. 304-327, maio/ago.2014.

- COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, jan./abr. 2013.
- COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CUNHA, Helvécio Damis de O. **Isonomia Para Os Negros Brasileiros: as ações afirmativas como instrumento para alcançar a igualdade material**. Tese de Doutorado, Montevidéu/2011. Disponível em <<http://revistas.uniube.br/index>. Acesso em: 19 dez. 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (35), n. 124, SP, FCC, jan. / abril, 2005, p. 11-32
- DAFLON, Veronica Toste; JÚNIOR, Feres João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: Um Panorama Analítico**. Caderno de Pesquisa. v.43 n148 p.302 – 327 jan./abr. 2013.
- DEMO, Pedro. “Alguns pressupostos Metodológicos”, Introdução ao ensino da metodologia da ciência”. In: **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2 Ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.
- FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. São Paulo, 2004.
- FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?** Lua Nova, São Paulo, 70: 213-222, 2007.
- FREITAS, Katia Siqueira de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos –Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n.1, p. 247-264, jan./jun. 2009.
- FONTELLES, Lidianny Vidal. **Da invisibilidade ao reconhecimento: regularização fundiária e a questão quilombola no Ceará**. Salvador, 2009. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo:Cortez, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GILES, T.R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Universidade Pública como Direito dos(as) Jovens Negros(as): a experiência do Programa Ações afirmativas na UFMG. In: **Ações Afirmativas e Combate ao racismo nas Américas**. Edição eletrônica. 2007.

GOMES, Flavio dos Santos. **Histórias de Quilombos, mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro/ Século XIX**. Rio de Janeiro Arquivo Nacional, 1995.

GUIMARÃES, A.S.A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2004.

\_\_\_\_\_, A.S.A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n. 1, p. 93-97, jan./jun, 2003.

GUTIERREZ, D. Memórias de um sonhador. In: PEREIRA, T.I. (Org.) **Há uma universidade no meio do caminho**: Caminhadas dos bolsistas do PET/ Conexão de saberes da UFFS/ Erechim até a universidade. Erechim: Evangran, 2014, p. 105-112.

HERINGER, R. **Mapeamento das ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, R. Janeiro, 2000.

HÖFLING, Eloisa de Matos, Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2001. Disponível em:<[www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em 08 de maio de 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2012/ IBGE, Coordenação de Trabalhos e Rendimentos. – 2. Ed – Rio de Janeiro: IBGE, 2012.:

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil**: questões conceituais e normativas. Etnográfica. Portugal, v. 4, n. 2, p. 333 -354, 2000.

LEITE, D.; PANIZZI, W. M. L' esprit du temps e O surgimento da Universidade no Brasil. In: **Educação & Realidade**, n. 30, vol. 2, p. 273-291, julho/dezembro, 2005.

MACHADO, C. L. B. **Desafios presentes na universidade**: do espelho do passado à alternativa para o futuro. Tese [doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação/PUCRS: Porto Alegre, 1996, 371f.

MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. (Orgs.). **Horizontes das ciências sociais no Brasil**: sociologia. São Paulo: ANPOCS, 2010, p. 131-202.

MEIRA, André Vinícius Carvalho. **O princípio da igualdade e as cotas raciais no Brasil**. Alethes: Periódico Científico dos Graduandos em Direito - UFJF - nº 3. 2013.

MENDONÇA, A.W.P.C. Universidade do Brasil. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro,2000. n 14.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MUNANGA, K. **Origem e históricos do quilombo na África**. Revista GEOUSP. São Paulo: SP 1996.

\_\_\_\_\_ **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_ **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

OLIVEIRA, João F. et al. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós LDB. Brasília: INEP, 2008. p. 71-88.

OLIVEN, A.C. A marca da origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. In: **Cadernos de Pesquisa**, Rio Grande do Sul, vol. 35, n. 125, p. 111-135, Maio/Ago. 2005.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. **Família: seu processo de transformação e sua centralidade nas políticas públicas**. Fortaleza, 2006.

OSÓRIO, Rafael. **Mobilidade social sob a perspectiva da distribuição de renda**. 2003a. 168 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, DF.

OSÓRIO, Rafael. **O sistema classificatório “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2009 c. 53 p. (Texto Para Discussão 996).

PAUGAM, S. **Desqualificação Social: Ensaio sobre a Nova Pobreza**. São Paulo: Educa/Cortez, 2003.

PEREIRA, Sueli M.; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011.

PENA, Sérgio, Ciência, bruxas e raças, Histórias mal contadas. In: FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone; SANTOS, Ricardo

Ventura Org. **Divisões perigosas**: políticas raciais no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007, pp. 43-47

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. **Revista brasileira. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

QUEIROZ, D. M., "Desigualdades raciais no ensino superior: A cor da UFBA", in Queiroz, D. M. et. al., **Educação, racismo e anti-racismo** (programa A Cor da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFB). Salvador, Novos Toques, 2000.

RAUBER, P. A universidade no Brasil: origem e trajetória. In: **Metodologia do Ensino Superior**. Dourados: Unigran, 2008.

REIS, Brito Reis. Uma breve reflexão das políticas afirmativas com recorte racial. Centro de Formação de Professores – CFP. **Revista on line**, outubro de 2013.

**REVISTA G1 online [online]**. São Paulo.[citado em 27 de abril de 2012]. Disponível: 423-das-universidades-federais-do-pais-tem-cotas-para-negros-e-indios. Acesso em dezembro de 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 327p. ISBN: 8522421110.

RIGOTTO, Márcia Elisa; SOUZA, Nali de Jesus de. **Evolução da Educação no Brasil: 1970 - 2003**. Porto Alegre: Análise, 2005 v. 16, n. 2.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

ROSSATO, E. **Modelos da universidade brasileira (1920/1968)**. Santa Maria: Biblos. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Universidade**: nove séculos de história. 2 ed. Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.

SANTOS, Dyane B.R. Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no ensino superior, como política de ação afirmativa. UFBA, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2001-2005.

SILVA, Ivanuze Gomes; **Direito Social à Educação: Acesso ao Ensino Superior – O debate sobre as políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras**. Disponível em: [www.puc-rio.br/pibic/relatorio\\_resumo2011/Relatorios/CSS/DIR/DIR\\_Ivanuze\\_Silva.pdf](http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CSS/DIR/DIR_Ivanuze_Silva.pdf). Acesso em: fev de 2016.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 105-131.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Entre a Gira de Fé e Jesus de Nazaré: Aproximações sócio estruturais entre dois campos religiosos - neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras. In: XXIV Reunião Brasileira de Antropologia (ABA), 2004, Olinda -PE. **Anais da XXIV Reunião Brasileira de Antropologia (ABA)**. Olinda: ABA, 2004. v. CD ROM.

SILVA, Martiniano José de. **Quilombos do Brasil Central: Séculos XVIII e XIX (1719 - 1888)**. Introdução Ao Estudo Da Escravidão. Dissertação de Mestrado. UFG, Goiânia/GO, 1998-2003.

SILVA, José Afonso da, **Curso de Direito Constitucional Positivo** , 19. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2001.

SILVA, Simone Rezende da. **Quilombos no Brasil: A Memória Como Forma De Reinvenção da Identidade e Territorialidade Negra**. SP: USP, 2011- 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz G. e; SILVERIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SOARES, J. F; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2010.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6.ed.-São Paulo, Ed. Cortez, p. 15-40, 2009.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez Editores, 2008.

SOUZA, Greyssy Kelly Araújo de. SANTOS, Dyane Brito Reis Santos. Os “novos” universitários e os (des) caminhos para afiliação estudantil e a permanência. **Revista Olhares sociais/PPGCS/UFRB**, vol. 03. Nº 02 -2014.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade Neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; MANCEBO, D. (Orgs.). **Universidade – Políticas e avaliação docente**. São Paulo; Cortez, 2004.

TENÓRIO, Robinson; VIEIRA, Marcos. (Org.). **Avaliação e Sociedade: a negociação como caminho**. 1ed.Salvador: Edufba, 2009.

TETTAMANZY, A. L. L. et al. **Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

TRINDADE, Hélgio. **Discurso-Programa**. Ação PROPESP 1985-1988, Documento Síntese. UFRGS, 21 jan,1985.

UFRB. **Relatório de Autoavaliação Institucional: Relatório Parcial I do Ciclo Avaliativo 2015-2017 / Comissão Própria de Avaliação – CPA / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB**. Cruz das Almas –BA.

\_\_\_\_\_. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, 2010-2014**. Cruz das Almas, 2009. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cahl/imagens/legislacao/pdi-ufrb-2010-2014.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, 2015-2019**. Cruz das Almas, 2009. Disponível em: [https://ufrb.edu.br/soc/images/PDI/PDI\\_2\\_ETAPA\\_28\\_07\\_2016.pdf](https://ufrb.edu.br/soc/images/PDI/PDI_2_ETAPA_28_07_2016.pdf). Acesso em: 02 de março de 2017.

VIEIRA, Sonia. **O discurso sobre a universidade nos anos 80**. Cadernos CEDES. Campinas, n.25, 1991. p.75-87.

VILLANOVA, José (Org.). **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Serviços dos Países S.A., 1948.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE – A



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA - UFRB  
 CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS - CCAAB  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA  
 SOCIAL

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA UFRB CONTEMPLADOS COM O PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA/MEC.

Entrevistado nº \_\_\_\_\_

#### I. Identificação:

- 01 - Sexo:
- 02 - Estado Civil:
- 03 - Idade:
- 04 - Como você se autodefine?
- 05 - Você possui filhos? Em caso positivo, quantos e com que idades?
- 06 - Você pertence a qual comunidade quilombola?
- 07 - Qual a escolaridade de seus pais ou responsáveis?
- 08 - Que curso você faz e em que semestre você ingressou na Universidade?
- 09 - Onde e com quem você reside atualmente, durante o período do curso?
- 10 - Você possui alguma necessidade especial? Qual?
- 11 - Por quê a sua opção pela UFRB e pelo curso?
- 12 - Em que ano pretende concluir o curso?

#### II. Dificuldades vivenciadas no Ensino Superior

- 01 - Quais as principais dificuldades encontradas após seu ingresso na UFRB?
- 02 - De que modo essas dificuldades impactaram em seu rendimento acadêmico?
- 03 - Você utilizou alguma estratégia para enfrentamento dessas dificuldades? Quais?
- 04 - Você precisou abandonar o seu curso? Em caso positivo, por quê?

#### III. Impacto no BPB no desempenho acadêmico

- 01 - Em que ano / semestre do curso você ingressou no Programa de Bolsa Permanência (BPB) do MEC?
- 02 - O ingresso no BPB promoveu alguma interferência em seu desempenho acadêmico? Qual(is)? O que mudou após o recebimento do BPB?
- 03 - Como você tem acessado o material para estudo (livros, textos etc)?
- 04 - Você tem participado de eventos acadêmicos? Quais? Como isso tem sido viabilizado?
- 05 - Você tem participado de atividades de pesquisa ou extensão? Quais?
- 06 - Você tem encaminhado trabalhos acadêmicos para apresentação em eventos ou publicação? A que você atribui isso?
- 07 - Como você avalia o Programa de Bolsa Permanência em sua vida acadêmica?
- 08 - Em que situações acadêmicas os recursos recebidos do BPB têm sido aplicado?

## APÊNDICE - B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS  
MESTRADO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante

Sou estudante do curso de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e estou realizando uma pesquisa, sob orientação da Profa. Dr<sup>a</sup> Susana Couto Pimentel, cujo objetivo é estudar o desempenho acadêmico dos estudantes oriundos de comunidades quilombolas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia após o ingresso no Programa de Bolsa Permanência.

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa e sua participação envolve uma entrevista que, com sua permissão, será gravada e que tem a duração prevista de aproximadamente 30 minutos.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação que permita identificá-lo (a), será divulgada. Os riscos previstos na participação nesta pesquisa dizem respeito ao desconforto que pode ser causado em responder questões que envolvam essa temática, bem como ao fato de ser necessário designar seu tempo para participação na mesma. Como forma de minimizar tais riscos, está previsto que a entrevista acontecerá em local, data e horário condizentes com sua disponibilidade, bem como ao respeito caso queira abster-se de responder a alguma questão.

Ainda que não tenha benefícios diretos em participar dessa entrevista, você, indiretamente, estará contribuindo para a compreensão do fenômeno acima mencionado, para a produção de conhecimento científico e, possivelmente, para a elaboração de estratégias para minimização desse problema.

A sua participação na pesquisa não lhe trará nenhum custo nem qualquer vantagem financeira e em qualquer tempo seu consentimento na participação da mesma

pode ser retirado. A sua participação é, portanto, voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Os dados e instrumento utilizados nessa pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, em um período de cinco anos e, após, serão eliminados. Este termo de consentimento encontra-se em duas vias impressas; uma cópia ficará com a pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador Erivaldo Santana de Souza (cel. 73- 981158799), pela instituição responsável (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Coordenação do MESTRADO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL (75) 3621-6366 / 3621-3120) e pelo CEP – Comitê de Ética e pesquisa (75) 3621-6850.

Atenciosamente,

  
Susana Couto Pimentel  
Orientadora

  
Erivaldo Santana de Souza  
Pesquisador

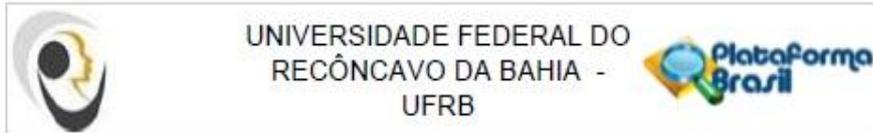
#### Termo pós-consentimento

Eu \_\_\_\_\_ concordo com a participação na pesquisa e confirmo que fui esclarecido dos seus objetivos, conforme termo acima.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Respondente

## ANEXO



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** IMPACTOS ACADÊMICOS DO PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA NA VIDA DE ESTUDANTES DA UFRB ORIUNDOS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS

**Pesquisador:** Erivaldo Santana de Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55804416.4.0000.0056

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

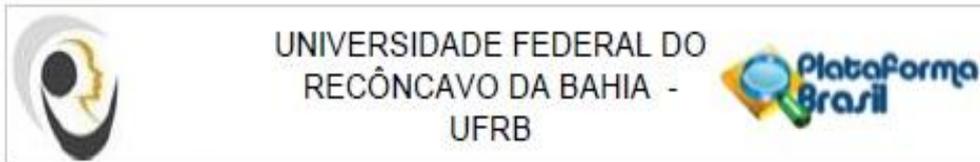
## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.736.824

**Apresentação do Projeto:**

"A presente pesquisa pretende analisar os impactos acadêmicos do Programa de Bolsa Permanência na vida de estudantes de comunidades quilombolas. O desenvolvimento desse estudo se dará, portanto, com estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), autodefinidos quilombolas e atendidos pelo Programa de Bolsa Permanência (PBP) do Ministério da Educação, no período compreendido de 2013 a 2015. Para esse fim, compreendemos a importância de: identificar os estudantes quilombolas da UFRB inseridos no PBP, traçar o perfil dos mesmos e analisar de que forma essa inserção interferiu em seu desenvolvimento acadêmico. A metodologia utilizada envolverá uma revisão sistemática da literatura acerca de outras investigações já realizadas nacionalmente sobre essa temática; pesquisa documental com análises de documentos oficiais e institucionais que amparam o Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação, além de pesquisa de campo com aplicação de entrevistas semiestruturadas aos discentes selecionados, objetivando descrever sua história de vida estudantil na universidade e entender o impacto acadêmico após ingresso no programa. Diante do exposto, esta pesquisa pretende colaborar para elaboração de Políticas de Permanência da UFRB de modo a favorecer um maior impacto de tais políticas na formação acadêmica dos estudantes".

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.360-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 1.736.824

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar os impactos acadêmicos do Programa Bolsa Permanência - PBP na vida de estudantes de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia oriundos de comunidades quilombolas.

**Objetivo Secundário:**

1. Traçar o perfil socioeconômico dos estudantes quilombolas da UFRB assistidos pelo PBP. 2. Caracterizar a história de escolarização no ensino superior de estudantes quilombolas da UFRB assistidos pelo PBP. 3. Identificar os indicadores que demonstram o impacto acadêmico do PBP na vida dos estudantes quilombolas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

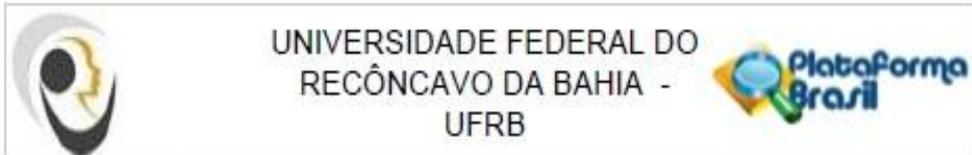
**Riscos:** "Um desconforto para os entrevistados pode ser causado em responder questões que envolvam essa temática, bem como ao fato de ser necessário designar seu tempo para participação na mesma. Como forma de minimizar tais riscos, está previsto que a entrevista acontecerá em local, data e horário condizentes com sua disponibilidade, bem como ao respeito caso queira abster-se de responder a alguma questão".

**Benefícios:** "Com essa pesquisa, espera-se configurar nas ações universitárias as seguintes características: (i) privilegiamento de questões sobre as quais atuar, sem desconsideração da complexidade e diversidade da realidade social; (ii) abrangência, de forma que a ação, ou um conjunto de ações, possa ser suficiente para oferecer contribuições relevantes para a transformação da área, setor ou comunidade sobre o qual incide; (iii) efetividade de intervenção sobre a temática em foco. Cabe lembrar que a efetividade de qualquer tipo de intervenção social depende do grau de racionalidade que se imprime à sua formulação, sem perder de vista os valores e princípios que a sustentam, de forma a permitir sua gestão eficiente e sua avaliação, seja a de seu processo de implementação (monitoramento), seja a de seus resultados e impactos sociais".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Partindo do objetivo de "analisar os impactos acadêmicos do Programa Bolsa Permanência - PBP na vida de estudantes de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia oriundos de comunidades quilombolas", a presente pesquisa poderá indicar elementos fundamentais para a

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710  
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000  
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS  
 Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)3621-9767 E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 1.736.824

análise e revisão de futuras políticas de permanência de estudantes universitários.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conforme preconiza a Resolução Nº466/2012, foram apresentados os seguintes documentos para avaliação da proposta:

- Folha de Rosto;
- Protocolo de Pesquisa;
- Projeto de Pesquisa Detalhado;
- Cronograma;
- Orçamento;
- Termo de Compromisso;
- Termo de Comprometimento;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Recomendações:**

Considerando as orientações dispostas na Resolução Nº466/2012, Sr(a) Pesquisador(a), favor atentar-se para:

1.Data de início do período de coleta de dados (realização de entrevista), conforme disposto no item 11.2 a da supracitada resolução.

2.No Termo de Compromisso anexado na Plataforma Brasil (PB), retirar a citação sobre a "Resolução 196/96" e substituir por Resolução 466/2012 do CNS/CONEP/CEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

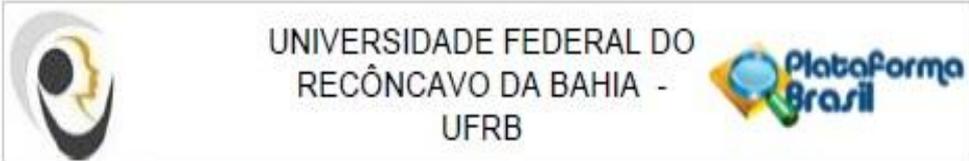
Consideramos que a proposta atende adequadamente as questões éticas indicadas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde / CONEP /

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_687623.pdf	19/08/2016 17:07:57		Aceito

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710  
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000  
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS  
 Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)3621-9767 E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 1.736.824

Outros	Compromisso.pdf	19/08/2016 16:56:16	Erivaldo Santana de Souza	Aceito
Outros	Comprometimento.pdf	19/08/2016 16:55:14	Erivaldo Santana de Souza	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Pesquisa.pdf	29/04/2016 09:08:50	Erivaldo Santana de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	28/04/2016 15:31:01	Erivaldo Santana de Souza	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	20/04/2016 13:47:03	Erivaldo Santana de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	20/04/2016 13:43:58	Erivaldo Santana de Souza	Aceito
Outros	Roteiro_para_entrevista.doc	19/04/2016 11:18:25	Erivaldo Santana de Souza	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INSTITUCIONAL.docx	12/04/2016 08:41:58	Erivaldo Santana de Souza	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CRUZ DAS ALMAS, 20 de Setembro de 2016

---

**Assinado por:**  
**Fabiana Lopes de Paula**  
**(Coordenador)**

Endereço: Rua Ruf Barbosa, 710  
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000  
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS  
 Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)3621-9767 E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br