



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

MARIA RITA SANTOS

**ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
Narrativas sobre experiências de estudantes negros cotistas na Universidade Estadual de Santa
Cruz (2012- 2017)**

**Salvador
2020
MARIA RITA SANTOS**

ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
Narrativas sobre experiências de estudantes negros cotistas na Universidade Estadual de Santa Cruz (2012- 2017)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da linha I – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Delcele Mascarenhas Queiroz

Salvador
2020

A Abelino, meu pai. (*in memoriam*) pelas lições de ética

AGRADECIMENTOS

A gratidão me parece um gesto de reconhecimento afetivo àqueles que resistem

comigo. Posso garantir, sem nenhum talvez, que não teria escrito este texto, se não tivesse construído laços sólidos de amizade durante a minha experiência de vida e formação, em especial, a partir de 2006 quando acessei o curso de graduação na Universidade Estadual de Santa Cruz. Desde, então, a resistência coletiva tornou-se uma constante, tanto que, nos últimos meses deste difícil 2020, ao longo desta escrita as palavras que mais ouvi foram: “estou aqui, precisa de quê?” “quer que eu leia seu texto?” “você está bem? eu vou aí” e vieram. Me cabe, portanto, recorrer ao Tratado da Gratidão de Tomás de Aquino quando ele ensina a “dar graças a alguém por aquilo que esse alguém fez por nós” e sentirmos “vinculados e comprometidos com essas pessoas” e expressar o mais profundo de todos os agradecimentos: Obrigada, significa precisamente isto mesmo: fico obrigada, vinculada perante vocês e comprometida com a resistência.

Muito obrigada!

As minhas amigas Livia Jéssica e Adriana Santos pela solidariedade, afeto, esperança e vida construída em parceira, me sinto agraciada.

Fernanda Filgueiras; Thaíse da Paixão pela solidariedade cotidiana, pelos compartilhamentos, a presença de vocês torna a minha vida mais feliz e alegre, gratidão!

A Larisse Andrade pela amizade, cuidado cotidiano e carinho, tê-la comigo é um privilégio.

A minha família, Celina Santos e boadrasta Dina, exemplos de uma vida ética e afetuosa. A amizade de Tauane e Jack Silva, obrigada pelo afeto demonstrado na delicadeza dos gestos.

A Rita Magalhães e Michael Daian, amigos que fiz no doutorado e para além dele, gratidão pelo tempo que ambos dedicaram a mim no processo de produção deste texto.

Ao grupo do doutorado pelos compartilhamentos no grupo do “zap”, o mais bem-humorado do PPGEDuC/UNEB.

A minha orientadora prof^a dr^a Delcele Mascarenhas Queiroz, agradeço pelas orientações cuidadosas e éticas.

Aos professores e professoras examinadoras deste trabalho: prof^a dr^a Rachel de Oliveira; prof^a dr^a Dyane Brito Reis; prof^a dr^a Livia Fialho Costa e prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho, muito obrigada pela disponibilidade e contribuições para o aperfeiçoamento desta pesquisa,

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Capes, pelo fomento a esta pesquisa, por meio da bolsa que me foi concedida.

Criei resistências, a cada dia crio mais resistências, físicas e orgânicas. Os sobreviventes são assim, renitentes. Sim, eu tive medo, tive muito medo, mas e daí? (SANTANA, 2015)

RESUMO

Esta tese objetivou conhecer as narrativas de experiências sobre permanência de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio, da UESC, considerando as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo

Programa Mais Futuro do Estado da Bahia entre 2012 a 2017. Apresento como objetivos específicos: discutir a estadualização da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) e criação da UESC relacionando com as reivindicações de permanência dos estudantes na década de 1980; debater os principais conceitos que envolvem as Políticas de Ações Afirmativas nas Instituições de Ensino Superior, destacando as propostas de Movimentos Negros nos contextos nacional e regional; analisar as estratégias institucionais do Programa de Permanência da UESC e do Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017; e, por último, analisar as narrativas sobre permanência de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC. A pesquisa foi orientada pelas seguintes questões: Quais narrativas sobre permanência foram elaboradas por estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC? Como essas narrativas se relacionam com as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017? Nesta pesquisa dialogo com as bases teóricas das “Epistemologias do Sul” e adoto a abordagem metodológica qualitativa, ancorada nos pressupostos da pesquisa narrativa com procedimentos interpretativos-compreensivos com inspiração hermenêutica, tendo como textos de campo as narrativas de experiências de quatro estudantes negros e documentos relativos à permanência institucional. No desenvolvimento das análises trabalho com dois eixos estruturantes compreendidos a partir dos mecanismos do racismo estrutural, a saber: Táticas Negras de Permanência Simbólica e Estratégias Institucionais. A partir desses eixos componho as seguintes unidades de análises: subjetividade racial, solidariedade, recursos materiais e recursos simbólicos. A pesquisa permitiu compreender que o racismo estrutura as políticas de permanência, produz ausências dos sujeitos negros e moldam estratégias institucionais distantes da perspectiva das ações afirmativas voltadas para a promoção do acesso desse grupo e para redução das desigualdades raciais no ensino superior. Desse modo, os estudantes negros empreenderam resistências em respostas àqueles -sujeitos ou instituições- que negam a existência do racismo e questionaram por que e a que os negros precisam resistir. Desse modo, construíram Táticas Negras de Permanência Simbólica que são heranças de resistência às manifestações do racismo, dentre as quais a produção intencional de ausências desse grupo racial nos mais variados espaços sociais de prestígio – na política, na economia, na administração pública, no judiciário etc. – com o objetivo de desnaturalizar esta lógica e produzir presenças negras. Portanto, as táticas estão para o reconhecimento da diferença, do mesmo modo, que as estratégias institucionais estão para a redistribuição material, não se trata de priorizar uma em detrimento de outra, mas, considerar ambas na formulação de políticas públicas de permanência, sobretudo, no ensino superior no Estado da Bahia.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Ensino Superior. Táticas Negras de Permanência Simbólica. Estratégias Institucionais.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo conocer las narrativas de experiencias sobre la permanencia de los estudiantes de cuota negra egresados en 2017 de las carreras de pregrado de Alto y Medio alto prestígio, de la UESC, considerando las estrategias institucionales desarrolladas en esta universidad y por el Programa Mais Futuro de la Estado de Bahía entre 2012 a 2017. Les presento como objetivos específicos: discutir la estidad de la Federación de Escuelas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) y la creación de la UESC en relación con las demandas de permanencia de los estudiantes en la década de 1980; debatir los principales conceptos que involucran las Políticas de Acción Afirmativa en las Instituciones de Educación Superior, destacando las propuestas de los Movimientos Negros en los contextos nacional y regional; analizar las estrategias institucionales del Programa de Permanencia de la UESC y el Programa Más Futuro del Estado de Bahía de 2012 a 2017; y, finalmente, analizar las

narrativas sobre la permanencia de los estudiantes de cuota negra egresados en 2017 de las carreras de pregrado de Alto y Medio-alto prestigio de la UESC. La investigación se guió por las siguientes preguntas: ¿Qué narrativas sobre la permanencia fueron elaboradas por los estudiantes negros de cuota egresados en 2017 de las carreras de pregrado de alto y medio-alto prestigio de la UESC? ¿Cómo se relacionan estas narrativas con las estrategias institucionales desarrolladas en esta universidad y por el Programa Mais Futuro del Estado de Bahía de 2012 a 2017? En esta investigación dialogo con las bases teóricas de las “Epistemologías del Sur” y adopto el enfoque metodológico cualitativo, anclado en los supuestos de la investigación narrativa con procedimientos interpretativo-comprensivos con inspiración hermenéutica, teniendo como textos de campo las narrativas de las experiencias de cuatro estudiantes negros y documentos relacionados con la permanencia institucional. En el desarrollo de los análisis trabajo con dos ejes estructurantes entendidos desde los mecanismos del racismo estructural, a saber: Tácticas Negras de Permanencia Simbólica y Estrategias Institucionales. A partir de estos ejes, compongo las siguientes unidades de análisis: subjetividad racial, solidaridad, recursos materiales y recursos simbólicos. La investigación permitió comprender que el racismo estructura políticas de permanencia, produce ausencias de sujetos negros y configura estrategias institucionales alejadas de la perspectiva de acciones afirmativas orientadas a promover el acceso de este grupo y reducir las desigualdades raciales en la educación superior. De esta manera, los estudiantes negros tomaron la resistencia en respuesta a aquellos -sujetos o instituciones- que niegan la existencia del racismo y cuestionan por qué y qué necesitan los negros para resistir. De esta forma, construyeron Tácticas Negras de Permanencia Simbólica que son herencias de resistencia a las manifestaciones del racismo, entre las que destacan la producción intencionada de ausencias de este grupo racial en los más variados espacios sociales de prestigio - en la política, en la economía, en administración pública, en el poder judicial, etc. - con el objetivo de desnaturalizar esta lógica y producir presencias negras. Por tanto, las tácticas son para el reconocimiento de la diferencia, de igual manera, que las estrategias institucionales son para la redistribución material, no se trata de priorizar una sobre la otra, sino, considerando que ambas observan estas tácticas en la formulación de políticas públicas de permanencia, sobre todo, en la educación superior en el Estado de Bahía.

Palabras clave: Acciones afirmativas. Enseñanza superior. Tácticas negras de permanencia simbólica. Estrategias institucionales.

ABSTRACT

This thesis aims to get to know the narratives of experiences about the permanence of the black quota students egressed in 2017 from the high and medium-high prestige prisons, from the UESC, considering the institutional strategies developed in this university and by the Mais Futuro Program of the State of Bahía between 2012 and 2017. They are presented as specific objectives: to discuss the state of the Federation of Escuelas Superiores of Ilhéus and Itabuna (FESPI) and the creation of the UESC in relation to the demands of permanence of students in the 1980s; to discuss the main concepts that involve Affirmative Accounts Policies in Higher Education Institutions, highlighting the proposals of Black Movements in national and regional contexts; analyze the institutional strategies of the UESC Permanency Program and the Bahía Más Futuro Program of the State of Bahia from 2012 to 2017; and, finally, to analyze the narratives about the permanence of the students of cuota negra egresados in 2017 from the high and medium-high prestige schools of the UESC. The investigation was guided by the following questions: What narratives about the permanence were elaborated by the black students of cuota egresados in 2017 from the high and medium-high prestige prisons of the UESC? How do these narratives relate to the institutional strategies developed in this university and by the Mais Futuro Program of the State of Bahia from 2012 to 2017? In this investigation I dialogue with the theoretical bases of the “Epistemologías del Sur” and adopt a

qualitative methodological approach, based on the assumptions of the narrative investigation with interpretive comprehensive procedures with hermeneutic inspiration, having as field texts the narratives of the experiences of narratives. four black students and documents related to institutional permanence. In the development of the analysis I work with the structural structures understood from the mechanisms of structural racism, namely: Black Tactics of Symbolic Permanence and Institutional Strategies. From these ejes, I compose the following analysis units: racial subjectivity, solidarity, material resources and symbolic resources. The investigation will allow us to understand that racism structures permanence policies, produces absences of black subjects and configures institutional strategies based on the perspective of affirmative actions aimed at promoting the access of this group and reducing racial inequalities in higher education. In this way, black students will take up resistance in response to those - under the institutional - that there is still the existence of racism and the question why they need blacks to resist. In this way, they built Black Tactics of Symbolic Permanence that are inherited from resistance to the manifestations of racism, among which they highlight the intentional production of absences of this racial group in the most varied social spaces of prestige - in politics, in economics, in public administration, in the judiciary, etc. - with the objective of denaturalizing this logic and producing black presences. Therefore, tactics are for the recognition of differentiation, in the same way, that institutional strategies are for material redistribution, it is not a matter of prioritizing one over the other, but, considering that both observe these tactics in the formulation of policies of permanent residence, above all, in higher education in the State of Bahia.

Keywords: Affirmative Actions. University education. Black Tactics of Symbolic Permanence. Institutional Strategies.

LISTA DE SIGLAS

ABPN Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
AEPU Associação de Educação Pré-Universitária
ACM Antônio Carlos Magalhães
ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ASSEST
Assessoria de Assistência Estudantil
ASPLAN Assessoria de Planejamento
CA Centro Acadêmico
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CBPN
Congresso Baiano de Pesquisadores Negros
CEDOC Centro de Documentação
CEPLAC Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira CFE
Conselho Federal de Educação
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CONSEPE
Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão CONSU Conselho Universitário
DCE Diretório Central dos Estudantes
EaD Educação a Distância
FACEI Faculdade de Ciências Econômicas
FAFI Faculdade de Filosofia de Itabuna
FAPESB Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia FDI
Faculdade de Direito de Ilhéus
FESPI Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna FINEP
Financiadora de Estudos e Pesquisas
FUNAI Fundação Nacional do Índio
FUNCRUZ Fundação Santa Cruz
FUSC Fundação Santa Cruz
IBICT Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia ICB Programa
Institucional de Iniciação Científica

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais
 MEC Ministério da Educação e Cultura
 PAA's Políticas de Ações Afirmativas
 PDI Plano de Desenvolvimento Institucional
 PROBEX Programa Institucional de Bolsas de Extensão
 PRODAPE Programa de Democratização do Acesso e Permanência de Estudantes das Classes Populares
 PROEX Pró-Reitoria de Extensão
 PROGRAD Pró-Reitoria de Graduação
 PROIICV Programa de Iniciação Científica Voluntária
 PRUNE Pré-universitário para Negros e excluídos
 TCC Trabalho de Conclusão de Curso
 SAE Serviço de Auxílio ao Estudante
 SEC Secretaria de Educação
 SISU Sistema de seleção Unificada
 UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro
 UESC Universidade Estadual de Santa Cruz
 UFBA Universidade Federal da Bahia
 UNEB Universidade Estadual da Bahia

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1- Distribuição de estudantes da UESC e da população residente no Sul da Bahia, segundo a cor/raça	
23 Imagem 1 - Mapa de localização da UESC.....	
27 Quadro 1 -Relação dos cursos de Graduação presencial.....	
28 Quadro 2 -Cursos de graduação da UESC classificados a partir da escala hierárquica de Queiroz	30
Quadro 3 -Relação dos documentos analisados na pesquisa	36
Tabela 2 -Situação acadêmica dos ingressantes de 2012 a 2016, no primeiro semestre de 2017	130
Gráfico 1- Critérios de distribuição auxílio permanência, por curso, UESC 2012– 2016	
117 Gráfico 2- Demanda por vagas dos cursos de graduação da UESC por grupo de concorrência nos processos seletivos vestibular e SISU no período de 2008 a 2016	119
Gráfico 3- Distribuição do auxílio permanência por curso	131
Gráfico 4 -Perfil racial dos estudantes bolsistas	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	11
1.1 OBJETO, OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA.....	
23 1.2 CAMPO EMPÍRICO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	
27 1.3.1 Amostra dos cursos, perfil dos participantes e entrevistas narrativas	29
29 1.3.1.2 Entrevistas Narrativas: um exercício de compreensão das experiências.....	33
33 1.3 Perfil dos participantes	34
34 1.4 TEXTOS DE CAMPO: FONTES DOCUMENTAIS	37
37 1.5 EIXOS	

ESTRUTURANTES: TÁTICAS E ESTRATÉGIAS.....	38	1.5.1
Unidades de análise	42	II A
FORMAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SUL DA BAHIA:		
CRIAÇÃO, CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO	44	
2.1 AS LUTAS POR ESTADUALIZAÇÃO DA FESPI	44	
2.2 OS PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO, EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO DA UESC	62	
2.2.1 O processo de implantação	62	
2.2.2 Expansão e Consolidação	65	
III POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR	71	
3.1 A AUSÊNCIA NEGRA NO ENSINO SUPERIOR	72	
3.2 PROPOSTAS DE MOVIMENTOS NEGROS:O QUE O ESTADO DEVE FAZER.....	78	
3.3 A CENTRALIDADE DE MOVIMENTOS NEGROS NAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UESC.....	94	
IV ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS E TÁTICAS NEGRAS DE PERMANÊNCIA		
SIMBÓLICA NA UNIVERSIDADE	105	
4.1ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA MATERIAL.....	111	
4.1.1 O Programa de Assistência Estudantil da UESC	114	
4.2 PROGRAMA MAIS FUTURO	124	
4.3 TÁTICAS NEGRAS DE PERMANÊNCIA SIMBÓLICA	133	
4.3.1O Lugar da Resistência Negra na Permanência	134	
4.3.2 Construindo Táticas negras: “Tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora”	136	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151	REFERÊNCIAS
.....	155	

INTRODUÇÃO

Este texto emerge de distintas experiências, a partir das quais, elaboro narrativas singulares vivenciadas em situações diferentes por sujeitos com existências marcadas por condições de vida desiguais. Nesse sentido, os desafios desta pesquisa envolvem compreensões da pesquisadora considerando o seu lugar social, escolhas epistêmicas, diálogos e interações com a produção de conhecimentos que contrariam a lógica daqueles que

se encontram em posições dominantes e ainda insistem em manter abordagens que legitimam a exclusão da população negra dos mais variados espaços de prestígio e poder.

Nesta perspectiva, elaboro esta pesquisa intitulada **Estratégias e Táticas de Permanência no Ensino Superior**: Narrativas sobre experiências de estudantes negros cotistas na Universidade Estadual de Santa Cruz (2012-2017) desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculada à linha de pesquisa I - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, tendo como objeto de estudo: narrativas de experiências sobre permanência de estudantes negros cotistas de cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio, concluintes em 2017 da UESC.

Para tanto, construí questionamentos que direcionam esta pesquisa, a saber: Quais narrativas sobre permanência foram elaboradas por estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC? Como essas narrativas se relacionam com as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017? A partir dessas indagações, tracei o seguinte objetivo geral: Conhecer as narrativas sobre permanência de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC, considerando as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017.

De modo específico, busquei: Discutir a estadualização da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) e criação da UESC relacionando com reivindicações de permanência dos estudantes na década de 1980; Debater os conceitos que envolvem as Políticas de Ações Afirmativas nas Instituições de Ensino Superior, destacando a centralidade das propostas de Movimentos Negros¹ nos contextos nacional e regional; Analisar as estratégias

¹ Utilizo este termo como sugere González (1982, p. 19): falar do movimento negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade dada a multiplicidade de suas variantes não permite uma visão unitária. Afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico de características rígidas e imutáveis. Assim, não dá para falar de movimento negro, mas, de movimentos negros no movimento negro.

institucionais do Programa de Permanência da UESC e do Programa Mais Futuro do Estado da Bahia entre 2012 a 2017 e Analisar as narrativas sobre permanência de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC.

Desse modo, esta pesquisa está inscrita numa perspectiva metodológica qualitativa buscando priorizar experiências, muitas vezes, desperdiçadas na tentativa de romper com a lógica da produção de ausências, que naturalizam hierarquias priorizando narrativas de alguns grupos sociais em detrimento do silenciamento e ausência de outros. Escolhi também a abordagem biográfica e narrativas como método de investigação, porque, permite abordar as experiências como eixo estruturante de uma investigação-formação, pois, requer do pesquisador tanto distanciamento quanto implicação (SOUZA, 2012). Assim, utilizar narrativas nas pesquisas das experiências no âmbito da educação supõe concordar que os humanos são organismos contadores de histórias e vivem vidas individual e socialmente relacionadas, por isso, estudos sobre narrativas significam conhecer as formas que os seres humanos experimentam o mundo. (CONNELLY; CLANDININ, 2015)

Portanto, escolhi para compor os “textos de campo” deste estudo: narrativas de experiências recolhidas por meio de entrevistas; documentos sobre a formação da UESC e do Programa de Assistência Estudantil da UESC e do Projeto Estadual de Auxílio Permanência (Mais Futuro), todos disponíveis no *site* da universidade e no Centro de Documentação e Memória Regional (CEDOC)². Tais documentos foram utilizados, devido a pertinência das informações para a pesquisa, em especial, sobre permanência institucional. Para analisar, compreender e interpretar as informações, se fez necessário, exercitar o entendimento das contradições, ou seja, a compreensão acontece tanto na ação, quanto na linguagem e ambas se caracterizam por serem contraditórias e conflituosas pelos efeitos do poder e das relações sociais de produção das desigualdades sociais. (MINAYO, 2012).

Assim, os recursos teóricos que compõem esta pesquisa se aproximam das “Epistemologias do Sul” um movimento que reconhece a diversidade epistemológica do mundo social. Neste caso tem relação com experiências preocupadas em evidenciar a dimensão racial presente em distintos aspectos da permanência de estudantes negros no ensino superior, fundamentais para discutir os mecanismos do racismo estrutural, que repercutem nas instituições.

² O Centro de Documentação e Memória Regional, órgão suplementar ligado diretamente à Reitoria criado em 1993, com o objetivo de desenvolver ações que operacionalizem a preservação da memória regional. Desde sua criação, recebeu documentos, como jornais, fotografias, vídeos, monografias, dissertações e teses, e produziu outros documentos que contribuem para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da história regional. (CEDOC/UESC)

Para atender os propósitos da pesquisa organizei este texto em quatro capítulos, da seguinte forma: Inicialmente, apresento os procedimentos metodológicos, envolvendo a minha

implicação com a construção do objeto de pesquisa, as questões e objetivos da pesquisa, os instrumentos para recolha dos “textos de campo” e a perspectiva de análise.

No segundo capítulo intitulado **A Formação de uma Universidade Pública no Sul da Bahia: Criação, Consolidação e Expansão**, discuto os processos constitutivos das lutas por estadualização da FESPI e criação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) relacionando com as reivindicações de permanência dos estudantes na década de 1980. Destaco esta década como marco temporal para a correlação de forças nas atuações dos principais atores políticos desde o movimento estudantil até os governantes da época, a consolidação e expansão desta instituição.

No terceiro capítulo intitulado **Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior** abordo estas políticas, destacando as propostas apresentadas ao estado brasileiro pelos Movimentos Sociais Negros no contexto nacional e regional, a partir da década de 1980, em especial, no âmbito das políticas públicas para enfrentar as desigualdades raciais. Considero, que esse tema sequer faria parte da agenda política governamental sem as lutas reivindicatórias, historicamente, empreendidas por esses movimentos, pois, a ausência da dimensão racial tem sido intencional e estruturante de hierarquias racial e social nos diversos campos, provocando a naturalização das desigualdades.

O quarto capítulo intitulado **Estratégias Institucionais e Táticas Negras de Permanência Simbólica na Universidade** foi dividido em duas partes: a) Análise as estratégias institucionais do Programa de Assistência Estudantil da UESC e do Projeto Estadual de Auxílio Permanência (Mais Futuro) da Bahia de 2012 a 2017. Descrevo esses programas e seus critérios de seleção, seus objetivos e princípios, o perfil dos estudantes, as estratégias, contribuições e lacunas no que diz respeito a assegurar a permanência do estudante negro cotistas na universidade; b) Análise as narrativas de experiências sobre permanência dos estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC, apresentando as suas narrativas que atravessaram todo o processo formativo, inclusive, acessando os programas institucionais e recorrendo a outras táticas para concluírem a graduação.

Nas considerações finais retomo os objetivos da pesquisa, para enunciar as possíveis repercussões, limites e avanços da permanência na UESC. Trata-se de finalizar uma pesquisa sobre um tema, que ainda exige muitos estudos na tentativa de apontar contradições e possibilidades a partir de narrativas das experiências de estudantes que acessaram um lugar

ainda distante para a maioria dos negros, devido a persistente produção de ausência no sistema

I –PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Dialogar com os procedimentos metodológicos é um dos aspectos mais relevantes para os diversos momentos que envolvem o processo de pesquisa, por isso, os pesquisadores deveriam sentir-se livres para utilizar métodos comprometidos com a investigação de problemas dos estudos que desenvolvem. Seria, metaforicamente, segundo Becker (2007), como construir uma casa, porque, apesar dos princípios gerais de construção, não existiriam dois lugares iguais, tampouco dois arquitetos que trabalhem da mesma forma e proprietários com iguais necessidades. Esta metáfora ajuda a pensar os movimentos desta pesquisa por meio das narrativas de experiências sobre permanência de estudantes negros cotistas no ensino superior. Nesse sentido, escolher procedimentos teórico-metodológicos para conhecer experiências temporais feitas em contextos distintos impõe problemas e desafios inéditos, portanto, pesquisá-los exigiria recorrer a improvisos, sem ignorar esses importantes princípios gerais, mas, sabendo que eles não resolveriam todos os problemas. Compreender a pesquisa nessa dimensão significa que as partes só podem ser entendidas a partir do todo e o todo a partir das partes (SCHMIDT, 2014). Por isso, se faz necessário considerar as singularidades e potencialidades dos sujeitos, sem apartá-los das diversas relações coletivas.

Isto posto, concordo com a ideia de que não existe epistemologias neutras, pois, todo conhecimento se localiza em determinado lugar e tempo a partir do qual pode se enxergar o mundo de diferentes formas, já que as práticas humanas estruturam a vida social e produzem poderes, direitos e diferentes formas de conhecimento que não podem ser excluídos e ou reduzidos (SANTOS, 2010). Logo, falo de um lugar situado nas estruturas de poder (DUSSEL, 2005) submetido, a um acúmulo de hierarquias, tais como: “[...] de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais” (GROSFOGUEL, 2010, p.45). Trata-se, principalmente do

locus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala. Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. [...] O lugar epistêmico étnico racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciatador encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geo-político e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFOGUEL, 2010, p. 387)

Grosfoguel (2010) tece críticas ao conhecimento tido como universal que desvincula o sujeito enunciador do lugar epistêmico geopolítico marcado por estruturas de poder a partir do qual se pronuncia, decorre daí que nenhum conhecimento deve se afastar do “lugar social” do sujeito enunciador. Assim, conhecer narrativas sobre experiências de permanência de estudantes cotistas negros significa compreender as ausências silenciadas pelo conhecimento dominante. Considerar o meu lugar social, temporal e espacial, ao procurar compreender e interpretar outras experiências similares àquelas vividas por mim, torna “a perspectiva do distanciamento e da proximidade” aspectos desafiadores, que podem contribuir para a composição de uma pesquisa que proponha vincular, à semelhança de Grosfoguel (2010), lugar social e lugar epistêmico buscando produzir conhecimentos que contraria a lógica daqueles que se encontram em posições dominantes.

Nessa perspectiva, meu interesse pela permanência no ensino superior se iniciou em 2006 quando acessei o curso de licenciatura em Filosofia na UESC, no turno vespertino, numa turma com 30 estudantes, a maioria negra e oriunda de escola pública. Tive que encontrar meios para permanecer, dentre os quais organizar estudos coletivos para a leitura e interpretação dos densos textos de filósofos antigos, modernos e contemporâneos, caso contrário ficaria inviável cumprir as exigências das avaliações e os riscos de reprovação e evasão seriam ampliados. Permanecer foi o maior de todos os desafios, sendo a possibilidade da desistência uma ameaça contínua durante todo o curso e coube buscar na solidariedade e ajuda mútua dos colegas de turma, dos familiares e/ou nas ações institucionais os meios necessários para a conclusão do curso sem interrupção.

Dentre esses meios, inicialmente, para atender a dimensão material da permanência fui bolsista (2006-2007) no Programa de Democratização do Acesso e Permanência das Classes Populares na UESC (PRODAPE), financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), por meio do Programa UNIAFRO no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais Públicas de Educação Superior. Este programa voltado, prioritariamente, para estudantes oriundos de

cursos pré-universitários populares e/ou gratuitos, cadastrados na UESC, nesta condição. [...] Este grupo partilhava de histórias de vida similares, ligadas à exclusão sócio-econômica e racial, o que justifica o incentivo do PRODAPE ao engajamento em atividades de pesquisa, extensão, buscando assegurar o seu fortalecimento acadêmico e institucional. (FIAMENGUE; JOSÉ; PEREIRA, 2007, p.14)

Nesse sentido, organizavam várias ações, como: orientações didático-pedagógicas; estágio extracurriculares; cursos de formação e grupo de estudos possibilitando aos estudantes de variados cursos de graduação e bolsistas do programa terem acesso a discussões teórico conceituais, com temas relacionados à desigualdade racial no ensino superior e Política de Ações Afirmativas. Participar deste programa de permanência representou para minha experiência de vida e formação “momentos-charneiras” descritos por Josso (2010, p. 90) como “acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida” proporcionando um investimento formativo que se somava aos recursos materiais, ambos fundamentais para uma permanência qualitativa, envolvendo pesquisa, ensino e extensão.

Como parte das atividades desse programa visitei com outros bolsistas as escolas públicas de ensino médio em Ilhéus e Itabuna, realizando encontros informativos para divulgar a Resolução nº 64/06, que instituiu a reserva de vagas no processo seletivo para todos os cursos de graduação da UESC, destinada aos estudantes de escolas públicas, com recorte para aqueles que se autodeclarassem negros. Sendo 50% das vagas de todos os cursos e turnos reservadas para aqueles estudantes que cursaram os últimos quatro anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola pública. Desse percentual, 75% foram direcionados aos estudantes que se autodeclarassem negros; havendo ainda, em cada curso duas vagas, além das estabelecidas, destinadas aos índios reconhecidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ou moradores de comunidades remanescentes dos quilombos, registrados na Fundação Cultural Palmares que tivessem cursado o Ensino Fundamental e Médio integralmente em escolas públicas³. (UESC, 2006)

Ao término desse período, junto com algumas companheiras também bolsistas do PRODAPE, decidimos em 2007, criar um Núcleo de Estudantes Negros, Negras e Cotistas da UESC (NENNCO), com o propósito de organizar ações para o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial no ambiente universitário e buscar discutir com a instituição a implantação de programas para promover a permanência dos estudantes – a maioria deles oriundos de escolas públicas e cursinhos populares organizados para a população negra da periferia regional –, além disso, incentivar a discussão acerca das relações raciais. Para tanto, foram organizadas pelo grupo algumas atividades, tais como: dois seminários abertos também ao público externo, com a participação de estudantes de vários cursos de graduação, que apresentavam comunicações orais sobre as pesquisas que estavam desenvolvendo sobre essa temática. Então, nessas experiências durante a graduação, estão presentes a ideia de que

³ Cf. Resolução Consepe nº 64/2006 Institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC e dá outras providências (UESC, 2006).

estudantes negros⁴ também compartilham heranças de lutas e resistências, envolvendo outras dimensões da permanência na universidade.

Neste contexto, escolhi a perspectiva metodológica qualitativa para discutir questões singulares de “[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2010, p. 21). Assim, esta proposta encontra coerência a partir da compreensão e interpretação de experiências como histórias vividas e narradas.

Dessa forma, o diálogo com Santos (2010) acerca da sociologia das ausências viabiliza interpretar essas dimensões humanas e pessoais como existentes, ou seja, uma possibilidade de resistência à produção intencional da não-existência, que insiste no paradigma da classificação social e racial, apoiada na “monocultura da naturalização das diferenças”, quer dizer, distribui as populações conforme categorias que tornam naturais as hierarquias e se “[...] arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (SANTOS, 2010, p.12). Nessa lógica, se recusam a admitir intenção no processo de hierarquização, que são muitos através dos quais se mantêm as “formas sociais de não existência”, quais sejam: o ignorante, o inferior, o local, o improdutivo, portanto, são várias as maneiras de não existir e as lógicas que produzem e legitimam, sendo as classificações racial e sexual as mais proeminentes manifestações e a racial a mais reconstruída pelo capitalismo. Dessa maneira, “[...] a não existência é produzida como uma forma de inferioridade, insuperável, porque natural. Quem é inferior, porque insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior” (SANTOS, 2010, p.104). Portanto, o desafio consiste em tornar presentes as experiências que têm sido produzidas como ausentes tornando-as alternativas “às experiências hegemônicas”, isto é

[...] uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente o é, como uma alternativa não credível ao que existe [...] Trata-se de transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2005, p.12)

⁴ Abordo conforme classificados nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que agrupa aqueles que se autodeclaram pretos e pardos na categoria “negros” Se justifica, porque, a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) são, estatisticamente,

Desta perspectiva, não se trata de uma espécie de receituário com procedimentos para seguir sem exercitar a dúvida, elemento fundamental para a produção de conhecimentos a partir do Sul Global e com sujeitos de “[...] realidades definidas como locais, que segundo a lógica da produção da inexistência se encontram aprisionados em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global” (SANTOS, 2002, p. 248). Desse modo, investigar sentidos ainda ausentes das narrativas dominantes, observando que rigorosidade não quer dizer rigidez e inflexibilidade, mas abertura para outras compreensões, inclusive a abordagem qualitativa adotada neste texto e apresentada por Minayo (2012) se refere ao termo compreender como fundamental para este tipo de pesquisa, porque, significa exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que os seres humanos têm condições de exercitar esse entendimento.

Para compreender, se faz necessário observar a singularidade individual, pois, sua subjetividade é uma manifestação do viver, saliente, que experiência e vivência ocorrem no âmbito da coletividade e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo no qual os sujeitos se encontram inseridos. Nesse sentido, Minayo (2012) a partir de Gadamer (1999) e Heidegger (1988) defende que

toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido (MINAYO, 2012, p. 623)

Portanto, compreender e interpretar são termos estruturantes para a pesquisa qualitativa, por sua vez composta de elementos como: experiência e vivência, complementares no âmbito da coletividade e fundamentais para problematizar o lugar social dos sujeitos. Nessa perspectiva, aqueles que narram suas experiências não devem estar ocultos ou silenciados na análise, se trata de considerar o contexto histórico-social, porém, não significa produzir pesquisas generalizáveis e pouco objetivas, pouco rigorosas ou sem

1.1 OBJETO, OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Esta pesquisa se insere no campo de estudos sobre Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) com enfoque na permanência de estudantes negros cotistas nas instituições públicas de ensino superior. Um debate que aparece mais fortemente no Brasil, quando Movimentos Negros apresentam reivindicações ao estado brasileiro para levá-lo a reconhecer e se comprometer com medidas para corrigir as desigualdades raciais. Nesse sentido, uma pesquisa⁵étnico-racial pioneira foi desenvolvido na UESC por Fiamengue; José e Pereira (2007), conforme representaram nesta tabela 1:

Tabela 1: Distribuição de estudantes da UESC e da população residente no Sul da Bahia, segundo a cor/raça

Cor/ Raça	Sul da Bahia/IBGE	UESC
Preta	13,2	13,4
Parda	65,3	55,4
Branca	19,3	25,4
Amarela	0,6	3,0
Indígena	0,1	1,4
Não sabe/ não respondeu	1,3	1,4
Total	100,0	100,0

Fonte: Extraída pela pesquisadora de Fiamengue; José; Pereira (2007, p.22)

Esse comparativo entre os dados do IBGE sobre a composição racial da população do Sul da Bahia e os dados coletados por esses pesquisadores sobre a composição racial dos estudantes da UESC, mostrou que: a população sul-baiana é composta de 78,7% de negros (a soma de pretos e pardos) e na UESC os estudantes negros somam 68,8%; os estudantes brancos

25,4% e a população branca no sul da Bahia, 19,3%. Para discutir essa desigualdade racial na universidade expressada nesses números, se faz necessário, salientar que “as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são

manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade”. (ALMEIDA,2018, p.16), ou seja, o racismo estrutural. Neste caso, se manifesta na naturalização dessa discrepância da composição racial que provoca a estranha situação: um menor número de estudantes negros na UESC se comparado a população do Sul da Bahia, ao passo que, os estudantes brancos são em maior percentual nessa universidade do que a

⁵ Os dados foram coletados pelos pesquisadores-bolsistas do Programa Bantu-iê –“os bolsistas-pesquisadores, dentro da perspectiva de formação de pesquisadores que se constitui como eixo norteador do projeto, participaram de todas as etapas da pesquisa: realização das entrevistas, digitação, tabulação e análise dedados” e pelos professores Wagner Duarte José (Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas); Elis Cristina Fiamengue (Departamento de Ciências da Educação); Carlos José de Almeida Pereira (Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas) junto aos estudantes de todos os cursos de Graduação da UESC. Os dados foram digitados pelos bolsistas em programa criado pelo professor Carlos Pereira, especialmente, para esse fim, em seguida tabulados e tratados utilizando-se o software estatístico R (software livre), Cf. Fiamengue; José e Pereira (2007, p.16).

24

população branca sul-baiana, confirmando a urgência de implementar ações afirmativas visando o acesso de estudantes negros.

Nesse contexto, respeitando a reserva de vagas determinada na Resolução CONSEPE n. 64 de dezembro de 2006, o primeiro processo seletivo aconteceu em 2008, esse intervalo entre aprovação e a seleção se deve a necessidade de divulgar e organizar as alterações o formato “de inscrição e classificação dos candidatos.” (JOSÉ. *et.al.* 2012, p.158). Desse modo, disponibilizou 920 vagas distribuídas nos cursos de graduação matutinos e vespertinos e 390 para o noturno, num total de 1.310. Naquele ano, conforme UESC (2012) foi criada a Assessoria de Assistência Estudantil (ASSEST) com o objetivo de acompanhar as ações afirmativas da Instituição, bem como articular ações que possibilitassem o acesso, a permanência e conclusão de curso pelos estudantes de baixa renda matriculados na graduação.

Segundo o Relatório Anual de Atividades - 2004-2011 (UESC, 2012) entre as estratégias está a concessão de Bolsas Permanência, auxílio moradia, refeições diárias e incentivos à participação discente em eventos científicos, posto que, em virtude do ingresso dos estudantes cotistas, a UESC determina no Art. 7º da Resolução nº 64/2006 implementar “programas de apoio e de acompanhamento que assegurem/potencializem sua permanência qualitativa na universidade” (UESC, 2006). Dessa forma, busca contribuir para a “[...] melhoria das condições de permanência e conclusão do curso de graduação; desempenho acadêmico e de qualidade de vida; colaborar com a redução da evasão motivada por dificuldades econômicas e a retenção” (UESC, 2012, p. 24). Portanto, se faz necessário desenvolver pesquisa para conhecer a permanência de estudantes negros cotistas nesta universidade, porque, completaram 10 anos da efetivação da reserva de vagas utilizando

critérios raciais e sociais, exigindo estudos sobre o assunto, sobretudo, considerando que os critérios de acesso sofreram alterações, tornando relevante para esta pesquisa investigar o período de 2012 a 2017, tais como:

- O Ministério da Educação institui por meio da Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010 o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST), que adotarem o Sistema de Seleção Unificada (SISU), com o objetivo “fomentar a democratização das condições de acesso e permanência” e considerando “a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais e de inclusão social que promova a garantia do pleno acesso, permanência e sucesso aos estudantes das universidades” (BRASIL, 2011, sem paginação). Sendo que a partir de 2012, a UESC começou a utilizar como forma de selecionar estudantes para o ingresso nos cursos de

25

graduação presencial o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁶ adotando o SISU;

- Em 2017, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) publica a abertura das inscrições para os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial que atendam aos requisitos do Edital SEC nº 001/2017 para participar da seleção do Projeto Estadual de Auxílio Permanência (Programa Mais Futuro), como “parte das ações voltadas para o Auxílio Permanência dos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia”. (BAHIA, 2017, sem paginação).

Diante do recorte temporal selecionado esta investigação tem como objeto de estudo: **narrativas de experiências sobre permanência de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC**. Assim, apresento os questionamentos que direcionam esta pesquisa, quais sejam: Quais narrativas sobre permanência foram elaboradas por estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC? Como essas narrativas se relacionam com as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017?

A partir dessas indagações, traço o seguinte objetivo geral: Conhecer as narrativas sobre permanência de estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de

graduação de Alto e Médio-alto prestígio da UESC, considerando as estratégias institucionais desenvolvidas nesta universidade e pelo Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017.

Para tanto, apresento como objetivos específicos:

- Discutir a estadualização da FESPI e criação da UESC relacionando com as reivindicações de permanência dos estudantes na década de 1980;
- Debater os conceitos que envolvem as Políticas de Ações Afirmativas nas Instituições de Ensino Superior, destacando as propostas de Movimentos Negros nos contextos nacional e regional;
- Analisar as estratégias institucionais do Programa de Permanência da UESC e do

⁶“O Enem não foi criado inicialmente com o propósito de acesso, sua intenção era avaliar anualmente o aprendizado dos estudantes do ensino médio, visando subsidiar o MEC na elaboração de políticas de melhoria do ensino básico, principalmente promovendo alterações curriculares. Ao longo do tempo, no entanto, o exame foi sofrendo alterações em suas aplicações, de modo que se tornou, também, uma forma de acesso ao ensino superior” Cf. SANTOS, Janete dos. **Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Janete dos Santos.** – Salvador, BA, 2013.

26

Programa Mais Futuro do Estado da Bahia de 2012 a 2017;

- Analisar as narrativas sobre permanência dos estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-alto -Médio prestígio da UESC.

Para atender esses objetivos escolhi tornar visível a dimensão racial presente nas experiências de vida e formação dos participantes da pesquisa, envolvendo fatores cotidianos, silenciosos, subjetivos e materiais fundamentais para conhecer as singularidades de formação quase sempre inéditas. Me interessa conhecer as sutilezas dos porquês, pouco observáveis da permanência de estudantes negros que acessam e concluem cursos de graduação na UESC. Nesse sentido, desenvolvo como argumento tese que as experiências de estudantes negros cotistas envolvem Heranças de Resistência Negras, transmitidas por suas famílias, sem as quais o acesso e a permanência nas instituições de ensino não seriam possíveis. Portanto, decorrem de investimentos educacionais, priorizando potencialidades, convivências sociais, criatividade, solidariedades e posturas éticas, ou seja, um conjunto de elementos que balizam a organização de Táticas Negras de Permanência Simbólica no ensino superior, processos espontâneos construídos no cotidiano do ambiente acadêmico, iniciado pela identificação dos limites das estratégias institucionais para atender variadas demandas que emergem ao longo dos cursos de graduação. Esse tipo de herança, tem a ver com a produção de presenças negras,

pois, confronta as ausências intencionais produzidas pelos mecanismos do racismo estrutural, também, manifestado no âmbito das instituições.

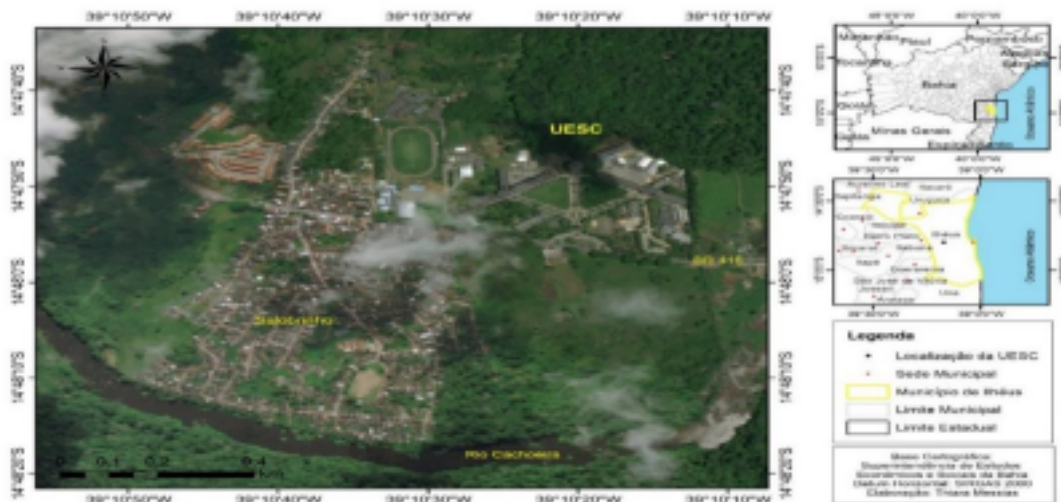
Assim, buscam subverter a lógica do racismo institucional que se manifesta com menos evidência e mais sutileza na produção de ausências negras, inclusive nos procedimentos, normas e regras que fundamentam a formulação de políticas públicas. Desse modo, suprime a dimensão racial repercutindo, inclusive, nos programas de permanência institucionais da universidade e no Projeto Estadual de Auxílio Permanência desconsiderando que o acesso desses estudantes ocorre por meio de Ações Afirmativas para a população negra, observa critérios raciais e sociais. Desse modo, essas Táticas Negras de Permanência simbólicas buscam a partir dessas heranças enfrentar e provocar fissuras no processo de exclusão racial sustentada numa estrutura social, que tem o racismo como um de seus principais elementos para manter privilégios e hierarquias de alguns grupos nos espaços de prestígio e poder. Portanto, essas táticas estão para o reconhecimento da diferença do mesmo modo, que as estratégias institucionais estão para a redistribuição material, não se trata de priorizar uma em detrimento de outra, mas, considerar ambas na formulação de políticas públicas de permanência, sobretudo, no ensino superior no Estado da Bahia.

27

1.2 CAMPO EMPÍRICO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo empírico teve como lócus a UESC, situada entre os dois principais polos urbanos do Sul da Bahia, precisamente no km 16 da Rodovia Ilhéus/Itabuna, BR 415, município de Ilhéus. Já a área geoducacional compreende o Litoral Sul da Bahia, abrangendo as seguintes sub-regiões: Baixo-Sul com 11 municípios; Sul com 42 municípios e Extremo-Sul com 22 municípios. Ilhéus e Itabuna são os principais polos urbanos, tendo “ao Centro; Gandu e Valença, ao Norte; e Eunápolis, Itamaraju e Teixeira de Freitas, ao Sul. Ao todo, são 74 municípios, numa área de 55.838 km², correspondendo a 9% da área geográfica do Estado da Bahia e a cerca de 16% de sua população” (UESC, 2011, p.10). Localizada numa região marcada por uma extensa área de Mata Atlântica, caracterizada por grande biodiversidade, formando um patrimônio de importância relevante (UESC, 2011). Conforme Imagem 1:

Imagem 1: Mapa de localização da UESC



Fonte: Elaborado por Thiara Messias através do Sistema de Informação Geográfica (SIG)

A escolha da UESC como locus desta pesquisa tem relação com as minhas experiências durante o curso de graduação nesta instituição, visto que, a participação como bolsista do PRODAPE foi determinante para a decisão de pesquisar Políticas de Ações Afirmativas, com ênfase no acesso e permanência de estudantes negros. Além disso, em 2008, foi realizado o primeiro processo seletivo por reserva de vagas considerando a autodeclaração racial e a origem escolar pública. Sendo ofertados⁷33 cursos de graduação presencial, sendo 22 bacharelados, e 11 licenciaturas, dentre os quais 19 em turno diurno (UESC, 2015). Portanto, se faz necessário desenvolver estudos para conhecer a permanência nesta instituição. No quadro 1 abaixo

⁷ Oferece também cursos de graduação na modalidade Ensino a Distância (EaD), mas, o universo desta pesquisa se limita aos cursos de graduação presenciais.

sintetizo os cursos de graduação presencial, dentre os quais escolhi a amostra para a pesquisa. **Quadro 1** -Relação dos cursos de graduação presencial

ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS	TURNO	
1. Ciência da Computação	Diurno	Bacharelado
2. Ciências Biológicas	Diurno e Noturno	Bacharelado
3. Ciências Biológicas	Diurno e Noturno	Licenciatura
4. Engenharia Civil	Integral	Bacharelado
5. Engenharia de Produção e Sistemas	Integral	Bacharelado
6. Engenharia Elétrica	Integral	Bacharelado

7. Engenharia Mecânica	Integral	Bacharelado
8. Engenharia Química	Integral	Bacharelado
9. Física	Integral	Bacharelado
10. Física	Noturno	Licenciatura
11. Matemática	Integral	Bacharelado
12. Matemática	Noturno	Licenciatura
13. Química	Integral	Bacharelado
14. Química	Integral	Licenciatura
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS		
15. Administração	Matutino e Noturno	Bacharelado
16. Ciências Contábeis	Noturno	Bacharelado
17. Ciências Econômicas	Matutino e Noturno	Bacharelado
18. Ciências Sociais	Noturno	Licenciatura
19. Direito	Matutino e Noturno	Bacharelado
20. Geografia	Integral	Bacharelado
21. Geografia	Noturno	Licenciatura
22. História	Matutino e Noturno	Licenciatura
23. Filosofia	Vespertino e Noturno	Licenciatura
24. Pedagogia– Licenciatura	Matutino e Noturno	Licenciatura
ÁREA DE LETRAS E ARTES		
25. Letras	Matutino e Noturno	Licenciatura
26. Comunicação Social	Vespertino	Bacharelado
27. Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA)	Vespertino	Bacharelado
ÁREA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE		
28. Biomedicina	Integral	Bacharelado
29. Educação Física	Diurno	Licenciatura
30. Enfermagem	Diurno	Bacharelado
31. Medicina	Integral	Bacharelado
ÁREA DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS		

32. Agronomia	Integral	Bacharelado
33. Medicina Veterinária	Diurno	Bacharelado

Fonte: Dados da pesquisa a partir dos Relatórios Anuais da UESC, 2017

A oferta dos cursos de graduação está relacionada as demandas que o Planejamento estratégico e agentes locais e regionais identificam, considerando a área geoeeducacional de atendimento da UESC. (UESC, 2015). Demandas estas, crescentes que exigem ampliação do acesso e da permanência, provê-los seria também “[...] ampliar o repertório de cultura, pois devem ser trazidas ao ambiente da universidade, [...] as manifestações culturais que não tiveram origem no seio ideológico dominante” (SALLES, 2020, p.79).

29

1.3.1 Amostra dos cursos, perfil dos participantes e entrevistas narrativas

Considero, que pesquisar exige alguns movimentos no sentido de conhecer os tantos compartimentos do fenômeno estudado e nesta pesquisa interessa aqueles fundamentais para a compreensão das dimensões da permanência na universidade. Sublinho que não é tarefa fácil localizar estudantes ingressantes pela reserva de vagas, porque, estão assim distribuídos: de Escola Pública e autodeclarados negros; Escola Pública, sem autodeclaração racial, Índios e Quilombolas. Assim, a identificação só pode acontecer via autodeclaração, caso contrário, seriam hipóteses difíceis de serem confirmadas, uma vez que, um estudante negro, sobretudo, num curso de Alto prestígio pode ser visto como cotista, ainda que não o seja. Enquanto, o estudante identificado como branco com a mesma origem social e escolar, não seria visto como ingressante por “cotas”, mesmo que essa tenha sido a sua forma de acesso. Este fenômeno não se limita a esta universidade e se mantém inalterado, inclusive um estudo desenvolvido por Santos (2009, p.71) sobre a permanência de estudantes negros na Universidade Federal da Bahia constata a mesma situação: “[...] o estudante pobre, mas que ‘não é de cor’ só será identificado como cotista se revelar essa condição. Mas no caso do estudante negro (notadamente em cursos de maior prestígio social), este será automaticamente identificado como cotista, mesmo que não o seja”.

Em que pese esta dificuldade primeira, para iniciar esta pesquisa tracei critérios básicos que foram o ponto de partida para definir a amostra dos cursos de graduação e dos participantes que seriam entrevistados, considerando os cursos de graduação numa escala de prestígio social⁸ distribuídos segundo Queiroz (2001) numa escala, em cinco níveis, quais

sejam: (1) Alto prestígio, (2) Médio-alto prestígio, (3) Médio prestígio, (4) Médio-baixo prestígio e (5) Baixo prestígio. Queiroz identifica a hierarquização dos cursos a partir das experiências com a realização profissional alcançada por meio de determinados cursos no mercado de trabalho. Vale salientar, que apesar da distância temporal entre os estudos de Queiroz (2001) e esta pesquisa, pode-se dizer sem equívocos interpretativos, que este prestígio continua sem

⁸ A escala de Delcele Queiroz agrupa os cursos da seguinte maneira: **Alto prestígio** (Medicina, Direito, Odontologia, Administração, Ciências da Computação, Engenharia Elétrica, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Química), **Médio-Alto prestígio** (Ciências Econômicas, Jornalismo, Medicina Veterinária, Engenharia Sanitária e Ambiental, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Contábeis, Nutrição, Química Industrial, Engenharia de Minas), **Médio prestígio** (Secretariado, Farmácia, Agronomia, Química-Lic. e Bac.298, Educação Física-Lic., Desenho Industrial, Ciências Sociais-Lic. e Bac., Artes Plásticas, Letras, Matemática-Lic. e Bac.), **Médio-Baixo prestígio** (Filosofia-Lic. e Bac., Ciências Biológicas-Lic. e Bac., Música, Geologia, Física-Lic. e Bac., Geofísica, Composição e Regência, Estatística-Bac., Artes Cênicas, Dança, História-Lic. e Bac.), **Baixo prestígio** (Desenho e Plástica, Instrumento, Biblioteconomia, Canto, Lic. em Ciências do 1º Grau, Geografia, Museologia, Arquivologia).

30

alterações significativas, ou seja, alguns cursos ainda são socialmente mais prestigiados. Então, a partir dessa classificação organizo os cursos de graduação oferecidos pela UESC conforme quadro 2:

Quadro 2 – Cursos de graduação da UESC classificados a partir da escala hierárquica de Queiroz (2001)

Alto-Prestígio	Médio-Alto	Médio	Médio-baixo	Baixo
Medicina	Enfermagem	Educação Física-	Filosofia	Geografia
Direito	Ciências Contábeis	Ciências Sociais	Ciências Biológicas	
Administração	Ciências Econômicas	Matemática	Física	
Ciências da Computação	Medicina Veterinária	Letras - Licenciatura	História	
Engenharia Química	Pedagogia	Química		
Engenharia de Produção e Sistemas	Comunicação Social	Agronomia		
Engenharia Civil	LEA			
Engenharia Elétrica	Biomedicina			
Engenharia Mecânica				

Fonte: Dados da pesquisa extraído do Relatório Anual de atividades (UESC,2017).

Esta classificação permite distinguir o prestígio social conferido aos cursos e apontar aqueles altamente concorridos, porque, são os priorizados pelos candidatos do processo universal, com origem social privilegiada afastando aqueles oriundos de escola pública que “[...] tendem a se agrupar nos cursos de licenciatura e de oferta noturna” (UESC, 2017, p.25). Desse modo, se manifesta uma das formas “mais oculta de desigualdade” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.16) quando os estudantes não se distribuíam de forma homogênea e aqueles com origem empobrecida seriam atingidos por uma “restrição de escolha” se concentrando nos cursos de baixo prestígio.

Quando analisei o último processo seletivo da UESC, exclusivamente, por meio do vestibular em 2011, os maiores índices de concorrência foram identificados em cursos de Alto prestígio, como Medicina e Engenharia Civil. Em contrapartida, em 2012, com a adoção do SISU, aconteceram mudanças na estrutura da demanda pelas vagas, com o aumento da procura por cursos de Alto prestígio pelos estudantes cotistas (UESC, 2017).

31

Neste contexto, estabeleci os seguintes critérios para selecionar os participantes das entrevistas narrativas:

- a) Autodeclarar-se negro;
- b) Ser ingressante por reserva de vagas (cotista);
- c) Ser estudante concluinte em 2017 de cursos de graduação de Alto e Médio-Alto prestígio da UESC;
- d) Aceitar participar da pesquisa;
- e) Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O critério de “ser estudante dos cursos de graduação de Alto e Médio-Alto prestígio” se justifica na medida em que após a adoção do SISU houve um aumento significativo na demanda por acesso de estudantes negros de escola pública nesta universidade nos cursos considerados de Alto e Médio-Alto prestígio. Do mesmo modo, também considero que são cursos socialmente elitizados e ofertados, majoritariamente, em tempo integral, além de necessitarem de recursos materiais de alto custo, livros, *softwares*, cursos extracurriculares etc., não disponibilizados em sua maioria, pela universidade, indicando a possibilidade de

maiores barreiras na permanência no ensino superior. Esses cursos possuem alta concorrência nos processos seletivos significando mais um obstáculo no acesso dos estudantes negros. A opção por estudantes negros cotistas concluintes em 2017 se deu por terem vivenciado diversas experiências de permanência em várias fases ao longo do curso de graduação concentradas no período de recorte desta pesquisa.

Ao considerar esses critérios, seleciono a amostra de um estudante dos seguintes cursos, a saber: **Medicina, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Sistemas e Administração**. Esses cursos foram selecionados devido a facilidade da pesquisadora em encontrar sujeitos que se mostraram disponíveis em participar da pesquisa, adotando uma abordagem de amostra não-probabilística por conveniência⁹. A opção de um estudante por curso se fundamenta na ideia de que “a pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis” (CLANDININ; CONNELLY,2015, p.45).

⁹ Neste tipo de amostra o pesquisador seleciona os participantes mais acessíveis Cf.: Gil, Antônio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2002.

1.3.1.2 Entrevistas Narrativas: um exercício de compreensão das experiências

Utilizar a entrevista como instrumento de recolha das narrativas dos participantes desta pesquisa, significa priorizar a espontaneidade da linguagem para narrar os acontecimentos. Dessa maneira, cabe ao entrevistador buscar evitar imposições na forma de linguagem do entrevistado, visto que, esta não supõe neutralidade. Trata-se de possibilitar compreender e interpretar as conjunturas nas quais as experiências com o objeto pesquisado acontecem. (BERTAUX, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2014). A seleção dos instrumentos de recolha dos “textos de campo visa representar aspectos da experiência” (CLANDININ; CONNELLY,2015, p.133). Nessa perspectiva, as histórias vividas e narradas dão forma à natureza aos tipos de textos de campo que podem ser compostos, de tal modo, que um dos métodos utilizados em pesquisas narrativas é a entrevista, que se transforma em escritos, a partir da escuta, transcrições e interpretações.

A entrevista narrativa se caracteriza por perguntas abertas, dispensando o esquema pergunta-resposta para provocar os entrevistados a elaborar as narrativas com desdobramentos

de pensamentos e opiniões, que tendem a ser ocultadas em questões fechadas. Sublinho a maneira como as pessoas pensam e narram sobre aquilo que foi importante nas experiências de si com os outros. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000). Assim, recorrer a narrativas para compreender experiências quer dizer para Connelly e Clandinin (2015): que os seres humanos individual e socialmente vivem acontecimentos passíveis de serem narrados, por isso, em certa medida, são contadores de histórias. Estudar narrativas, portanto, significa conhecer a forma que os seres humanos experimentam o mundo, podendo revelar as relações entre as histórias individuais e coletivas vivenciadas socialmente, assim no ato de narrar se encontra implícitas as instabilidades e incertezas tornando-as experiências refletidas.

Nessa perspectiva, o objetivo principal ao recolher as narrativas por meio das entrevistas foi compreender as táticas de permanência dos estudantes negros cotistas na UESC. Para tanto, coube a esta pesquisadora o desafio da escuta, o movimento inicial de compreensão e interpretação da história de formação do entrevistado, fundamental para traçar o perfil e identificar singularidades, semelhanças e distanciamentos entre as experiências de modo que revele os variados modos de permanecer.

Em 2017, fiz os contatos iniciais com os participantes, para apresentar a proposta da pesquisa, estabelecer diálogos e marcar os encontros para as entrevistas e apresentar o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse sentido, para Benjamin (2008) o narrador/entrevistado narra a sua história, como mais adequado lhe convier, inclusive,

33

explicando possíveis questões levantadas pelo entrevistador. Assim, a narrativa pode ser considerada como uma forma artesanal de comunicação, sem preocupar-se em transmitir o 'puro em si' da experiência narrada como nos relatórios informativos, metaforicamente, mergulha o acontecimento na vida do narrador, para em seguida retirá-lo. Desse modo, a narrativa possui a marca do narrador, porque, rememorar supõe buscar o passado como alternativa para interrogar as relações sociais e sensibilidades do presente, quer dizer, uma procura atenta referente a construção de caminhos futuros.

Inicialmente, escolhi cinco participantes de pesquisa, entretanto, no decorrer da realização das entrevistas o estudante do curso de Medicina apresentou dificuldades de se encontrar presencialmente com a pesquisadora, foram oferecidas outras oportunidades de diálogos, inclusive por meios virtuais de acordo com a sua conveniência, mas, não obtive retorno. Diante disso, foram consideradas quatro entrevistas narrativas individuais, com anonimato garantido realizadas em 2018, com cerca de 40 minutos de duração cada com estudantes dos seguintes cursos: **Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção**

e Sistemas e Administração.

1.3.1.3 Perfil dos participantes

Os participantes foram quatro estudantes negros cotistas concluintes em 2017 dos cursos de graduação de Alto e Médio-Alto prestígio da UESC, sendo um representante dos cursos que aparecem com alta concorrência, a saber: Engenharia Civil, Enfermagem, Administração, Engenharia de Produção e Sistemas. A partir das entrevistas, organizei os perfis da seguinte forma:

- a) estudante trabalhou a noite em função distinta de sua formação;
- b) recebeu auxílio permanência e complementou com outros;
- c) recebeu auxílio permanência e fez estágio remunerado na sua área de formação; d) recebeu auxílio permanência por um semestre e fez estágio remunerado; trabalhou em função distinta a sua formação, em outros permaneceu com recursos próprios; trabalhou como autônoma e de familiares, foi selecionada para o estágio do Programa Estadual Mais Futuro.

34

Estudante de Engenharia Civil

- a) estudante trabalhou a noite em função distinta de sua formação:

Esta participante trabalhou no turno noturno durante a graduação em tempo integral. Autodeclarada negra, oriunda de escola pública, mora com a família num bairro periférico em Itabuna-Bahia, foi aprovada no processo seletivo da UESC aos 19 anos de idade, depois de se submeter a três processos seletivos pela reserva de vagas para negros no curso de Engenharia Civil, turno integral com aulas manhã, tarde e em alguns semestres também a noite. A segunda da família nuclear a ingressar na universidade, precisava trabalhar para manter os estudos e colaborar com o sustento da sua família, composta pela mãe e duas irmãs, já que seu pai e grande incentivador faleceu, precocemente, no segundo ano de sua graduação.

Enfermagem

- b) recebeu auxílio permanência e complementou com outros:

Esta recebeu auxílio permanência durante quatro semestres e complementou com recursos familiares, autodeclarada negra, mora com a mãe e irmãos num município há mais de 100km da UESC. Foi a primeira da família a ser aprovada no primeiro processo seletivo e

precisou de apoio em casas de parentes que residem mais próximo a universidade. Seus irmãos trabalham para ajudá-la com as despesas do curso, a estudante afirma que sem o apoio de todos não teria sido possível concluir a graduação, porque, foi muito dispendioso.

Administração

c) recebeu auxílio permanência e fez estágio remunerado na sua área de formação: Este recebeu auxílio permanência e fez estágio remunerado na sua área de formação numa empresa privada, autodeclarado negro, possui quatro irmãos, todos ingressaram na universidade, ele foi aprovado no primeiro processo seletivo que participou e seus irmãos foram/são suas referências, sobretudo nos estudos. Planeja continuar estudando para nas suas palavras “realizar muitos sonhos”.

35

Engenharia de Produção e Sistemas

d) recebeu auxílio permanência por um semestre e fez estágio remunerado; Para concluir a graduação: recebeu auxílio permanência por um semestre, trabalhou em função distinta a sua formação; permaneceu com recursos próprios e de familiares, foi selecionada para o estágio remunerado do Programa Estadual Mais Futuro. Autodeclarada negra, foi aprovada no segundo processo seletivo, se não tivesse o apoio da família não teria, segundo sua própria narrativa: “formado com alguma dignidade”.

1.4 “TEXTOS DE CAMPO”: FONTES DOCUMENTAIS

Utilizei também como fontes documentos disponíveis no Centro de Documentação e Memória Regional (CEDOC) relacionados a estadualização, e no *site* da universidade Relatórios Anuais de Atividades (2003-2018) entre outros para a pesquisa de campo, conforme quadro 3:

Quadro 3 – Relação de documentos analisados na pesquisa

1980	Reportagens sobre a estadualização publicadas nos jornais na década de 1980: Tribuna do Cacau; Diário de Ilhéus; Diário de Itabuna
1982	Ofício encaminhado ao gov. Antônio Carlos Magalhães pela Associação dos professores universitários de Ilhéus e Itabuna (APRUNI) e Diretório Central dos Estudantes da FESPI In: Anexo Universidade Estadual de Santa Cruz. 2004-2011 Relatório UESC / Universidade Estadual de Santa Cruz. – Ilhéus: Editus, 2012
1980-1988	Atas de reuniões do Conselho diretor da Fundação Santa Cruz sobre o processo de estadualização da FESPI e Atas do DCE

1994	Carta consulta para reconhecimento da UESC, 1994
2006	Regimento Geral da UESC publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia n 19.110, de 26 de abril de 2006

2006	Ata da primeira reunião pró-cotas com representantes de Movimentos Negros (19/07/2006)
-------------	--

2006 Resolução CONSEPE n. 64 de 21 de dezembro de 2006 institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC

2008	Editais do processo seletivo 2008, primeira seleção incluindo a reserva de vagas
-------------	--

1996-2018 Relatórios Anuais das atividades (1996 a 2018)

2007-2018	Plano de Desenvolvimento Institucional (2007 a 2018)
2008-2017	Editais de seleção de estudantes para a permanência estudantil (2008 a 2016)
2015	Lei n .13.458/15 Institui o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia
2008-2017	Relatório da comissão de acompanhamento e avaliação da reserva de vagas da UESC no período entre 2008-2016
2019	Anuário Estatístico UESC 2018 – Base 2018
2017	Editais SEC/BA n.001/2017 de abertura das inscrições do auxílio permanência (Programa Mais Futuro) – ano letivo de 2017.

Fonte: Organizada pela pesquisadora (2018)

Desde o primeiro capítulo os “textos de campo” escolhidos são relevantes para a pesquisa, porque compõem as narrativas sobre a estadualização da FESPI e a formação da UESC, com destaque para três acontecimentos: o primeiro, na década de 1980, marcado pela movimentação de professores, estudantes e funcionários técnicos com apoio da sociedade civil para reivindicar a criação de uma universidade pública para a região; o segundo, iniciado no começo dos anos 2000, caracterizado pelas lutas de Movimentos Negros em busca de reconhecimento da desigualdade racial no ensino superior, por consequência, da implantação

de Ações Afirmativas para o acesso aos cursos de graduação com critérios raciais e sociais; o terceiro iniciado em 2012 com a adoção do SISU até 2017 com a implantação do Programa Mais Futuro para promover a permanência daqueles estudantes de graduação com “vulnerabilidade socioeconômica “comprovada.

Para compreender e interpretar os “textos de campo” recolhidos na pesquisa empírica optei por aproximações com pressupostos hermenêuticos que fornecem elementos para interpretar uma realidade próxima, já que cursei a formação inicial na UESC, ao tempo em que, atuava como professora-voluntária e coordenadora no Pré-universitário para Afrodescendentes (PREAFRO) visando o acesso de estudantes negros a universidade. Naquela ocasião, os debates sobre a desigualdade no ensino superior movimentavam o ambiente universitário. Dessas experiências singulares procuro estranhar o conhecido para evitar um comportamento semelhante a “[...] todo aquele que, como filho do seu tempo, está dominado acriticamente pelos conceitos prévios e pelos preconceitos do seu próprio tempo” (GADAMER, 1999, p. 577).

Dessa maneira, proponho um afastamento para compreender uma situação próxima, uma vez que, a permanência estudantil supõe uma constante luta política, neste caso da maioria dos estudantes negros/as que ingressam nas Instituições de Ensino Superior. Este é um exercício ético, que exige um movimento de abertura para compreender as experiências temporais, construídas em contextos e sentidos distintos. Esta é uma postura necessária para o movimento interpretativo, observando todas as fases da análise, iniciadas pela sistematização das fontes documentais, da escuta das narrativas, posterior transcrição e leituras interpretativas compreensivas.

Nessa perspectiva, interpretar, supõe certas expectativas e uma compreensão prévia do contexto por parte do intérprete. Seria o que Gadamer (2002) denominou “estruturas prévias da compreensão” (SCHMIDT, 2014, p.146) imprescindíveis ao início do círculo compreensivo. De maneira que se encontra inserido nas condições históricas consideradas basilares para qualquer compreensão, sendo que esta, “[...] jamais é um comportamento subjetivo frente a um

37

objeto dado” (GADAMER, 2002, p.19). Assim, o significado do texto emerge do diálogo com o intérprete, isto é, compreender/interpretar.

A partir dessas aproximações com a hermenêutica, tendo em vista os “textos de campo” (CLANDININ; CONNELLY, 2015) utilizados nesta pesquisa, busco a análise

interpretativa compreensiva à semelhança do proposto por Souza (2014) para apreender a partir das singularidades, regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas das histórias e experiências individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

De acordo com Souza (2014) a construção de critérios de análise é possível através dos processos das leituras cruzada, analítica e compreensiva-interpretativa. Para tanto, se faz necessário retornar as narrativas numa espécie de movimento dialético de leituras em busca de pistas interpretativas ainda não reveladas ou escondidas naquilo que parece conhecido e óbvio. De tal modo, para a análise das narrativas escolhi adicionar o cruzamento das leituras: cruzada, analítica e compreensiva-interpretativa, que revelam “[...] particularidades individuais do corpus e da seleção de lembranças e experiências significativas dos sujeitos em suas trajetórias de vida, nos remetendo à ideia de que o agrupamento das unidades de análise temática vai se constituindo mediante ao sistema de referência de cada sujeito quando narra sua própria história” (SOUZA, 2014, p. 46).

O fato do agrupamento das unidades de análise, se constituir durante o processo narrativo, indica movimentos múltiplos e articulados com o todo contido nas partes, sem o qual a compreensão das partes singulares e significativas das experiências contidas no todo estaria aprisionada em limites insuperáveis, que tornariam a análise restrita a obviedades superficiais e particularismos falaciosos. Em concordância com Santos (2002), consiste em dilatar essas experiências e mostrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade e as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela, ou seja, tem o estatuto de partes e de totalidade.

1.5 EIXOS ESTRUTURANTES: TÁTICAS E ESTRATÉGIAS

Esta análise interpretativa foi composta de fases, a saber: a primeira, a seleção inicial e leituras minuciosas dos documentos que serviram de base para as narrativas sobre a formação da UESC; transcrição e leitura do documentário “A Contrapartida” com narrativas sobre a estadualização da FESPI; a segunda trata da transcrição e leituras sistematizadas das entrevistas narrativas de estudantes negros cotistas sobre permanência concedidas a pesquisadora. Trata se de iniciar a interpretação e a investigação ao mesmo tempo, preferencialmente, no começo

do processo de pesquisa, afinal as escolhas dos “textos de campo” não são neutras e proponho

um exercício dialético com a dimensão teórico-conceitual, entre os quais se estabelece diálogos, de modo a evitar distanciamentos inconciliáveis.

Para fins de análise interpreto a partir de Almeida (2018, p.15) que “o Racismo é sempre estrutural, ou seja, é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”. Isto posto, ele considera que o Racismo Institucional se constitui como um elemento estruturante, porque, ações e comportamentos dos sujeitos são inseridos em um conjunto de significados estabelecidos a priori pela estrutura social (ALMEIDA, 2018). Assim, o racismo estrutura as políticas de permanência, produzindo as ausências dos sujeitos negros, por sua vez, moldam estratégias institucionais distantes da perspectiva das ações afirmativas voltadas para a promoção do acesso desse grupo e para redução das desigualdades raciais no ensino superior.

Portanto, os sujeitos negros empreendem resistências em respostas àqueles - sujeitos ou instituições - que negam a existência do racismo e questionam por que e a que os negros precisam resistir. Ora, a resistência é uma reação individual e coletiva ao racismo estrutural, porque, sempre estruturante “[...] fornece o sentido, a lógica, e a tecnologia para as formas de desigualdade que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2018, p.16) e as instituições não estão apartadas dessa dinâmica. Então, Táticas negras são heranças de resistência às manifestações do racismo, dentre as quais a produção intencional de ausências desse grupo racial aos mais variados espaços sociais de prestígio – na política, na economia, na administração pública, no judiciário etc. com o objetivo de desnaturalizar esta lógica e produzir presenças negras. Em outras palavras, essas heranças ocupam centralidade na História dos Negros no Brasil, marcada por diversas formas de resistência¹⁰ a depender da ocasião, do contexto e das necessidades. Neste texto considero que repercutem nas experiências cotidianas, envolvendo distintas lutas individuais e coletivas, sendo que pode ser um processo construído no cotidiano no ambiente acadêmico.

No que diz respeito a esta pesquisa, defendo que o racismo estrutura as políticas de permanência, que por sua vez, moldam as estratégias institucionais, produzindo as ausências dos sujeitos negros, desconsiderando que as ações afirmativas são voltadas para este grupo, ou seja, uma dinâmica sutil e socialmente aceita como natural. Ao passo que os sujeitos negros no

¹⁰Entre as várias expressões de resistência, a formação dos quilombos foi uma das mais importantes. Apesar de estarem situados em “lugares protegidos”, as comunidades quilombolas, na maioria das vezes se encontravam nas proximidades dos engenhos, fazendas, vilas e cidades, na fronteira da escravidão, onde era possível manter laços e criar uma rede de apoio e interesses” Cf. AMIM, Valéria; REIS, Lismar Lucas Santos dos. **Resistência Negra na Bahia do Século XIX nos Escritos de João José Reis**. Litterata | Ilhéus | vol. 9/2 | jul.dez. 2019 | ISSN eletrônico 2526-4850

interior das instituições subvertem a lógica e produzem presenças, num movimento de resistência contínuo, persistente, interativo, as vezes coletivo e público, outras restritas ao próprio sujeito, de qualquer modo, reagem as condições desiguais criadas e mantidas pelo racismo estrutural, num processo constante e permanente, como representado na figura 1:

Figura 1- Esquema interpretativo da estrutura



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Dessa forma, segundo Theodoro, *et al.* (2008) o racismo institucional opera no âmbito das instituições, encoberto por meio de procedimentos corriqueiros e amparados pelo Direito. Trata-se das formas de funcionamento das instituições, seguindo os artifícios burocráticos e apoiados em valores socialmente legitimados, este tipo de racismo colabora para a naturalização e reprodução da hierarquia racial (GUIMARÃES, 2005). De tal modo, influencia as instituições e organizações ao promover operações diferenciadas de serviços, oportunidades e benefícios aos variados grupos raciais.

Considerando as dimensões estruturantes do Racismo apresento os dois eixos analíticos desta pesquisa que se interrelacionam no processo interpretativo das narrativas: **Táticas Negras de Permanência Simbólica**, a partir da proposta de Santos (2009) ao mencionar o significado da presença de estudantes negros em cursos, historicamente, constituídos por brancos e as tensões ocasionalmente provocadas por esta presença; **estratégias institucionais de permanência material**, relacionadas às condições objetivas para a conclusão dos cursos de

graduação, que exigem recursos materiais para despesas com alimentação, transporte, livros e outros materiais necessários para os estudos. Nesse sentido, as táticas estão para o reconhecimento da diferença, do mesmo modo, que as estratégias institucionais estão para a redistribuição material, não se trata de priorizar uma em detrimento de outra, mas, considerar ambas na formulação de políticas públicas de permanência.

Dessa maneira, abordo táticas como ações atravessadas por relações de poder que, conforme descrito por Certeau (2014), são produzidas num cotidiano entre os fortes que ocupam espaços de poder e os fracos de bens materiais, culturais, de regras e imposições institucionais, mas sem aceitá-las com passividade, podendo ser modificadas pelas táticas daqueles que experenciam o cotidiano. Certeau (2014) discorda da difundida ideia de que as pessoas comuns são guiadas pelas regras estabelecidas, como meros espectadores passivos, ao contrário, são agentes ativos nos minúsculos espaços sociais nos quais as táticas, muitas vezes, calculadas de forma silenciosa e sutil jogam com o estabelecido pelas estratégias do sistema dominante. Assim, “[...] o espaço de tática é sempre o espaço do outro [...]. Deve manipular constantemente o seu ambiente a fim de criar oportunidades para a mudança social” (CERTEAU, 2014, p. 60). Assim, abordo os estudantes participantes desta pesquisa como: ativos, não apenas, receptores passivos dos produtos/bens, porque, utilizam de formas diferentes os bens produzidos para dada finalidade, se reinventando para criar modos de permanência. Portanto, acrescentaram a essas táticas a dimensão da resistência negra transmitida por herança para produzir suas presenças em espaços ainda excludentes.

A partir dessa perspectiva, compreendo que os estudantes negros participantes desta pesquisa recorrem a Heranças de Resistência Negras para desenvolver Táticas Negras de Permanência Simbólica que podem ser caracterizadas como um processo espontâneo construído no cotidiano do ambiente acadêmico, iniciado pela identificação dos limites das estratégias institucionais para atender variadas demandas que emergem ao longo dos cursos de graduação. Nessa perspectiva, buscam no sentido estrito minimizar os efeitos do racismo institucional que interferem no cotidiano e em sentido amplo subverter a lógica do racismo estrutural que opera na produção de ausências negras. Por isso, essas táticas podem: recorrer a mecanismos de resistências negras distintos, individuais e ou coletivos a depender da ocasião, do lugar, dos objetivos, podem ser interligadas e ou simultâneas, envolvendo solidariedade como um ato político de resistência negra, enfrentamentos em grupos, diálogos e produção de conhecimentos em pares e recursos simbólicos; incorporar elementos vinculados a produção de presenças negras em espaços de prestígio que podem anteceder o acesso e tenciona o

ineditismo do acesso desse grupo racial na universidade. Trata-se de um exercício desafiador, para o

“sujeito da experiência” que interpreto como “território de passagem”, uma superfície sensível e afetada de algum modo pelos acontecimentos exteriores, por isso inscrevem marcas, deixam vestígios e produzem efeitos (LARROSA, 2019).

Nessa perspectiva, para Certeau (2014) estratégias podem ser definida como os cálculos ou a manipulações de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder, quer seja uma empresa, uma cidade, uma instituição científica, se reconhecem nessas “estratégias” um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder. Assim, a relação entre as táticas e as estratégias se baseia nas relações entre os sujeitos portadores de poder e os despossuídos, porém, atuantes, posto que percebem as micro resistências e deslocam fronteiras de dominação. (CERTEAU,2014). Ao diferenciar as táticas das estratégias não pretendo legitimar as hierarquias presentes nas relações de poder, mas enfatizar que a produção de privilégios determina também quais sujeitos podem acessar e permanecer na universidade, em quais cursos e turnos. Portanto, subverter esta lógica supõe outros recursos para a permanência compostos por dimensões simbólicas, sem, contudo, priorizar umas em detrimento de outras.

Nesta pesquisa, caracterizo estratégias institucionais de permanência como um conjunto de ações desenvolvidas pelas instituições (universidade, estado) com o objetivo de atender a permanência material de estudantes em situação de “vulnerabilidade socioeconômica”, desde que atendam regras formuladas pelos portadores de poder. Isto posto, compreendo que estes tipos de estratégias como mecanismos voltados para a dimensão material da permanência para os oriundos de escola pública, sem a qual permanecer seria inviável.

1.5.1 Unidades de análise

Após as leituras e a compreensão dos eixos estruturantes da pesquisa, percebo que a organização das unidades de análise exige considerar a pesquisa na sua totalidade, desde os momentos iniciais, com os devidos ajustes inerentes ao movimento investigativo, até a finalização do processo analítico. Dessa forma, as análises construídas consideram o diálogo com os eixos estruturantes que orientaram a elaboração das seguintes unidades de análise:

b) Subjetividade racial

A subjetividade pode ser conceituada como aquilo que os sujeitos, neste caso, os negros são, pensam, sentem e vivenciam de modo singular, por consequência repercutem nas suas experiências. Aliás, “[...] o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um

42

processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais”. (ALMEIDA, 2018, p.49, grifo do autor). Nesse sentido, que a luta deve ser contra esses complexos processos estruturais que mantêm o racismo e afetam as interpretações que os sujeitos têm de si.

c) Solidariedade:

Um ato político de resistência, um valor transmitido por seu grupo familiar manifestada no exercício ético, com a intenção de provocar fissuras nas armadilhas neoliberais que apregoa soluções individualistas, como um valor a ser defendido em detrimento da construção de experiências formativas compartilhadas. Trata-se de gestos fundamentais para a permanência material e simbólica, envolvem pais e familiares; amigos, colegas de curso etc.

d) Recursos materiais

Apesar de se tratar de uma instituição de ensino superior pública, recursos materiais referentes a manutenção das despesas com a permanência são imprescindíveis, como: alimentação, sobretudo, para aqueles que estudam em tempo integral; transporte, compras de materiais necessários para os estudos, muitas vezes de custo elevado etc.

e) Recursos simbólicos

Estes recursos estão vinculados com os eixos estruturantes da pesquisa e com as outras unidades de análise, porque, envolve o processo de subjetividades que constituem os sujeitos tornando-os aquilo que são, pensam, sentem e experienciam num contexto marcado pelas “sutilezas” do racismo institucional. Assim, tomam a ética da solidariedade como um valor e uma herança da resistência do seu grupo familiar, sem se afastar da dimensão estrutural do racismo, ou seja, da noção de que “o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar” (ALMEIDA, 2018, p. 34). Logo, combatê-lo deve ser responsabilidade de toda a sociedade e tais recursos podem ser vistos como parte das táticas negras para desnaturalizar a desigualdade racial no ensino superior.

Essa divisão em unidades de análise trata-se de uma demonstração descritiva para fins explicativos, pois, nas narrativas elas não aparecem de forma estanque e rígida, mas interligadas e imbricadas, num constante movimento de interação com as “condições sociais” (ALMEIDA,2018, p.39) criadas pelo racismo,

43

II A FORMAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SUL DA BAHIA: CRIAÇÃO, CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO

2.1 AS LUTAS POR ESTADUALIZAÇÃO DA FESPI

Neste capítulo traço os processos constitutivos das lutas por estadualização da FESPI, que resultaram na criação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) considerando a perspectiva daqueles estudantes, que iniciaram as manifestações, envolvendo, em certa medida, demandas pela permanência no ensino superior no eixo Ilhéus-Itabuna. Destaco a década de 1980 como marco temporal para movimentos reivindicatórios com propostas de intervenção, por meio de políticas públicas de expansão e consolidação do ensino superior, considerando a correlação de forças nas atuações dos distintos atores políticos desde o movimento estudantil até os governantes do Estado.

No Brasil de 2020 optar por apresentar a história da formação de uma universidade pública no Estado da Bahia significa destacar as experiências de sujeitos interessados em construir instituições de ensino superior, que empreenderam esforços para compreender o mundo social como passível de transformação, sobretudo, se estiver localizada numa região com rendimentos, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1970) “[...] indicavam claramente a extensão da pobreza regional¹¹ na mais densa e rica área produtora de cacau do país” (UESC, 1994, p. 20). Além disso, essa pobreza não foi estratificada por cor, inclusive, os estudos de Piza e Rosemberg (1998) mostram que o referido censo não coletou este quesito, tampouco, explicou as razões para tal, fornecendo pistas da adoção de uma estratégia intencional de ausência de informações que poderia induzir a interpretações desconsiderando “[...] a cor como dado necessário à caracterização da população brasileira” (Piza e Rosemberg,1998, p.125) produzindo a ideia de não-existência de um dado grupo racial. Durante a mencionada década, estudos sobre inclusão desse quesito em censos futuros foram realizados por pressão de Movimentos Negros e pesquisadores comprometidos com as desigualdades raciais “[...] presentes em diferentes momentos do ciclo

de vida do indivíduo, desde a infância, passando pelo acesso à educação, à infra-estrutura urbana e cristalizando-se

¹¹ Compreendida, neste caso, regionalização, do ponto de vista político-administrativo e socioeconômico, como descrito na Carta Consulta para Reconhecimento da UESC: “um agrupamento de municípios de forma a se coordenar factivelmente uma racionalização nas ações institucionais. O critério principal é aglutinar os municípios próximos a um pólo urbano, enquanto região administrativa. Isto evitará o desperdício e a pulverização dos escassos recursos públicos”. (UESC,1994).

44

no mercado de trabalho e, por conseqüência, [...] as condições de vida como um todo” (HERINGER, 2002, p.57).

Seguindo essa perspectiva as narrativas dominantes apresentam a Região Sul da Bahia como a “Região Cacaueira”, “os Campos sem Fim”, “a Terra dos frutos de ouro” produzindo a imagem de uma “civilização rica” ocultando a extensão da pobreza nos principais municípios. Apresentando pouco interesse nas necessidades decorrentes da desigualdade social das quais reclamava a parte da comunidade sem recursos para custear a formação superior dos seus filhos nas capitais do país. Em vista disso, essas desigualdades também deveriam balizar a formação de uma universidade pública, sintetizado por Calmon¹² em entrevista concedida ao Jornal Tribuna do Cacau (ILHÉUS,1986)¹³: “[...] os estudantes lutam por ensino público e gratuito, para tanto é necessário um apoio oficial para a região – rica, porém pobre, porque a riqueza não está distribuída a todos”.

Cabe questionar, qual seria o perfil dos sujeitos incluídos na categoria sem recursos para formação dos filhos, reconhecidos pelas narrativas dominantes como comprometidos com o acesso dos filhos ao ensino superior? Nos documentos analisados para esta pesquisa, consta o perfil socioeconômico desses sujeitos, enquanto o racial foi suprimido, impossibilitando identificar a desigualdade racial¹⁴ na universidade. Dentre as possíveis interpretações se encontra a prioridade do debate da desigualdade social, pois, os argumentos da pobreza são considerados como a principal barreira para aqueles estudantes permanecerem na universidade. Assim, a desigualdade racial foi diluída na noção de “riqueza” e ou “pobreza” como elementos homogêneos e únicos responsáveis pelo acesso e permanência na universidade.

Assim, na década de 1980 quando se intensificaram as mobilizações pela criação da UESC na região do sul da Bahia, “a maior produtora e exportadora de cacau do mundo”¹⁵

¹² Presidente da Fundação Universidade de Santa Cruz (FUSC) entidade de direito privado, se efetivou através de escritura pública, em 11 de agosto de 1972, (posteriormente passou a ser denominada de Fundação Santa Cruz), tendo na composição do Conselho Superior representantes de instituições ou entidades financeiramente capazes

de sua manutenção, como: a) Secretário Geral da CEPLAC, como seu Presidente nato; b) governo do Estado da Bahia; c) Prefeitos da região, que efetivamente contribuísssem com recursos para ampliação e funcionamento da Universidade; d) Presidente do ICB; e) Presidente do CNPC; f) Presidentes de Clubes de Serviços que oferecessem contribuições efetivas; g) Presidentes de Órgãos Sindicais que oferecessem contribuições efetivas; h) Associações Comerciais e Lojas Maçônicas e i) representantes da família Manoel Nabuco, doador de área para construção do *campus*. Cf. MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. **Universidade e região: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC**.2004

¹³ CEDOC/UESC Jornal Tribuna do Cacau, 1986

¹⁴ Atualmente (2020) o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira realiza o Censo do ensino Superior e criaram a categoria “não quis declarar” que impede identificar a composição racial no ensino superior.

¹⁵ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Campus da UESC completa 34 anos, 2008. Disponível em:http://www.uesc.br/noticias/index.php?&acao=exibir&cod_noticia=1444&sortby=cod_noticia&sortdir=ASC&begin=0&rows=2 Acesso em: 12 abr.2018

45

(UESC, 2008), sofreu uma crise¹⁶, decorrente de muitos fatores, como: “queda de preços do produto, política cambial e, em especial, uma doença que acometeu os cacauais da região, a vassoura-de-bruxa”.¹⁷ Esses elementos, em conjunto, foram responsáveis pelo declínio na economia concentrada na monocultura do cacau, do ponto de vista social e econômico e ambiental, apresentam-se danosos (ROCHA, 2008), aprofundando as desigualdades que alcançavam, em especial, os trabalhadores rurais, pois, perderam seus postos de trabalho e migraram para a periferia das zonas urbanas de cidades como Itabuna e Ilhéus, agravando as suas condições de vida, tornando-as ainda mais precárias e desiguais. (CHIAPETTI, 2009; ROCHA, 2008).

Nesse contexto, apesar da interiorização do ensino superior se encontrar em processo de crescimento e o Sul da Bahia ocupar lugar de destaque na economia do estado, estando a criação da Universidade do Sul da Bahia, de caráter público desde 1969, inclusa no Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC)¹⁸ do Estado, porque, planejava incorporar as unidades de escolas isoladas¹⁹ existentes no eixo Ilhéus-Itabuna definindo “como prioridade a interiorização do Ensino Superior através da localização de núcleos universitários em cidades Centros de Polarização” mapeados sob critérios demográficos, sociais, geofísicos e econômicos” (MIDDLEJ, 2004, p.116). Tal criação não acontece e o estado retira esta proposta em virtude

¹⁶ Até meados da década de 1980, a economia brasileira foi marcada por um quadro recessivo resultante da chamada crise do petróleo que somou elevadas taxas de inflação à tendência de declínio do Produto Interno Bruto (PIB) e em particular dos produtos agrícolas. As políticas engendradas redundaram em insucessos na medida em que aliavam adoção tecnológica moderna no processo produtivo, altamente dependente de insumos importados provenientes do setor industrial e redução de crédito destinado ao financiamento da produção, implicando em relação desfavorável no comportamento dos preços pagos e recebidos pelos cacauicultores. A atividade de produção de cacau, exigia vultuosos investimentos, que vinham sendo altamente subsidiados através da expansão da infraestrutura e crédito nos anos 1970, deparou-se com uma nova proposta de política econômica visando uma diminuição de pressões inflacionárias, a partir de 1980, pela redução gradual nos subsídios implícitos no crédito

rural. Desse modo, os produtores encontram-se diante de uma atividade inflexível do ponto de vista tecnológico, com reduzida mobilidade dos fatores produtivos e elevação de custos de insumos e erosão dos preços recebidos pelos efeitos inflacionários, provocando gradativa queda na capacidade produtiva e, por consequência, nos recursos gerados pela atividade. Cf. MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. **Universidade e região: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC**. Tese (Doutorado em Educação) / .273 f.: il. – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

¹⁷ Praga do cacauzeiro, oriunda da Amazônia com uma progressão rápida quando aparece na lavoura. Em meados da década de 1980 se alastrou nos cacauzeiros do sul da Bahia. Disponível em:

<http://www.ceplac.gov.br/radar/vassoura-de-bruxa.htm>, Acesso em: 25 dez 2018.

¹⁸ Com Navarro de Britto vieram o Plano de Emergência, o Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC), a Lei Orgânica do Ensino, o Plano Estratégico, o Projeto dos Centros Integrados de Educação, o primeiro Estatuto do Magistério Público do Estado da Bahia (a Lei n.2.521-A, de 23/02/1968), entre vários outros diplomas legais e um testemunho inesquecível: “Na realidade, não havia nenhum “plano” nacional de 1967 a 1970. Mas, 24% do financiamento do PIEC dependia da União, cuja competência legislativa e regulamentar continuava muito extensa. De tal modo que a inércia ou a prodigalidade normativa dos órgãos do MEC (Ministério de Educação e Cultura) opunha frequentemente obstáculos consideráveis a sobrepujar.” (1991, p. 22).

¹⁹ Com os antecedentes da educação jesuíta no período colonial, a educação superior surge no Brasil e na Bahia por faculdades isoladas. Cf. Boaventura (2009, p.125).

46

das disputas entre os poderes político (representado pelo governo do Estado) e econômico (representado pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC)²⁰, que tinha o apoio dos produtores de cacau), resultando na hegemonia do segundo, e a conseqüente formatação da Instituição que viria a comandar os rumos do Ensino Superior na região (MIDDLEJ, 2004, p.151).

Assim, por determinação da Lei n.º 5.540/68, que estabelece as “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” em seu Art. 8º: “Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, [...] congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo-se, [...] federação de escolas” (MIDDLEJ, 2004, p.154). Desse modo, foi criada a FESPI, antecessora da UESC, instituição privada, mantida pela Fundação Santa Cruz (FUSC), por sua vez sustentada por fontes variadas, a saber: cerca de 35% da CEPLAC, instituição financiadora do desenvolvimento local; 37% de taxas e anuidades; 15% de verbas do estado via Instituto de Cacau da Bahia (ICB). Discutir essas fontes mantenedoras permite compreender as estratégias das políticas de governo muitas vezes decididas a distância das necessidades regionais sem considerar as suas singularidades. (UESC,1994)

Santos e Côgo (2017) ao traçar o “Perfil dos Estudantes da FESPI em 1991” apresenta a comunidade universitária composta, sobretudo, por estudantes pobres da região, em sua maioria assalariados (53,88%) que utilizavam a “carona” como único meio de transporte para chegar à universidade. Esse perfil evidenciava a precariedade de recursos materiais e já apontava para a necessidade de políticas para a permanência estudantil, porque à época:

[...] os jovens de melhores condições financeiras iam estudar em Salvador.

Aos demais era vedado o ensino superior, principalmente às mulheres que se casavam cedo, contentando-se com o Magistério. A criação da FAFI de Itabuna, em 1960, portanto, foi um grande passo para a formação acadêmica da população, principalmente a de baixa renda, que encontrou, assim, a possibilidade de frequentar uma escola de nível superior. (ANDRADE, 2007, p.381)

Provavelmente, entre os “de baixa renda”, excluídos do ensino superior, estaria a população negra, que não aparecem como tal, em virtude do IBGE, naquele período, não incluir no Censo demográfico os quesitos cor/raça, dissimulando a desigualdade racial. Adverte Paixão (2008) que incorporar esses quesitos significaria ter dados quantitativos para possibilitar aos pesquisadores examinar com profundidade as dimensões da desigualdade social identificando,

²⁰ Trata-se de um órgão do Ministério da Agricultura, criado em 27 de fevereiro de 1957 com relevância importância na região em estudos e vem exercendo papel de agente de desenvolvimento regional, propiciando, inclusive, as condições infra-estruturais e financeiras para a criação e manutenção da universidade (MIDDLEJ,2004, p.136)

47

dentre outros, o seu caráter racial. Seguindo esta lógica, esta incorporação permitiria também não tratar “os pobres” como um grupo homogêneo, sem levar em conta a desigualdade racial. Isto posto, os problemas de funcionamento do ensino superior na região se iniciam quando as verbas da CEPLAC, principal mantenedora da FESPI, foram afetadas porque “[...] a taxa de retenção foi transformada em imposto sobre exportação de cacau e a receita gerada a partir desta data, passou a ser recolhida diretamente pelo Tesouro Nacional via Ministério da Agricultura” (MIDDLEJ, 2004, p. 394). Esta transformação interrompeu um acordo firmado entre a FESPI e a CEPLAC, que consistia no pagamento salarial dos professores com os recursos das mensalidades e a construção das instalações pela CEPLAC, iniciando os problemas financeiros da FESPI. (BOAVENTURA, 2015). De acordo com Trindade (2007) o governo demonstrou discordância com a independência da CEPLAC, desconsiderando que essas verbas davam respaldo econômico tornando-a uma instituição singular, devido justamente a sua independência tanto do Governo Federal como do Estadual, ocupava “[...] os espaços deixados por eles no atendimento às escolas, hospitais, rodovias, entre outras coisas, na região sul da Bahia.” (TRINDADE, 2007, p.395).

Essa determinação do Ministério da Agricultura de retirar “[...] todo e qualquer recurso destinado à FESPI para manutenção do ensino ou para dar continuidade à construção dos pavilhões, considerando não ser esta a função da CEPLAC” (TRINDADE,2007, p.396), tornou inviável o seu funcionamento, gerando uma crise da qual emergiu as manifestações em

prol da estadualização. Nesse sentido, o Estado da Bahia adotou estratégias paliativas para minimizar a crise financeira da FESPI, entre as quais, conforme Trindade (2007), estava o envio de verbas para pagamento de pessoal e a transferência de professores de uma escola estadual de Itabuna para ministrar aulas na FESPI, na tentativa de reduzir custos que, tão somente, retardava a estadualização, inclusive, a ideia de implantar uma universidade pública nesta região, remonta a década de 1960 quando o PIEC apresenta “[...] a dimensão e o alcance da ideia de universidade que os intelectuais, ligados à administração dos negócios da educação no referido Estado, intencionavam implantar no interior”. (SANTOS, 2011, p.137).

Segundo estudos de Fialho (2012) a partir de Franco; Fialho e Pires (2006), a expansão da educação superior a Bahia não seguiu o que aconteceu no Brasil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e a Reforma Universitária de 1968. Nesse sentido, se manteve estagnada até ser um problema superado, após décadas com a implantação do sistema estadual de Educação Superior. Para Boaventura (2009), foi necessário o Estado-membro formular a sua própria estratégia de educação, porque, são as autoridades estaduais que sentem e devem responder às demandas da população. Contudo, reconhecer a igualdade formal de

48

direito entre os estudantes do interior e da capital não foi suficiente para expandir o ensino superior público até o Sul da Bahia, apesar de já ter sido criadas três universidades estaduais, a saber: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 1970, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 1980 e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 1983.

Nessa perspectiva, os professores organizados na Associação dos Professores Universitários de Ilhéus e Itabuna (APRUNI), o Diretório Central dos Estudantes da FESPI (DCE), entidades civis e associações de classe ²¹ enviam ofício em 30 de agosto de 1982, a Antônio Carlos Magalhães, governador do Estado da Bahia, solicitando providências imediatas no sentido de instalar uma universidade pública, conforme a reivindicação sintetizada neste fragmento:

no que concerne ao ensino universitário, é a instalação de uma universidade pública que possa proporcionar um ensino eficiente, qualitativo e gratuito. Por ensino eficiente, entendemos um esquema que se desdobre nas várias áreas do conhecimento humano, oferecendo oportunidade de formação profissional em variados setores, como as áreas das ciências, da engenharia e das ciências biomédicas e não somente na área das chamadas ciências humanas, como está ocorrendo até o momento. Ainda dentro dessa conceituação de eficiência, entendemos que esse modelo Universitário deve estender-se ao campo da pesquisa científica, com amplitude de objetivos. (APRUNI, 1982, *apud* UESC, 2012, p.154)

Esta correspondência foi enviada após as mobilizações se intensificaram em resposta ao aumento de 141% nas mensalidades da FESPI. Nesse período, a organização estudantil (DCE/FESPI) aprovou em assembleia (julho, 1982) um boicote às matrículas, bem como, a formação de comissões de trabalho e elaboração de um calendário de atividades com o objetivo de ampliar e consolidar o movimento (OLIVEIRA, 2003, p. 23). Os atos públicos contavam com

a participação de 1000 estudantes e distribuição de 20 mil notas a comunidade, cartazes, reuniões com autoridades e entidades da região, dão o quadro da ampla mobilização, união e apoio que temos conseguido são indicadores da justiça e da força deste histórico movimento. **Nenhum colega deixara a universidade!**²² (DCE/FESPI; UEB; UNE *apud* OLIVEIRA, 2003, p.24)

²¹ Antônio Joaquim Bastos da Silva (presidente da APRUNI); Marina de Souza Andrade (presidente do DCE); Everton Almeida (presidente do Conselho Consultivo dos Produtores de Cacau); Nailton Ferreira Ramos (presidente do Sindicato Rural de Itabuna); José Carlito dos Santos (presidente da Associação Comercial de Itabuna); Luiz Carlos Quadros Teixeira (presidente do Lions Clube Itabuna Sul); Syneu da Silva Mendes (Venerável da Loja Maçônica areópago itabunense); Perivaldo Almeida Teixeira (presidente do Rotary Club de Itabuna); Willy Modesto (presidente do CDL de Itabuna); Moisés Bohana (presidente do CDL de Ilhéus); Ailton Marques Rodrigues (loja maçônica Gonçalves Ledo de Ilhéus); Edson Darwich (presidente do Rotary Club de Ilhéus); Emerson Gomes Tavares presidente do sindicato de Estivadores de Ilhéus; Antônio Lino Campos (presidente da Associação Comercial de Ilhéus)

²²²² Nota assinada pelo Diretório Central dos Estudantes DCE/FESPI; União dos Estudantes da Bahia (UEB) e União Nacional dos Estudantes (UNE)

49

As notas divulgadas pelos estudantes visavam difundir, legitimar e buscar apoio para as reivindicações, informando que frente ao aumento e as infrutíferas tentativas de negociação com a direção da FESPI, a “ampla mobilização” foi a saída encontrada pelo movimento. Isto posto, a direção geral recuou e reduziu o aumento das mensalidades para 41%, decisão considerada uma vitória pelas lideranças. Cabe ressaltar, que segundo os estudantes, a solução se encontrava na amplitude das mobilizações apoiadas pelos diversos segmentos da sociedade, com o objetivo de pressionar o governo do Estado para solucionar em definitivo as questões da implantação do ensino superior público regional. (OLIVEIRA, 2003).

Os problemas financeiros da FESPI repercutiam no aumento das mensalidades, por consequência, deparavam com a reação de estudantes, professores e servidores durante toda a década de 1980 e a solução seria a estadualização. Destaco um deles que, conforme Midlej (2004, p.160), faz parte de uma especificidade de ações políticas do governo federal devido a decisão do Ministério da Agricultura de reduzir “à metade a verba destinada ao ensino do 3º grau, cortando-a completamente em 1987 a verba da CEPLAC” (MIDLEJ, 2004, p.160), comprometendo o funcionamento da FESPI desde salários de professores e servidores até a

permanência (grifo nosso) da maioria dos estudantes e limitando a oferta de vagas e cursos, assim

um relatório sobre a *Redefinição das relações CEPLAC/FUNDAÇÃO SANTA CRUZ*, produzido por um Grupo de Trabalho designado pela Direção Geral da CEPLAC, dá conta dos intransponíveis problemas financeiros da FESPI, com as fontes de recursos que contava, do sentimento hostil alimentado pela comunidade acadêmica com relação à CEPLAC, atribuído à diminuição de repasses financeiros por parte do órgão e grande ingerência por se constituir maioria no Conselho Diretor da Instituição, do distanciamento técnico científico mantido pela CEPLAC e faz recomendações para melhoria das relações institucionais (CEPLAC, 1987). Foi nesse mesmo ano, porém, que a CEPLAC cessou o repasse do fluxo de recursos para a FESPI. (MIDDLEJ, 2004, p.160)

A FESPI considerando essas dificuldades de instituições superiores privadas àquele momento e da sua importância para a Região, com o objetivo principal de “transformar-se em universidade, através de seus docentes, estudantes e servidores, desencadeou uma intensa mobilização política no sentido de sua estadualização” (UESC, PDI 2014-2018, p.17). Essa interrupção do repasse dos recursos, segundo narrativa de Wenceslau Júnior um ex-estudante da FESPI para o documentário *A Contrapartida* (2012²³) “atingiu a FESPI e houve um

²³ Trata-se do documentário “A Contrapartida” produzido por Mariana Ferreira em 2012 para seu Trabalho de Conclusão do Curso de Comunicação Social na UESC sobre o Processo de estadualização da FESPI com a participação de entrevistados que naquele período (1980-1990) estiveram de algum modo presentes nesse processo, a saber: Adervan Oliveira, Rosivaldo Pinheiro, Aurélio Macedo, Wenceslau Júnior, Moacir Smith Lima, Henrique Almeida. Disponível em: <https://youtu.be/Ej8LRk4FoOg>

movimento de tentar, digamos assim, colocar todo o custo da instituição nas mensalidades, houve um aumento extremamente abusivo”. Este foi um momento, “radicalização das mobilizações” pela estadualização, em que professores e funcionários também entraram em greve em virtude de atrasos salariais, estudantes se manifestavam mais uma vez contra aumento de mensalidades (DIÁRIO DE ILHÉUS, 1988).

Davi Pedreira, então, presidente do Diretório Central dos Estudantes da FESPI (DCE), em entrevista concedida ao Jornal Diário do Cacau (1988), condiciona o fim da greve e a volta às aulas a alguns fatores, como: gratuidade do ensino; que o estado assumisse a FESPI até a sua estadualização; transferência do patrimônio da FUSC para o estado e o afastamento do Diretor Geral, porque, sob a sua administração ocorreu o aumento das mensalidades e a greve de professores, além disso, determinou por meio de resolução a ilegalidade da paralisação e que professores e funcionários perderiam a remuneração correspondente ao período. Foi um período de intensa mobilização. Desse modo,

tínhamos os veículos de comunicação como aliados, também usávamos panfletos, adesivos para divulgar as ações, porque parávamos as vias públicas, como a BA 415, íamos às salas de aula, ocupávamos o campus, usávamos todas as ferramentas possíveis a época (Rosivaldo Pinheiro, estudante da FESPI em entrevista para o documentário A contrapartida).

Neste período, o movimento estudantil organizado em torno do DCE, inicia uma campanha, com vistas a acrescentar novos elementos na luta pelo ensino superior gratuito a ser implantado no sul da Bahia. Este movimento liderado pelos estudantes e ampliado com a participação de professores, funcionários e lideranças regionais reafirma a importância da FESPI para o desenvolvimento regional (OLIVEIRA, 2003). Em vista disso, as manifestações se intensificaram a partir de 1986, quando a crise financeira atingiu seu ápice até as verbas serem totalmente cortadas em 1987, como já mencionei. Porém, os esforços empreendidos se iniciam no começo da década, tanto que a imprensa local, notadamente, os jornais impressos de Itabuna e Ilhéus noticiavam as primeiras manifestações iniciadas pelos estudantes com a intenção de reivindicar junto ao poder público soluções para a crise, que a época já ameaçava a continuidade das atividades da FESPI. (DIÁRIO DE ILHÉUS, 1982).

A ata da reunião do Conselho Diretor da FUSC, realizada em 26 abril de 1988, descreve entre outras pautas a análise e posicionamento sobre a estadualização da FESPI. Para tanto, refere-se à audiência realizada em 04 de abril de 1988 com o governo do Estado, quando este

51

“teria colocado a sua intenção de lutar pela federalização,^{24 25}. Entretanto, ficou deliberado como condição primeira e indispensável que o conselho diretor da FUSC, mantenedora da FESPI, deveria assinar um documento assegurando transferir o seu patrimônio para a universidade pública estadual que seria criada, observando os critérios estabelecidos na escritura pública de doação.

Os “textos de campo” analisados nesta pesquisa mostram que foram em torno de 10 anos de manifestações, conflitos, negociações e disputas em busca da estadualização, a tentativa de compreender a complexidade do processo envolvendo decisões políticas tanto no âmbito do governo federal como estadual, muitas vezes, conflitantes com a urgência de implantação de ensino superior público no Sul da Bahia exige alguns questionamentos: Quais os efeitos para a estadualização do ensino superior na região de Ilhéus-Itabuna quando o governo federal e o da Bahia se posicionam politicamente em lados opostos? Quais condições

políticas favoreceram a estadualização da FESPI? Qual a política do estado da Bahia para as universidades estaduais na década de 1980 marcada pela redemocratização²⁶ brasileira, com o início das eleições diretas para presidente da república, rompendo com um longo período de Ditadura Militar (1964- 1985)?

Ao tempo em que acontecem as mobilizações pela estadualização da FESPI, no âmbito nacional assume o governo do Brasil, em 1989, Fernando Collor de Mello, o primeiro presidente eleito por via democrática, após a ditadura civil-militar de 1964, e “comprometido

²⁴ Apresentou-se como alternativa de solução a federalização ou a estadualização, mas devido as dificuldades para a federalização, tornou-se viável a estadualização efetivada em 1991. De acordo com Ubaldo Dantas, prefeito de Itabuna e patrono da turma de formandos de 1988, “só resta à Fespi a hipótese de estadualização, já que o presidente Sarney foi muito enfático [...], ao afirmar que existem pedidos mais antigos e influentes”. (ESTADUALIZAÇÃO., 1988) (BOAVENTURA,2009, p.74).

²⁵ Em 15 de março de 1987, Waldir Pires e Nilo Coelho assumiram o governo da Bahia dentro de um clima de muitas expectativas, com o slogan “governo democrático da mudança”. A forte associação entre a trajetória política de Waldir Pires e os discursos de justiça social, democracia e Estado voltado para o interesse público credenciaram esse governo como alternativa para inaugurar uma nova fase na vida político-governamental baiana. Waldir Pires assumiu o governo afirmando a construção de um “tempo novo” e definiu seu governo como o governo da liberdade, conclamando a todos a ajudar a construir e organizar “uma sociedade em que as liberdades e os direitos fundamentais do homem sejam inegociáveis e onde o bem-estar das populações e de cada indivíduo seja plenamente assegurado. Com esse espírito, ele assentaria sua plataforma de governo sob as bandeiras da transparência e da justiça, preconizando a moralização e a eficiência dos serviços prestados pelo Estado como fundamentos da sua administração Cf. SILVA, Antonia Almeida **As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90: propostas e ações nas gestões de Antônio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998)** / Antonia Almeida Silva; orientadora Sandra Maria Zákia Lian Sousa. São Paulo, SP; s.n., 2007.273 p.; il;

²⁶ O marco do processo de redemocratização brasileiro foi a revogação, em 1978, dos Atos Institucionais, primordialmente o AI-5. O congresso aprovou a anistia de políticos e ativista exilados e o sistema bipartidarista dava lugar a um sistema pluripartidário. Cf. REIS, Fernanda Teixeira. **Política mandonista no estado da Bahia: O fenômeno político do carlismo e as sucessivas estratégias de adaptação da elite política baiana.** 2010. 130f Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF. 2010

na campanha e no discurso de posse com uma plataforma essencialmente neoliberal²⁷” (MIDDLEJ, 2004, p.164), o que significava adotar um “modelo global do capitalismo” (SANTOS, 2008, p.8). Nesse sentido, no final desta década, “entravam em pauta disputas de poder político e econômico, adesão a teses neoliberais, mudanças estruturais no estado brasileiro e nas organizações e profunda crise regional com os problemas econômicos decorrentes da cacauicultura”. (MIDDLEJ, 2004, p.164).

Cabe enfatizar, que entre as decisões do governo federal estava a reforma administrativa que afetou a CEPLAC reduzindo o seu orçamento e afastando por disponibilidade ou demissão, aproximadamente, 1.500 funcionários promovendo a redução de atividades, produzindo crise também na FESPI. Desse modo, “a estrutura organizacional da

CEPLAC passa por sua mais profunda mudança, deixando de ser um órgão descentralizado com estrutura própria, passando a ser um órgão singular do então criado Ministério da Agricultura e Reforma Agrária” (MIDLEJ, 1991, p. 36 *apud* MIDLEJ, 2004, p.164). Nesta época de acordo com os estudos de Midlej (2004, p.164) acontece

uma disputa de poder político entre representantes dos governos, o federal, tendo à frente a CEPLAC, e o estadual, em torno da transferência do patrimônio onde funciona a Universidade, somente solucionada após o realinhamento do poder entre as duas esferas governamentais, o que se deu em 1990, com a eleição do Sr. Antônio Carlos Magalhães para o governo do Estado.

Neste contexto, essas disputas produziram e aprofundaram as crises, para em seguida criar as condições políticas para atender as reivindicações há muito apresentadas pela comunidade universitária da região. Foi um período de avanços e retrocessos nas negociações com o governo do estado, que mudava de posicionamentos a depender da oposição ou alinhamento entre governantes do estado e federal. Portanto, a estadualização foi uma luta coletiva, de longa duração, exigiu táticas de organização e resistência para dialogar com aqueles que detinham o poder, mas não priorizavam as condições, necessidades e exigências da comunidade universitária. Nesse sentido, Rosivaldo Pinheiro estudante da FESPI e participante

²⁷ Pablo Gentili apresenta o neoliberalismo como um projeto hegemônico do capitalismo, expresso como estratégias políticas, econômicas e jurídicas frente à crise capitalista que se manifesta nos anos 1970, trata-se de um projeto de reforma ideológica para a difusão de um novo senso comum, legitimador das propostas de reforma do bloco dominante. (1996, p. 10). Segundo Sousa (2005, p.141), a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a uma vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial.

53

dos movimentos reivindicatórios faz uma narrativa para o documentário *A contrapartida* (2012):

*Naquela época tinha diversas dificuldades com os movimentos sociais, na Bahia em particular, era o esteio de uma **oligarquia** que estava no poder e não permitia conversação com os segmentos organizados, especialmente, os que vinham da luta do povo e os estudantes por si só a juventude já é tida com um movimento que visa derrubar todas as estruturas de poder. O governo Waldir Pires foi para a gente o primeiro sinalizador positivo na eleição e logo depois sua primeira*

ação em absorver a comunidade universitária como parte integrante de responsabilidade do estado da Bahia. Então, Waldir Pires foi para gente a válvula de escape, a abertura para que a gente tivesse a UESC de hoje, naquele momento nascendo. O governador nos recebeu e justamente nesse governo que se colocou na constituição do estado que a FESPI seria transformada numa universidade estadual e o próprio governador assegurou recursos orçamentários suficientes para manter a instituição.

O processo de estadualização possui singularidades e pormenores, se faz necessário, que alguns aspectos do contexto político sejam discutidos para compreender os seus efeitos na crise que repercutiu no movimento para a criação da UESC. Nesse sentido, quando o procurador do estado da Bahia se reuniu com representante dos professores, dos estudantes e com a direção da FESPI e declarou em entrevista concedida ao Jornal Diário da Tarde (1988) que “a estadualização não é uma simples obra de governo é uma realização do estado”, parece retórica para justificar a demora na tomada de decisões e negar as intencionalidades da política de educação superior do Estado da Bahia, como se não tivesse em grande medida interesses daqueles que tem o poder decisório para implementar políticas públicas, supondo que estado e governo se posicionam em campos distintos, quase que opostos.

Entretanto, para Bourdieu (2005, p. 99) [...] “o Estado contribui de uma forma determinante para a produção e a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social enquanto estrutura organizacional e instância reguladora de práticas”. Já governo pode ser conceituado como o conjunto de indivíduos que ocupam posições de decisão administrativa e política na cúpula do Estado e orientam os rumos da sociedade (RODRIGUES, 2010). Nessa perspectiva, “políticas públicas são ações de governo, revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação)” (RODRIGUES, 2010, p. 53).

No sul da Bahia, a Reforma Administrativa (as ações) do governo federal alterou a “estrutura organizacional da CEPLAC” agravando a crise já instalada por ocasião da

transferência da “taxa de retenção” enfraquecendo ainda mais esse órgão, indicando que como descreve Palumbo (1989) política é constituída de um variado histórico de intenções, envolvendo comportamentos e ações de muitos e distintos participantes. Como exemplo ele menciona: uma lei aprovada pode ser observada; uma decisão tomada em tribunal pode ser lida; regulamentos promulgados por departamentos governamentais e memorandos escritos por administradores de agências; as plataformas de partidos políticos todos podem ser lidos e

as declarações de políticos podem ser ouvidas. Porém, esses elementos isolados não formam uma política pública, tampouco partidária, pois, ambas são complexas e invisíveis (PALUMBO, 1989).

O contexto local fornece indícios para inferir que os interesses políticos partidários interferem nas políticas públicas, comportamentos e ações de governo tentam negar intencionalidades e interesses na manutenção do poder. As dimensões políticas que atravessam o processo de estadualização são singulares, complexas e invisíveis, certamente, entrelaçadas com as conivências da política partidária tanto no âmbito estadual, como federal. De modo efetivo, os Planos de Educação e Cultura do Estado da Bahia (1969; 1984-1987) mencionavam a desconcentração das unidades de ensino superior, num movimento de interiorização e as universidades estaduais foram concebidas como parte integrante do processo de desenvolvimento do estado, em especial, o regional (MIDDLEJ, 2004, 2006; BOAVENTURA, 2009). A título de exemplo nos anos 1970, se iniciou a estruturação de um sistema composto por quatro universidades estaduais duas delas multicampi, mas, até 1980 existiam, apenas, três universidades sendo: duas públicas, a federal Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a primeira estadual, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade Católica do Salvador (UCSal), privada/comunitária. (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006). Fundamental destacar, que apesar dos planos de interiorização 20 anos separam a implantação da primeira universidade estadual UEFS (1970) e a decisão de estadualização da FESPI e criação da UESC (1991).

Os estudos de Fialho (2012) afirmam que na Bahia de 1987 a 1991 no período dos Governos Waldir Pires/Nilo Coelho, tiveram iniciativas frequentes com o propósito de constituir grupos de estudos²⁸ para subsidiar a política de educação superior no Estado da Bahia.

²⁸ Diagnóstico da realidade educacional baiana para elaborar o Plano Decenal de Educação”, publicado pelo IAT/SEC (BAHIA, 1990), publicado pelo IAT/SEC (BAHIA, 1990), decorrente do novo momento político pós ditadura, no Brasil e na Bahia. Grupo Especial de Trabalho para desenvolver estudos para a proposição de um Plano Diretor de Política de Educação Superior (a ser submetido ao CEE, antes da aprovação pelo Governador), com representantes da UEFS, UESB, UNEB, UFBA, UCSAL e a então FESPI (hoje UESC); com representantes da SEEB, SEPLANTEC, SEFAZ, FUNDESP, CEPED, CEPEC/CEPLAC e o Secretário Extraordinário; com

Contudo, os atrasos se devem a ausência de apoio administrativo, financeiro e político, a exemplo da mudança de quatro Secretários Extraordinários, por conseguinte, das constantes revisões das etapas realizadas e interrupções das atividades (BAHIA, 1990, p.45-46). Se tratava do processo de redemocratização, uma realidade política inédita no Brasil. Além disso,

as universidades estaduais da Bahia também vivenciaram a mudança da Secretaria de Educação para integrar as funções do Secretário Extraordinário para Assuntos de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Modernização sem a devida complementação de medidas administrativas, o que acabou por gerar uma vinculação complexa, pois, orçamentária e financeiramente permaneceram integrantes da estrutura da então SEEB. (FIALHO, 2012, p.90)

Menciono o viés complexo e invisível das políticas públicas e partidárias a semelhança da abordagem de Palumbo (1989), porque, enquanto as ações reivindicatórias por ensino superior público recebiam apoio da comunidade regional, negociavam com os vários governos e intensificavam a luta, na esfera do governo do estado acontecia os processos decisórios, que perpassam por ações de governo com distintos sujeitos que assumiam o poder, sobretudo, a decisão sobre a implementação de políticas públicas. Desse modo, estudos, como o de Kelly e Palumbo (1992), indicam que essas políticas envolvem algumas etapas, quais sejam: definição das agendas com as opções de políticas públicas e início de negociações das propostas; seleção das propostas e construção de apoio político para aprovação; determinação em lei; implementação da política que abarcam organizar planos, projetos e programas visando a sua execução e a avaliação, envolvendo os resultados da implementação, seus impactos e mudanças, caso necessário.

Essas etapas da política se evidenciam nos recuos e avanços das negociações a depender da sigla partidária daqueles que exerciam o mandato de governador da Bahia ao longo de todo o processo da estadualização, indicando que embora as plataformas de partidos políticos e as declarações de políticos isoladas não constituírem em si mesmo uma política, ambas influenciaram e contribuíram para retardar a determinação em lei, conseqüentemente, a implementação. Afinal, de modo efetivo, as manifestações reagiram a essas tentativas de recuos, indefinição de agendas, negociações interrompidas; buscaram apoio junto a imprensa local e às entidades civis organizadas até conquistar a aprovação da lei e a implementação. Nesse sentido, as singularidades que compôs este processo foram marcadas também pelo que nomeio de política da adequação aos interesses políticos-eleitorais baseados “nas disputas de

representantes de cada associação de professores, estudantes e funcionários de cada universidade estadual; e do Presidente da CPE na condição de coordenador dos trabalhos. Cf. Fialho (2012, p. 90)

56

partidos políticos”, que se encontravam no poder na Bahia e regulavam as suas ações, objetivos e estratégias.

Nessa perspectiva, na Bahia a redemocratização não provoca mudanças significativas

no ambiente político, mas continuidades das práticas políticas daqueles que sempre estiveram à frente do governo do estado, tais como: Antônio Carlos Magalhães (1971-1975;1979 -1983; 1991-1995); Roberto Santos, (1975-1979); João Durval Carneiro (1983-1987); Waldir Pires – Nilo Coelho, (1987-1991). Vale ressaltar, que exceto dois intervalos de 1975-1979 e 1987-1991 –, desde 1971 o carlismo²⁹ (certamente o que ele representa politicamente) vem-se mantendo à frente do governo do estado” (SILVA, 2007, p.94). Portanto,

o processo de redemocratização não foi uma ruptura político-partidária. Ela incorpora velhos e novos jogadores ao processo de tomada de decisão. Há uma fragmentação política, mas não uma desintegração das antigas coalizões. O

fenômeno estudado, por exemplo, sempre teve o contexto liberal como pano de fundo e o terceiro governo de ACM utiliza-se da estrutura eleitoral para conclamar o seu projeto baiano modernizante. Seu projeto, pois, o ator assumia-se como único capaz de transformar a Bahia num estado moderno e desenvolvido (REIS, 2010, p.90).

A ideia de transformar a Bahia num “estado moderno e desenvolvido”, apresentada por ACM e seus aliados soa contraditória quando confrontada com a sua própria postura frente ao processo de implementação do ensino superior estadual no Sul da Bahia, pois, o seu segundo³⁰ mandato termina em 1983, quando se inicia o governo de seu afilhado político João Durval Carneiro (1983-1987), portanto, estava no poder durante as mobilizações pela estadualização e foi informado, oficialmente, em 1982, das reivindicações dos estudantes pela criação de uma universidade pública na região. Então, ao se apresentar como “único capaz” de transformar,

²⁹ Grupo político ligado a figura de Antônio Carlos Magalhães. Cf. REIS, Fernanda Teixeira. Política mandonista no Estado da Bahia: o fenômeno político do Carlismo e as sucessivas estratégias de adaptação da elite política baiana. 2010. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010. ³⁰ O segundo governo estadual de Antônio Carlos Magalhaes ratifica sua forma de fazer política: guiado pelos anseios de uma Bahia moderna e continua seu projeto modernizante iniciado na gestão soteropolitana. A política institucional baseada numa administração pública com padrões burocráticos já havia se consolidado no estado. A partir disso, e acessando a rede construída com empresário do eixo centro-sul a partir de sua atuação na Eletrobrás, dá forte ênfase no jogo mercadológico. O Governo Federal estabelece alianças estratégicas com atores estaduais arenistas (Partido político ARENA) a fim de ter respaldos junto ao Congresso e grupos econômicos regionais. Em contrapartida, a união acrescia progressivamente os repasses dos recursos, primordialmente, para estados fora do eixo centro-sul. O Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (IIPND) desconcentra a industrialização, a partir do estímulo financeiro à região norte/nordeste/centro-oeste. O governo central também flexibiliza a tomada de empréstimo externo dos municípios e estados (ABRUCIO, 1998). Assim, ACM aproveita-se de uma administração pública estruturada e oportunidade de se utilizar dos recursos federais, e até internacional através de empréstimos, para dar continuidade a sua política modernizante. [...] A inauguração do Polo Petroquímico de Camaçari é o ápice da entrada da Bahia num patamar industrial. [...] Em 1984, havia já um conjunto de 43 empresas químicas em torno do Pólo Petroquímico. A Bahia agrária do cacau dá lugar a Bahia da indústria petroquímica. Cf. REIS, Fernanda Teixeira. Política mandonista no Estado da Bahia: o fenômeno político do Carlismo e as sucessivas estratégias de adaptação da elite política baiana. 2010. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010

modernizar a Bahia, não seria um equívoco inferir que a criação de outra universidade pública

estava ausente dessa proposta de transformação/modernização, dado que, em entrevista concedida as “páginas amarelas” da Revista Veja (1983) ele afirma textualmente: “Aqui na Bahia nós temos três universidades estaduais. A constituição prevê a formação de mais duas. Não vou fazer isso. Não há recursos”, possivelmente, porque, no seu “projeto modernizante” estes recursos não-existiam para ampliar o ensino superior, afinal, optou pela “Bahia da indústria Petroquímica” (REIS, 2010, p.67). Nesta lógica que a sua presença no governo da Bahia representava retrocessos para a estadualização,

ACM significava pra gente o retorno de um estado de comando sem ouvir a sociedade, representou para os estudantes um passado difícil, um passado pesado, com as armas do estado voltadas, apenas, e tão somente para manter o status quo daqueles que comandavam e não para mudar a forma de gerenciar a sociedade. O retorno de ACM ao poder na Bahia pra gente representou grande medo, representou dificuldades, até porque, quando ele assumiu em uma das falas disse que ele não ia estadualizar; ele não reconhecia o movimento da universidade, não reconhecia naquele momento, a forma como a gente tinha conseguido adentrar ao orçamento do estado, que começou a absorver a UESC do ponto de vista orçamentário. Ele chegou para negar, e teve um momento de dificuldade, de confronto com a comunidade estudantil em uma das vindas dele aqui a Ilhéus e a UESC (Rosivaldo Pinheiro, entrevista ao documentário A Contrapartida)

Se o governo ACM interrompeu negociações, não reconheceu as conquistas alcançadas pelos estudantes e se recusou a estadualizar a FESPI, então, o projeto do ensino superior na região seguiu inacabado, porque, ainda não fora efetivado, já que a Faculdade de Direito de Ilhéus (1961)³¹ foi a primeira e mais antiga faculdade no interior do estado, mas a região continuava sem contar com uma universidade pública, a despeito dos esforços empreendidos pela comunidade universitária e o Plano Trienal prevê desde 1969 que “[...] a zona cacauera aquela que oferece as melhores condições de receptividade para um empreendimento dessa categoria, optou o Governo pela implantação da Universidade Estadual em Uruçuca”. (BAHIA, 1969, p. 69 e 72 *apud* BOAVENTURA, 2009, p.50). Entretanto, esta opção foi descartada e no final da década de 1980 a universidade pública no Sul da Bahia continuava sendo uma demanda não atendida, ainda que o plano estadual de interiorização e expansão do ensino superior tivesse

³¹ Conforme Boaventura (2009, p.73) esta Faculdade foi autorizada pelo Ministério de Educação, em 1960, começou a funcionar no ano letivo de 1961. Criada por lideranças locais, teve à sua frente Soane Nazaré Andrade, Amilton Ignácio de Castro, Jorge Fialho, Rui Cajueiro, Ramagem Badaró e Francelino Neto; a Faculdade de Filosofia de Itabuna, instituída pela Ação Fraternal, entidade mantida por Amélia Tavares Amado, começou a funcionar na mesma época da Faculdade de Direito de Ilhéus; a terceira unidade acadêmica, Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna, manifesta a liderança do bacharel Érito Machado, juiz do trabalho.

consolidado em outras regiões, pois, à época o estado já havia implementado três universidades, estaduais como já mencionado.

Nesse sentido, a busca pela estadualização continuava exigindo a mobilização da comunidade acadêmica, o apoio de personalidades políticas e grupos regionais, tornando-se um movimento até então inédito na região, com a participação de quase três mil estudantes matriculados na instituição, que só voltariam às aulas “quando efetivassem a estadualização” (Davi Pedreira, presidente de DCE/FESPI/1988 narrativa para o documentário *A Contrapartida*), até porque

uma escola que vive sob ameaça de não fechar o semestre, professores insinuando greve, tudo isso gera certo desestímulo ocasionando altos índices de evasão. A FESPI anualmente abria as portas para 2.500 alunos, número reduzido para 1.900 logo no primeiro semestre, sendo a maioria dos estudantes de cidades circunvizinhas e assalariados (Davi Pedreira presidente do DCE/FESPI/1988-entrevista ao documentário A Contrapartida).

A deliberada ausência de “manutenção financeira” potencializava a evasão indicando a pertinência de uma universidade pública na região, então, estadualizar significava também reduzir a evasão decorrente dessa ausência, que se somava a diminuição de candidatos inscritos no vestibular no período de 1986 a 1988. Com efeito, estadualizar significaria promover a permanência de estudantes das classes populares, portanto, uma urgente necessidade.

Interpreto que para contornar as estratégias postuladas pelo poder (CERTEAU, 2014) foi criado segundo Trindade e Chiapetti (2008, p.396) um “Serviço de Auxílio ao Estudante (SAE) através do qual se coletava recursos oriundos de contribuição de professores para auxiliar estudantes carentes a frequentarem o curso e se graduarem”. Compreendo este auxílio como táticas de estudantes e professores, que nos dizeres de Certeau (2014) não tem por lugar senão o outro, depende das “ocasiões” e busca aproveitá-las, prever saídas, permite mobilidade, capta as possibilidades oferecidas. Em outras palavras, são saídas, por assim dizer, paliativas que os sujeitos podem adotar enquanto se mobilizam por políticas públicas, afinal, as demandas cotidianas não são interrompidas enquanto as lutas acontecem. Nesse caso, compreendo esse Serviço de Auxílio como indícios de uma experiência voltada para a permanência material, não se trata de uma ação institucional, mas um ato político de solidariedade, numa tentativa de promover a conclusão dos cursos.

Abordo a permanência neste trabalho considerando o aspecto da temporalidade como

temporais e a partir de acontecimentos distintos, ainda que, muitas vezes semelhantes. Entretanto, “[...] não estamos preocupados com a vida como ela é experimentada aqui e agora, mas como a vida é ao ser experienciada em um *continuum* – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.50) Nesse sentido,

[...] as pessoas, as escolas, as paisagens educacionais estudadas são submetidas dia a dia as experiências que são contextualizadas em uma narrativa histórica, em longo prazo. O que podemos ser capazes de dizer agora sobre uma pessoa ou uma escola ou outros é um sentido construído em termos de um contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo.

Se as experiências são temporais, contextualizadas, o sentido muda com o tempo e o interesse é com as vidas das pessoas, das instituições e das coisas experienciadas em um *continuum*. Então, não é apressado supor que pesquisar a permanência dos estudantes negros cotistas da UESC de 2012 a 2017, significa conhecer mudanças, similaridades, compartilhamentos e sentidos distintos daquelas experiências feitas pelos estudantes da década de 1980, que considero fundamental para a discussão sobre a permanência no ensino superior de pobres e negros participantes desta pesquisa. Nesse contexto, a ampliação do acesso à universidade pública torna-se um demonstrativo de sua importância para os estudantes da região trata-se de ressaltar a sua relevância social, sem abandonar a sua função pública, imprescindível

espaço de preservação e renovação dos valores democráticos e republicanos; de arena do pensamento crítico e inquieto; de centro da vida intelectual que sustenta uma relação reflexiva e ativa com o mundo circundante. Isto porque, ainda que necessite, nos dias atuais, responder à demanda por pesquisas aplicadas ao desenvolvimento de processos e produtos requeridos pelos setores produtivos mais dinâmicos da sociedade, não pode a Universidade simplesmente sucumbir à lógica do mercado e silenciar diante das injustiças e desigualdades engendradas pela lógica da acumulação a qualquer preço. (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009, p. 294)

Desse modo, conforme esses autores, é dever da universidade ser comprometida com a solução dos problemas da sociedade, do analfabetismo, com a geração de alternativas econômicas e sociais, porque, deve cumprir parte da obrigação do estado e da sociedade civil, não se trata de uma questão de opção ideológica ou de voluntarismo, mas uma imposição de sua própria historicidade (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009). Então, a universidade pública deve ser vista como um lugar de possibilidades tantas, de acordo com

Salles (2020, p.116) “[...] uma obra em andamento, mostra-se em seu fazer-se. Assim, sua autonomia está associada à condição de projeto flexível, de obra aberta, mas também de maioria, de responsabilidade por seus atos, que devem resultar de exercício deliberativo próprio e da renovação de seus laços com a sociedade”. Cabendo, aliás, examinar as condições

60

desiguais que tornam o percurso até o ingresso a universidade mais longo e quase intransponível para grupos, historicamente, excluídos de espaços de prestígio, como os negros.

2.2 OS PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO, EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO DA UESC

2.2.1 O processo de implantação

Segundo os estudos de Santos (2014) o final da década de 1980 foi marcado por acontecimentos de grande repercussão nos rumos da economia e da política, tanto no nível global como local, influenciando as decisões e formas de condução do processo de implantação da UESC. Entravam em pauta disputas de poder político e econômico, adesão a teses neoliberais, mudanças estruturais no Estado brasileiro e nas organizações e profunda crise regional com os problemas econômicos decorrentes da cacauicultura. Em meio a disputas resistências e reivindicações, o então governador do Estado da Bahia, Sr. Waldir Pires, divulgou em 28 de setembro de 1988, a decisão de estadualizar a FESPI, repassando os recursos destinados ao pagamento dos salários atrasados correspondentes de março a agosto de 1988. Neste mesmo ano, sancionou a Lei 4.816 criando a Fundação Santa Cruz (FUNCRUZ) vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, com a finalidade de “[...] promover a criação e manutenção de uma Universidade no Sul do Estado, consignará, nos termos da legislação pertinente” (UESC, 1994, p.13).

Contudo, como descrito por UESC (2004) por ocasião da publicação dessa lei, já havia sido aprovado o orçamento do Estado, razão pela qual ainda em 1989, o Estado transferia recursos para a FESPI através de convênios continuados. Dessa maneira, a partir de janeiro de 1990, a FUNCRUZ tornou-se uma unidade orçamentária do Estado, com aprovação de seu Orçamento-Programa, iniciando uma nova fase na manutenção da FESPI. Esta situação se modificou pela Lei n 6.344/91 que criou a UESC e foi sancionada pelo governador Antônio Carlos Magalhães, uma Fundação Universitária nos termos do art. 1º:

Fica instituída a Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a forma de

Fundação Pública, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, dotada de personalidade jurídica própria e de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, com sede no km 16 da estrada Ilhéus-Itabuna e jurisdição em toda região sul do estado. (UESC,1994, p.13)

61

Assim, foi criada a UESC, e como as demais universidades do estado, reorganizada via Lei Estadual nº 7.308/1998, transformando-se em autarquia estadual, com a devida autonomia financeira. A partir de 1991, para dirigir a já estadualizada universidade, foi nomeado como Reitor *pro tempore*³² o professor José Altamirando de Cerqueira Marques, com a responsabilidade de organizar as condições institucionais para a realização da primeira eleição direta para a reitoria, o que aconteceu em 1995. No início do ano seguinte foram empossadas as professoras Renée Albagli Nogueira e Margarida Cordeiro Fabel, respectivamente, reitora e vice-Reitora. Tão somente, a partir de 1999, quando o Decreto Estadual nº 7.633, de 16 de julho deste ano, dispôs sobre o seu credenciamento, tornou possível a autonomia didático-pedagógica e acadêmica da instituição. (UESC, 2012)

A estadualização foi segundo os estudos de Santos (2004, p. 116) mencionados por Midlej (2004, p.162) “[...] um momento muito significativo, visto que não nasceu por força de um decreto, mas fruto de uma ação reivindicatória”. Esta afirmação permite dizer que a estadualização não foi consequência, do realinhamento político ou da mera decisão do governador que sancionou, mas resultado da “[...] mobilização da comunidade acadêmica e sociedade regional, com adesão de parlamentares e entidades regionais, constituiu-se um movimento sem precedentes, o que influenciou fortemente na decisão do governo do Estado em abarcar o Ensino Superior da região” (MIDLEJ, 2004, p.161).

Para Chauí (2001) a democracia vem ultrapassando

[...] a simples ideia de um regime político, identificado à forma de governo, tomando-a como forma geral de uma sociedade e, assim, pode-se considerá-la como única forma sociopolítica na qual **o caráter popular do poder e das lutas** tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares, contra a cristalização jurídico-política que favorece à classe dominante. Em outras palavras, a marca da democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal a democracia social, encontra-se no fato de que somente **as classes populares e os excluídos (as “minorias”) sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos.** (CHAUÍ, 2001, p.11) [grifo nosso]

Dessa perspectiva, os direitos são conquistados por meio das lutas empreendidas por movimentos organizados, sem as quais eles não seriam implementados ou ampliados, em se

tratando das manifestações pela estadualização “[...] o governo do estado entendia como um movimento de revolução, na verdade era um movimento, tão somente, que buscava o nosso direito de instrução e o estado da Bahia era fechado pra esse tipo de argumentação com a

³² Expressão de origem latina que pode ser traduzida por *temporariamente* ou *por enquanto*, utilizada na para indicar uma situação transitória.

62

sociedade” (Rosivaldo Pinheiro, estudante da FESPI em entrevista para o documentário *A Contrapartida*). Dito de outro modo, trata-se de uma conquista decorrente de lutas, resistências e enfrentamentos iniciados por estudantes com apoio de professores e da comunidade regional, sem os quais teria prevalecido o argumento da falta de recursos para a criação de mais uma universidade estadual na Bahia. Assim, em 1994, a *Carta Consulta para o Reconhecimento da UESC*³³ descreve que a sua concepção

[...] tem sido, por parte da comunidade, motivo de lutas e reflexões, tanto no sentido de analisar a instituição universitária em si, quando na sua relação com o contexto de inserção. A Região Sul da Bahia, com vistas a pensar uma universidade comprometida com questões sociais na sua plenitude, incluindo a interrelação com seu meio ambiente natural e cultural, sem dissociar-se do avanço técnico-científico. [...] Este referencial de lutas evidencia a sua perspectiva crítica, baseada numa concepção de totalidade como produto histórico do passado e aspiração de realizações futuras. Desse modo, a UESC não se percebe *pensada*, mas *pensando-se*, porque estará permanentemente voltada para uma análise, como forma de evitar falsas sínteses e ao mesmo tempo de adequar-se a percepção e necessidades concretas e crescentes que se vão apresentado. Para tanto, abrigará um pluralismo de ideias guiadas por coerência interna e externa como desenvolvimento dos aspectos que compõem a sua concepção, conduzida pela certeza de que o aqui exposto sempre será uma aproximação do real que se constitui o projeto da comunidade universitária. (UESC, 1994, p.139)

Trata-se, segundo esta Carta de buscar estruturar uma universidade pública que se pretende comprometida com as interações sociais mediadas pelo “diálogo livre” entre os distintos grupos sociais. Afinal, “o que se pretende por meio do diálogo, em qualquer hipótese, [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE,2013, p.34). Nessa perspectiva, construir Instituições de Ensino Superior de “caráter emancipatório” significa compreender que

[...] a universidade não se faz com indivíduos desprovidos de contexto, medidos apenas por um padrão abstrato elevado, em relação a cujo alcance ela não teria qualquer responsabilidade. Ao contrário, a universidade pública diferencia-se por exercitar e justificar sua autonomia a parti de resultados,

mas sobretudo, a partir de procedimentos. (SALLES, 2020, p.108).

Assim, conforme Salles (2020) exercer um papel problematizador resulta da compreensão da capacidade da universidade de construir análises daquilo que não se conhece e necessita conhecer sobre a realidade, com o objetivo de empreender questionamentos para

³³ Documento “[...] submetido ao Conselho de Educação do Estado da Bahia com vistas ao reconhecimento da UESC, criada pela Lei 6.344/91 buscando atender ao estabelecido na Resolução n.03/91 de 26 de dezembro de 1991, do Conselho Federal de Educação, a presente Carta-Consulta compõe-se de três partes: 1-Dados referentes à instituição mantenedora;2- dados referentes aos estabelecimentos e cursos;3- projeto de criação da UESC”. Cf. (UESC,1994, p.11)

63

buscar soluções e apontar caminhos. É forçoso salientar que o pensamento social e científico evoluiu e segue evoluindo e se aperfeiçoando direta ou indiretamente nas instituições de ensino superior, “[...] exemplo disso é a mudança de visões de mundo que permeia estes muitos séculos de atuação da universidade, os avanços tecnológicos incomparáveis” (SALLES, 2020, p,141).

Trata-se de problematizar uma universidade pública considerando os variados contextos da comunidade na qual a instituição se encontra inserida. Para tanto, se faz necessário, estabelecer diálogos comprometidos com a construção de uma universidade democrática, que priorize ações relacionadas com as demandas da sociedade. Desse modo, esta construção faz parte de um processo contínuo com desafios e tensões permanentes e fundamentais para o esforço de “conciliar excelência acadêmica e compromisso social” e ainda que pareça utópico, esse é o “cerne de um projeto de uma universidade necessária” (SALLES,2020, p.32).

2.2.2 Expansão e Consolidação

Planejar a expansão supõe a continuação de um processo dinâmico numa perspectiva, que demonstre como propõe Mello, Almeida Filho e Ribeiro (2009) qualidade acadêmico científica, sem renunciar a relevância social, devido a fragilidade da sociedade civil, no Brasil, a universidade tem o dever de ser comprometida em buscar soluções para os problemas da sociedade. Nesse sentido, por ocasião da sua criação a UESC realizou um estudo/consulta com o objetivo de “[...] dar sustentação científica e comunitária às proposições para o futuro da UESC” (UESC, 1994, p.28), ou seja, parâmetros para seu plano de expansão. A pesquisa envolveu representantes da sociedade civil e da sociedade política, como: Associação do Servidores técnicos-administrativos da UESC; Associação dos Docentes e o DCE da UESC;

com o objetivo de conhecer as suas pretensões, mesmo porque, “a sociedade não é uma abstração, esses desafios são contextuais, em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas” (SANTOS,2011, p.90). Isto posto, buscou identificar os interesses apresentados pela comunidade indagando qual seria o “papel da UESC na superação da crise regional e suas limitações internas”. A pesquisa indicou “priorizar cursos ligados às Ciências Agrárias, sendo que essa também deveria ser a área de concentração principal. [...] Gerar e difundir de tecnologias adequadas à região e a conscientização da população” (UESC,1994, p.28). Desse modo, faz parte da função pública da universidade estabelecer relação ativa com o mundo social. Assim, ainda que seja necessário, atender as demandas por pesquisas aplicadas ao desenvolvimento de processos e produtos solicitados por setores mais produtivos da sociedade, não deve a universidade simplesmente

64

submeter à lógica do mercado e silenciar diante das injustiças e desigualdades engendradas pela lógica da acumulação a qualquer preço. (MELLO; ALMEIDA FILHO e RIBEIRO, 2009) Nessa perspectiva, o *campus* se expandiu, ampliando o seu quadro docente, de servidores e estagiários, buscando o desenvolvimento da pesquisa e da extensão. A luta por credibilidade, qualidade e aperfeiçoamento tem sido cotidiana, inclusive, com a expansão de cursos. (UESC, 2003; 2012). Após a implantação e com

seu credenciamento formal e seus desdobramentos posteriores, a UESC se prepara com novos desafios, a saber: consolidação acadêmico - institucional e o recredenciamento, A Instituição tem todo o lastro necessário ao cumprimento de sua missão: em nível superior, formar profissionais, construir conhecimento e criar cultura fomentadora da cidadania, do desenvolvimento humano, social, econômico, artístico e técnico-científico na Região da Mata Atlântica do Litoral Sul e Extremo Sul da Bahia. (UESC, 2012, p.15).

A partir de 1996 o período de consolidação e expansão, iniciou uma nova fase desta instituição, concluindo o período de transição no qual tornou-se universidade pública. Assim, passa a integrar o sistema estadual de ensino superior, com área de atuação abrangendo o Litoral Sul³⁴ e Extremo Sul³⁵ do Estado da Bahia. Ao término desse período a UESC começou a conduzir-se pelo regime de Autarquia, com: 14 cursos de graduação, sendo: 10 licenciaturas – Biologia, Física, Química, Matemática, Estudos Sociais, Geografia, História, Filosofia, Letras e Pedagogia; quatro bacharelados – Administração, Direito, Economia e Enfermagem. No âmbito da pós-graduação oferecia 17 cursos de especialização e dois mestrados. (UESC, 2003)

Devido à nova visão acadêmico-administrativa e a autonomia alcançada pelo regime de Autarquia, e com a implantação de reformas na Educação Superior do Brasil, sendo regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e criados mecanismos de controle e avaliação das condições de oferta e rendimento dos cursos de graduação, a UESC passou por transformações nas estruturas física, administrativa e seus processos didático-científicos. De 1996 a 2003 a graduação foi inserida no cenário de mudanças ocorridas nos níveis nacional e estadual, envolvendo a extinção, a reformulação e a criação de novos cursos, ampliando a oferta de cursos de graduação para 23³⁶. Na medida em que a universidade expande e se consolida os cursos desenvolvem e ampliam projetos de extensão (UESC, 2003).

³⁴ Agrega as sub-regiões conhecidas como Baixo-Sul (11 municípios), Sul (42 municípios) cf. UESC,2008) ³⁵ Extremo-Sul (21 municípios) da Bahia, e tem como principais pólos urbanos, Ilhéus e Itabuna, ao Centro; Gandu e Valença, ao Norte; e Eunápolis, Itamaraju e Teixeira de Freitas, ao Sul. Ao todo, são 74 municípios, numa área de 55.838 km², correspondendo a 9% da área do Estado da Bahia e a cerca de 16% de sua população. ³⁶ Nove licenciaturas - Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química; 14 bacharelados - Administração, Agronomia, Ciências da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Direito, Enfermagem, Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, Física, Matemática, Medicina Humana e Medicina Veterinária. (UESC, 1996-2003)

Com a intenção de viabilizar o processo educativo e científico, articulando o ensino e a pesquisa conjuntamente, as atividades de extensão buscam se desenvolver no mesmo ritmo dos cursos e linhas de pesquisa da instituição, na tentativa de atender demandas regionais, por meio de programas relacionados a distintas questões, como: saúde pública, socioeconômicas, educacionais, ambientais, culturais e políticas. (UESC, 2003). Esses processos podem ser interpretados como investimentos sociais, que o estado não pode tratar a educação como “gasto público”, “privilégio”, “serviço” e sim “investimento social e político”, “um direito”, quer dizer, tem a ver com “a relação democrática entre Estado e universidade pública e depende do forma que se considera a democratização do fundo público significa investi-lo para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade. (CHAUI, 2003, p.24).

Se mensurar a democratização da universidade começa por exigir mudança de perspectiva do estado que deve tratar a educação como investimento social e político, um direito e não um privilégio, priorizando destinar verbas públicas para promover direitos sociais e enfrentar privilégios restritos a poucos. Então, exigir mudanças do estado foi um exercício que fez parte da ação reivindicatória pela criação de uma universidade pública no Sul da Bahia, buscando concretizar à educação superior para a região, inclusive, questionando

quais sujeitos podem ter acesso a tais direitos.

Nessa perspectiva, para Chauí (2003) a universidade é uma instituição social que realiza e exprime de forma determinada a sociedade da qual é e faz parte. Não se trata de uma realidade separada, mas uma expressão, historicamente, determinada de uma sociedade. Com efeito, afirmar a sua responsabilidade perante a comunidade regional pressupõe que ela não está inserida numa “realidade extrassocial e política”, logo, faz parte do contexto social, não para solucionar todos os problemas, mas, ao produzir pesquisas, atividades de extensão e ensino buscam apontar caminhos, encontrar saídas para as demandas.

Dentre os desafios desta pesquisa se encontra o exercício de considerar as singularidades deste processo de estadualização, considerando documentos e narrativas dos jornais de Ilhéus e Itabuna da década de 1980, num dado contexto social e político, para construir uma “interpretação aproximada da realidade” (MINAYO, 1996, p. 232). Aproximações que forneceram indícios para observar a ausência do debate sobre o fenômeno da desigualdade racial no ensino superior, contribuindo para discutir o objeto de estudo desta pesquisa, tais como: as demandas por permanência material à época considerando a origem social dos estudantes foram relevantes para as reivindicações de expansão do acesso. Mas, as narrativas

66

priorizavam a base econômica vinculada a noção homogênea de “riqueza” e ou “pobreza” a partir de parâmetros da história dominante, que anunciava a “civilização rica e exuberante” fora da qual as experiências de vida, em especial, de sujeitos negros, estariam e continuariam destinadas a espaços socialmente inferiorizados e invisíveis, ao ponto de estarem ausentes das narrativas e dos espaços de prestígio.

De tal modo, que essa ausência tornou-se elemento central nas manifestações no início dos anos 2000, que discutirei no próximo capítulo, quando Movimentos Negros do Sul da Bahia reivindicam a implementação de ações afirmativas para promover o acesso de estudantes negros nos cursos de graduação na UESC, ressaltando se tratar de uma evidente exclusão decorrente

da desigualdade racial há muito identificada e denunciada pelos Movimentos Negros brasileiros, tornando também uma preocupação constante de pesquisadores comprometidos em reexaminar a realidade social brasileira e constatarem “a ausência de uma mobilidade relativa dos negros” (THEDORO, 2008, p.54). Assim, contestaram o mito da democracia racial que produzia um paradigma sobre a realidade brasileira que não coincide com esta realidade³⁷, ou seja, de acordo Gomes (2005) negava a desigualdade racial entre brancos e negros como

resultante do racismo, afirmando existir entre estes dois grupos igualdade de oportunidades e de tratamento. Esse persistente mito, de um lado, busca negar a discriminação racial brasileira, e, de outro, perpetua estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre a população negra (GOMES, 2005).

Em síntese escolhi nesta pesquisa abordar narrativas de experiências de permanência no ensino superior de estudantes negros oriundos de escola pública, ou seja, estilhaçar a lógica de produção intencional de ausências, que mantém narrativas e lugares epistêmicos e sociais de alguns sujeitos silenciados e ausentes. Esta lógica tende a produzir armadilhas interpretativas, porque, aparta a ausência de “pessoas negras e outras minorias em espaços de poder e decisão” (ALMEIDA, 2018, p. 37) das questões estruturais da sociedade limitando a presença de negros em espaços de prestígio à representatividade, afirmando que inexistem ausências, porque, caso existissem esses sujeitos não estariam representados. Almeida (2018) lembra a importância dessa representatividade nas instituições, empresas privadas etc., entretanto, não quer dizer que o racismo e ou sexismo foram eliminados. Pode significar que a luta antirracista e antissexista

³⁷ “Quando o mito é tomado alegoricamente inverte-se num relato com dois aspectos, ambos igualmente necessários: o fictício e o real. O fictício consiste em que, de facto, não aconteceu o que o relato mítico diz. O real consiste em que, de certo modo, o que diz o relato mítico corresponde à realidade. O mito é como um relato daquilo que poderia ter acontecido se a realidade coincidissem com o paradigma da realidade”. Cf.: MORA J. Ferrater. Dicionário de Filosofia. Tradução: Roberto Leal Ferreira, Álvaro Cabral – 4ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 478

tem produzido resultados, porém, “não é necessariamente uma reconfiguração das relações de poder que mantém a desigualdade. A representatividade é sempre institucional e não estrutural, de tal sorte que quando exercida por pessoas negras, por exemplo, não significa que os negros estejam no poder” (ALMEIDA, 2018, p.86).

Nesse sentido, a sociologia das ausências propõe examinar a intencionalidade da produção da não-existência, posto que, para Santos (2002; 2010) a produção da não-existência obedece a algumas lógicas, sendo a classificação racial e sexual as mais evidentes manifestações. A classificação social se assenta em atributos que negam a intencionalidade de hierarquias, distribuindo as populações segundo categorias, tornando-as naturais e com o privilégio de classificar iguais e diferentes. Então, o desafio reside em tornar presentes as experiências negras que têm sido produzidas como ausentes tornando-as alternativas às hegemônicas.

III –POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo abordo as Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior, destacando a centralidade de Movimentos Negros ao apresentar ao estado brasileiro propostas no âmbito das políticas públicas para enfrentar as desigualdades raciais no contexto nacional e regional. Para tanto, considero: que esse debate sequer faria parte da agenda política governamental sem as lutas reivindicatórias, historicamente, empreendidas por esses movimentos; as ações afirmativas provocam rupturas na naturalização das desigualdades e hierarquias. Isto posto, saliento, que para discutir os mecanismos que sustentam a produção de ausências, se faz necessário, abordar alguns conceitos basilares para a compreensão do objeto deste estudo, quais sejam: raça, racismo estrutural e institucional; desigualdade racial e social, igualdade formal e substancial, ações afirmativas, democracia racial, reconhecimento e redistribuição.

3.1 A AUSÊNCIA NEGRA NO ENSINO SUPERIOR

A mencionada produção de ausências ao naturalizar hierarquias gera e nega a existência de exclusão racial, porque, silencia a dimensão racial das desigualdades sociais há muito denunciadas pelos Movimentos Negros, que segundo Santos (2007) são heterogêneos devido a multiplicidade de organizações negras e dos distintos modos de formular, propor e executar projetos com diferentes perspectivas políticas para atuar contra o racismo. Apesar dessas diferenças também construíram consensos em torno da reivindicação por educação e políticas educacionais como instrumentos de luta e resistência. Não é proposta deste texto construir uma cronologia sobre as históricas lutas de Movimentos Negros responsáveis por muitas conquistas no âmbito da educação, trata-se de abordar parte daquelas que possibilitam compreender a implementação de ações afirmativas no ensino superior.

Nessa perspectiva, na década de 1970, quando o IBGE suprimia o quesito cor do levantamento censitário, intelectuais antirracistas negros e brancos advertiam tanto a sociedade, como o Estado brasileiro para as especificidades das desigualdades que alcançam a população negra no Brasil, porque, se trata de uma herança escravista, adicionada a um complexo e multifatorial “produto de uma trama complexa entre plano econômico, político e cultural” (GOMES, 2017, p.26). Nesse sentido, a condição estrutural e hierarquizante das relações raciais perpetua a desigualdade racial num movimento permanente e continuado. Essa manutenção das desigualdades limita e tem impedido o acesso da maioria da população

negra ao sistema de ensino, serviços de saúde, emprego, remuneração salarial e moradia dignas, além de outros aspectos que compõem o quadro básico de direitos sociais.

69

Portanto, em qualquer indicador social isolado para uma avaliação comparativa em termos raciais, seja um indicador social pontual, contemporâneo como: posse de bens duráveis, ou disposto em um espectro histórico-temporal mais extenso, como a evolução da escolarização média do brasileiro ao longo do século XX (HENRIQUES, 2001). As pesquisas desenvolvidas no começo do século XXI para investigar a realidade brasileira com o objetivo de traçar diagnósticos sobre a desigualdade racial forneceu subsídios para participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em setembro de 2001, que antecede a adoção de Políticas de Ações Afirmativas. Nessa perspectiva, os estudos de Henriques (2000, 2001) revelam que as possibilidades de retorno aos estudos para aqueles que deixaram de frequentar o sistema de ensino são reduzidas, as desigualdades de oportunidades no processo de escolarização entre negros e brancos estão cristalizadas e apontam condições desiguais desses grupos ao começar a vida adulta. Pretos e pardos tinham três vezes mais probabilidade do que os brancos de não completar as séries iniciais de ensino, enquanto mais da metade dos brancos 52,8% conseguiam pelo menos completar os oito anos de estudo obrigatório do primeiro grau, 71,6% de pretos e 68,7% de pardos ficavam a quem desse nível de instrução. Essas desigualdades associadas a formas silenciosas e sutis de discriminação racial, impedem, dificultam e restringem o desenvolvimento das potencialidades da população negra.

Carlos Hasenbalg (2005) identifica um “acúmulo de desigualdades”, considerando algumas variáveis, como: renda, ocupação dos pais, cor, origem urbana ou rural etc., que explicavam os altos índices de pobreza entre os pretos e pardos, revelando que o racismo à brasileira não consiste num fenômeno transitório, a discriminação racial não se constitui um resquício do distante passado escravista e a raça ocupa lugar central na manutenção das desigualdades sociais. Desse modo, as desigualdades raciais são perpetuadas pela estrutura desigual a qual os negros se encontram submetidos no presente, pois, sofrem desvantagens ao competir em todas as etapas do processo de mobilidade social individual. Essas condições permitiram argumentar que políticas universalistas, seriam insuficientes para atenuar as desigualdades sociais, pois, nelas estão contidas de forma implícita e invisível a dimensão racial, assim, qualquer ideia de universalização soa ilusória e injusta, porque, não considera a desigualdade racial. (GUIMARÃES, 2006).

Sublinho que essa desigualdade se acentua também nas oportunidades de acesso ao ensino superior, conforme identificou as pesquisas de Hasenbalg (2001) que confirmam a desigualdade racial denunciada pelos Movimentos Negros, a saber: 13,6% de brancos, 1,6% de pretos e 2,8% de pardos conseguiram ingressar na universidade. Isso significa que ser branco

70

no Brasil representava um privilégio de ter 8,5 vezes mais chances com relação aos pretos e quase cinco vezes mais probabilidades do que os pardos de ter acesso às universidades. Portanto, a realidade do ensino superior não destoava dessa lógica desigual, tanto que, em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa etária, por sua vez, praticamente, não dispunham do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram. Os dados relativos à representação das diferentes categorias sociais no ensino superior já seriam suficientes para contestar quaisquer tentativas de explicação do acesso baseada no mérito ou dom individual, sem levar em conta as condições de vida dos sujeitos. Nos termos dos autores, os jovens das camadas pobres seriam “eliminados” ao longo de suas trajetórias escolares numa proporção, extraordinariamente, maior do que aqueles socialmente privilegiados, assim, os estudantes que alcançavam o ensino superior são, majoritariamente, pertencentes a esse último grupo. (HASENBALG, 2001).

Considerando este cenário de desigualdades foi realizada a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em Brasília-DF (1986) com 63 representantes de Movimentos Negros de 16 estados brasileiros e 185 inscritos que apresentaram aos parlamentares da Assembleia Nacional Constituinte (1987) reivindicações nas seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. (HASENBALG, 1987; SANTOS, 2005). Este foi um período de crescente atuação de Movimentos Negros, porque, se aproximava da elaboração da primeira Constituição Federal brasileira sob o regime democrático, inclusive, segundo Santos (2007) Abdias do Nascimento, Deputado Federal, entre 1983/1987, se destaca por sua luta antirracista, defendendo propostas na área de educação, articulando políticas públicas de ações afirmativas com políticas universalistas, acreditando que seu mandato tenha sido uma espécie de preparação político-didática para as futuras conquistas da população negra, levando ao parlamento a dimensão do racismo e discriminação racial como questão nacional, e não apenas restrito ao negro. Com efeito, em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que em seu preâmbulo preconiza

assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a **igualdade** e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Garante, ainda, em seu Capítulo I genérica e igualmente **todos** os brasileiros direitos individuais e coletivos, repudiando e tornando o racismo “crime inafiançável e imprescritível (Art.5º, inciso XLII, grifo nosso) (BRASIL,1988).

71

Considero que ao criminalizar o racismo o texto constitucional sinaliza considerá-lo uma “questão nacional” acrescida da perspectiva liberal de “igualdade jurídica”. Mas, assegurar direitos a todos, se trata de um recurso formal, que difere de estratégias concretas para materializá-los, sem as quais a igualdade permanecerá “estática”, “genérica”, “abstrata” e distante da realidade, porque, não consiste na efetivação do acesso a bens fundamentais, como educação e emprego, fundamental no combate aos efeitos da discriminação de cunho estrutural enraizada na sociedade brasileira, Portanto, com a adoção de estratégias concretas a igualdade deixaria de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passaria a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES; SILVA, 2003). Portanto,

consolidar a noção de igualdade material ou substancial, [...] recomenda, inversamente, uma noção “dinâmica”, “militante” de igualdade, na qual necessariamente são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhantes, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade. (GOMES; SILVA, 2003, p.49)

A noção de igualdade material ao propor evitar a perpetuação de desigualdades questiona a igualdade meramente formal, sustentada no “princípio geral da igualdade perante a lei”³⁸, posto que este, não considera as condições desiguais presentes na sociedade, por isso tende a aprofundá-las, mantendo as oportunidades restritas aos privilegiados. Portanto, a igualdade de direitos expressada na lei, por si só, não seria suficiente para tornar acessíveis as oportunidades concretas. Importaria, então, uma perspectiva de igualdade material que buscasse colocar os sujeitos no mesmo nível de partida, ou seja, em vez de igualdade de oportunidades, observar a igualdade de condições, não somente dadas condições econômicas e fáticas, mas também comportamentos presentes na convivência social, como por exemplo a discriminação (GOMES, 2003; 2007).

Em outras palavras, a noção de igualdade formal contribui para a construção de interpretações que destoam da realidade dos sujeitos, porque, se os direitos são iguais para

todos, hipoteticamente, todos teriam oportunidades também iguais para acessar espaços sociais de prestígio, como a universidade. Então, esta interpretação desconsidera que os sujeitos estão,

³⁸ Segundo esse conceito de igualdade, “que deu sustentação jurídica ao Estado liberal burguês, a lei deve ser igual para todos, sem distinções de qualquer espécie. Abstrata por natureza e levada a extremos por força do postulado da neutralidade estatal (outra noção cara ao ideário liberal), o princípio da igualdade perante a lei foi tido, durante muito tempo, como a garantia da concretização da liberdade. Para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para que fosse efetivamente assegurada no sistema constitucional”. Cf. Gomes (2007)

72

historicamente, submetidos a condições desiguais, que funcionam como obstáculos cumulativos ao acesso a direitos, ou seja, a noção liberal de igualdade abarca segundo Gomes e Silva (2003, p. 89):

entes abstratos, genéricos, destituídos de cor, sexo, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérica e abstratamente considerado, mas ao indivíduo “especificado”, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça etc.

Nesse sentido, a igualdade formal e a criminalização do racismo podem ser consideradas instrumentos necessários, desde que acompanhadas de políticas públicas visando atender de modo efetivo as demandas desse “indivíduo especificado”. Para tal, a implementação dessas políticas deveria considerar a noção de igualdade material ou substancial, que, se afasta do formalismo e da abstração da concepção igualitária do pensamento liberal e sugere uma noção “dinâmica” e atuante de igualdade, na qual seriam devidamente avaliadas as desigualdades concretas, de modo que as situações desiguais sejam tratadas de forma dessemelhantes, reconhecendo as diferenças evitando o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades. (SANTOS, 2003; GOMES, 2003).

Porém, o estado brasileiro não reconhece a dimensão racial das desigualdades sociais, porque, sustentado no “mito da democracia racial” negava a sua existência, e não formulava políticas públicas para enfrentar a persistente distância social entre negros e brancos que atravessa toda a História do Brasil, embora, muitos estudos identificassem que a propaganda “democracia racial” distorce as situações de desigualdade, criando uma realidade fictícia sem problemas raciais. Para Gomes (2017) no contexto brasileiro, se trata do racismo construído, historicamente, ambíguo, que se afirma por sua própria negação e se cristaliza na estrutura social. Portanto, tem como sua principal característica a aparente invisibilidade, mediante a suposta igualdade e harmonia entre os distintos grupos raciais. Contudo, se trata de uma falsa igualdade, visto que, se baseia na homogeneização e apagamento das diferenças. Nessa

direção, Almeida (2018, p.38) defende que:

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, de modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural [...] se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo estrutura não significa dizer que o racismo seja algo incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis.

73

Os estudos desenvolvidos por Florestan Fernandes (2008) tecem críticas a utilidade do mito da democracia racial na sociedade capitalista, que permite responsabilizar o negro pela própria condição de desigualdades, liberando o “branco” de qualquer responsabilidade, obrigação ou solidariedade morais. Assim, para Fernandes foi construída e difundida ideias falaciosas da realidade racial brasileira como: 1) o negro não tem problemas no Brasil; 2) pela própria índole do povo brasileiro “não existem distinções raciais entre nós”; 3) as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram sem distinção e acessíveis a todos de forma igual; 4) o negro está satisfeito com a sua condição social e o estilo de vida; 5) não existe, nunca existiu, tampouco, existirá outro problema de justiça social com referência ao “negro” com exceção do já resolvido pela revogação do sistema escravocrata e pela noção de cidadania universal. (FERNANDES, 2008).

Para Gomes (2005) essas ideias forjadas ideologicamente foram reforçadas das mais variadas formas e tornaram-se aceitas pela população brasileira, por meio de mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, foram e continuam sendo internalizadas pelos negros, índios, brancos e outros grupos étnico-raciais brasileiros. Porém, a atuação de Movimentos Negros e por consequência, a construção de debates políticos sobre a situação dos negros no Brasil e a realização de estudos por pesquisadores e instituições governamentais, tem provocado discussões sobre a existência do racismo e da desigualdade racial³⁹, assim têm contribuído para superar o mito da democracia racial.

Dessa maneira, a produção da não-existência de distinção racial e a existência da igualdade formal genérica contribuíram para a ausência de políticas públicas específicas, que considerem, justamente, as distinções entre “os sujeitos de direito concreto” amplamente cobradas pelas entidades negras. No entanto, o estado brasileiro assumiu uma postura de ausência de ação, uma vez que, Movimentos Negros com intelectuais “negros e não negros”, alertaram o estado e a sociedade para a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é unicamente herança do passado escravista, mas sim, um fenômeno multicausal decorrente de uma engenharia complexa entre o plano econômico, político e cultural

(SILVÉRIO, 2003), historicamente, alicerçado na existência ativa do racismo e da discriminação racial em todos os espaços sociais. Sendo, o racismo em sentido amplo

³⁹ Termo utilizado neste texto para designar, conforme Heringer (2002, p.1) as diferenças em termos de acesso a oportunidades sociais e econômicas segundo o pertencimento dos indivíduos a grupos raciais assim autoidentificados. Tais desigualdades têm motivações históricas associadas a princípios, opiniões, crenças ou interpretações, que admitem a existência de diferenças subjetivas entre as pessoas em função de características físicas, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Cabe ressaltar, que o termo raça é uma construção histórica e social e a existência de práticas associadas a estas interpretações tiveram e ainda têm consequências concretas e negativas para os negros.

74

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2018, p.22)

Esses fenômenos explicam os mecanismos de manutenção e reprodução ao longo do tempo dos níveis de desigualdade entre brancos e negros no Brasil. Gomes (2001) elabora uma distinção nas formas de discriminação, a saber: direta e indireta. Sendo a direta todo ato expresso de restrição ou exclusão baseado na cor, considerando a prática do racismo em sua forma mais explícita, passível de combate via políticas punitivas. Enquanto a discriminação indireta também nomeada invisível ou institucional tem sido identificada como aquela cuja tratamento desigual não acontece através de manifestações expressas de racismo, mas, de práticas aparentemente neutras. Esta forma velada de discriminação é mais difícil de identificar e combater, posto que, revestidas de aspectos culturais e psicológicos ingressando no imaginário coletivo “[...] ora tornando-se banais e, portanto, indignas de atenção salvo por aqueles que dela são vítimas, ora se dissimulando através de procedimentos corriqueiros, aparentemente protegidos pelo Direito” (GOMES, 2001, p.20). Portanto,

Se a criminalização destaca-se como importante e insubstituível instrumento de combate aos atos de discriminação, ela não pode, entretanto, ser o único meio de enfrentamento da prática do racismo. A discriminação indireta dificilmente é passível de punição legal. Dissimulada através de mecanismos aparentemente neutros, como, por exemplo, processos de seleção de mão-de obra onde diversos requisitos de qualificação são demandados, a discriminação indireta só se torna socialmente visível por meio de indicadores de desigualdade que apontam o desfavorecimento de um grupo étnico em relação a outro. O enfrentamento da discriminação indireta

depende assim, de um lado, de ações específicas voltadas à “neutralização do efeito da desigualdade racial”, as chamadas ações afirmativas e, de outro, de políticas

de combate aos preconceitos, estereótipos e ideologias que legitimam, sustentam e alimentam as práticas racistas. (JACCOUD; TEODORO, 2005, p.114)

Se as desigualdades possuem múltiplos e complexos fatores, então, entre os desafios para combatê-las estão adotar medidas que alcancem as singularidades contidas nessa multiplicidade. Nessa perspectiva, Movimentos Negros seguiam denunciando a não existência da questão racial na agenda política do país, conforme os estudos de Gonçalves e Silva (2005)

75

atravessando, praticamente, toda a década de 1980 envolvido, sobretudo, com os problemas da democratização do ensino, tanto que, se pode dividir este período em duas fases, a saber: na primeira, as organizações denunciaram o racismo e a ideologia escolar dominante, com variados alvos, como: livro didático, currículo, formação de professores etc. Na segunda, acrescentaram ações que poderiam considerar de cunho didático, explicando por meio de propostas quais as medidas o estado brasileiro deveria fazer para enfrentar a desigualdade racial, com esta postura chegam à década de 1990.

3.2 PROPOSTAS DE MOVIMENTOS NEGROS: “O QUE O ESTADO DEVE FAZER”

O Movimento Negro brasileiro é composto por uma multiplicidade de grupos, entidades políticas e militantes anônimos distribuídos nas cinco regiões do Brasil, por vezes, com ambiguidades, disputas internas e consensos. Trata-se de iniciativas de resistência que se manifestam em distintas linguagens e instâncias de atuação denunciando a omissão a ausência de ações efetivas do estado para combater à desigualdade racial e exigindo construção de políticas públicas, preferencialmente, envolvendo todos os campos sociais de modo a superar a inexistência de negros nos espaços públicos e privados. (MUNANGA, 2001; GOMES, 2017). Considero que sem a atuação desses atores coletivos a dimensão racial sequer faria parte da agenda das políticas públicas, mesmo porque,

O Brasil vem de uma longa história de negação das desigualdades raciais em que, apesar das profundas distâncias entre brancos e negros, as representações sobre as relações raciais estiveram influenciadas pela idéia de ‘democracia racial’. Essa auto-imagem tem dificultado a emergência de uma visão crítica sobre a realidade das relações raciais no País. (QUEIROZ, 2004, p.80)

Então, se faz urgente, por parte do estado, reconhecer essa realidade, portanto, em 20 de novembro de 1995, os Movimentos Negros no ano que celebravam “três séculos da imortalidade de Zumbi dos Palmares” (ENMZ, 1995) realizaram uma Marcha a Brasília se apoiando conforme o Editorial do Jornal da Marcha⁴⁰ “nos referenciais mais profundos de nossa memória coletiva no Brasil: a luta contra a opressão desumanizadora do racismo”.

Assim, buscaram

⁴⁰ Este jornal com tiragem de 400 mil exemplares é de inteira responsabilidade das entidades que compõem a Comissão Executiva Nacional da Marcha a Brasília contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida, a saber: Agentes de Pastoral Negros (APNs); Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB); Comando Geral dos Trabalhadores (CGT); Comunidades Negras Rurais; Central Única dos Trabalhadores (CUT); Força Sindical; Fórum Nacional de Entidades Negras; Fórum de Mulheres Negras; Movimento Negro Unificado (MNU) de Movimentos Populares; Movimento pelas Reparações; Unidade de Negros pela Igualdade (UNEGRO); Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON) Cf. Jornal da Marcha: 300 anos de imortalidade Zumbi dos Palmares, S.o Paulo, outubro de 1995.

estabelecer um diálogo com o estado brasileiro. Para tanto, mais de 30 mil negras e negros na cidade e no campo, se movimentaram para construir a *Marcha contra o Racismo pela Igualdade e a Vida*, pois, no Brasil são os mais fortemente atingidos pela exclusão, historicamente, tem sido assim, desde que o primeiro africano foi trazido à revelia para terras brasileiras. Em contrapartida e igualmente histórica tem sido o inconformismo e a resistência negra contra a opressão racial, por isso, esta manifestação se constituiu um ato de indignação e protesto contra as condições em que vive o povo negro no Brasil devido aos “processos de exclusão social determinados pelo racismo e a discriminação racial presentes na sociedade”⁴¹ (ENMZ, 1995).

Assim, segundo Gomes (2017, p.33) com a realização dessa Marcha “[...] o Movimento Negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema” e busca tornar o viés racial da desigualdade social brasileira uma questão nacional, porque, se trata de um fenômeno permanente, muitas vezes, denunciado tanto pelos movimentos como pelas pesquisas, como: Hasenbalg (1979); Hasenbalg e Silva (1988),

Hasenbalg (2001). Portanto, os manifestantes exigem do Estado ações efetivas por meio de políticas públicas para a população negra, segundo Hasenbalg (2001) a partir de suas pesquisas até a década de 1990 conclui que:

[...] a agenda de pesquisa e de definição de políticas públicas que prioriza a questão da desigualdade tem como implicação necessária a compreensão da questão da desigualdade racial. Desnaturalizar a desigualdade econômica e

social no Brasil passa, portanto, de forma prioritária, por desnaturalizar a desigualdade racial. A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. O entendimento dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afro-descendentes apresenta-se como elemento central para se construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente. Essa investigação assume maior pertinência quando reconhecemos que os termos da naturalização do convívio com a desigualdade no Brasil são ainda mais categóricos no fictício mundo da “democracia racial” ditado há mais de 60 anos [...], mas ainda verdadeiro para muitos brasileiros. (HASENBALG, 2001, p. 1)

Nesse cenário, considero esta Marcha realizada em 20 de novembro de 1995, com a presença de mais de 30 mil participantes num Ato Público na Esplanada dos Ministérios em Brasília e entrega do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, um marco fundamental para a formulação das Políticas de Ações Afirmativas implementadas na década seguinte para

⁴¹MARCHA Zumbi dos Palmares + 10. Manifesto à nação. 2005. Disponível em: <<http://marchazumbimais10.blogspot.com.br/2005/11/manifesto-nao-documento-entregue-ao.html>>. Acesso em: 15 ago.2020.

promover a superação da desigualdade racial, em especial, no ensino superior. A proposta do referido programa ressalta que para enfrentar o quadro de discriminação racial, não basta o Estado proibir a prática de discriminação em leis ou em práticas administrativas. É dever do Estado⁴² Democrático de Direito priorizar a criação de condições efetivas que permitam a esse grupo ter acesso a igualdade de condições, buscando reverter fontes de discriminação direta ou indireta e reorientar o sistema educacional no sentido de valorizar a pluralidade étnica que caracteriza esta sociedade, ou seja, se faz urgente medidas eficazes de promoção da igualdade de condições e respeito à diferença. (ENMZ, 1995).

Nessa perspectiva, a temática da igualdade racial não significa um problema dos e para os negros, mas, se refere “a essência da invenção democrática” (ENMZ,1995), conseqüentemente, “[...] a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade” (GOMES; SILVA, 2003, p. 90). Caso contrário, a perpetuação da prática discriminatória coloca em questão a garantia da Igualdade Formal preconizada na Lei, posto que, apesar de assegurar, conforme Gomes e Silva (2003, p.90) a partir dos estudos de Rocha (1996) “[...] a dignidade humana igual para todos, da liberdade igual para todos, não são poucos os homens e mulheres que continuam sem ter acesso às iguais oportunidades mínimas

de trabalho, de participação política, de cidadania criativa e comprometida, deixados que são à margem da convivência social”. Nesse sentido,

Há décadas o movimento negro brasileiro vem chamando a atenção para algo óbvio: é preciso examinar as condições materiais de vida das pessoas e o efetivo exercício de direitos entre o plano retórico e o cotidiano entre igualdade formal e substancial. Daí a urgência de uma Política Nacional de Combate ao Racismo e as Desigualdades Raciais trata-se de um esforço que deverá ter como principal escopo tornar a igualdade formal, a igualdade de todos perante em igualdade substancial. (ENMZ, 1995, p.3).

Assim, novas formas de articulação e de expressão negras nos mais variados espaços, como: trabalho, sindicatos, movimentos populares, universidades, parlamento e entidades religiosas em várias regiões têm acrescentado nos últimos anos elementos significativos para o

⁴² Uma das táticas de Movimentos Negros para pressionar o estado brasileiro para escolher uma postura mais ativa no combate à discriminação foi destacar alguns tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como: a Convenção n.111, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), referente à discriminação em matéria de emprego e profissão, ratificada em 1968 pelo Decreto n. 62.150, em que o Brasil se compromete a formular e implementar uma política nacional de promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento no mercado de trabalho. Em 1992, diante do sistemático descumprimento dessa convenção, a CUT, em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) uma ONG do movimento negro de São Paulo, que tem como objetivo conscientizar democraticamente profissionais de recursos humanos e capacitar dirigentes sindicais para lidar com a questão racial nos locais de trabalho. envia documento à OIT denunciando o Estado brasileiro. MOEHLECKE,2002, p.206)

enfrentamento do racismo, em especial, devido, tanto ao fortalecimento de Movimentos Negros, quanto a multiplicação e interiorização das entidades. (ENMZ, 1995). Essa articulação coletiva e histórica do povo negro no Brasil tem resultado em distintas e variadas iniciativas, como a construção de uma proposta de Política Nacional indicando “o que o Estado deve fazer” ‘para enfrentar de modo efetivo a desigualdade racial a começar examinando “à variedade das situações individuais e de grupo, de modo a impedir que o dogma liberal da igualdade formal impeça ou dificulte a proteção e a defesa dos interesses das pessoas socialmente fragilizadas e desfavorecidas”(GOMES; SILVA, 2003, p.89). Trata-se de considerar que essa noção de igualdade não abarca à efetiva desigualdade estrutural que atinge determinados grupos, em especial os negros, portanto, nada é mais desigual do que tratar a todos igualmente (SANTOS, 2003), até porque, os sujeitos estão posicionados em condições desiguais e o tratamento desigual deve buscar a superação desta desigualdade.

Essa busca pela superação das desigualdades é o horizonte a ser alcançado pela proposta da política nacional entregue pela comitiva nacional da Marcha durante reunião com o presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Trata-se de um diagnóstico da

realidade racial brasileira com propostas efetivas de políticas públicas, distribuídas em alguns eixos, a saber: Democratização da Informação; Mercado de Trabalho; Educação; Cultura e Comunicação; Saúde; Violência e Terra. Em se tratando, especialmente, da educação propõem:

Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade; Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo; Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; **Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.** (ENMZ, 1995, p.15) [grifo nosso]

Neste dia o Presidente da República instituiu um Decreto⁴³ criando o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) “[...] com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências” ligado ao Ministério da Justiça e composto por membros de Movimentos Negros e representantes de vários ministérios, começando a vigorar

⁴³ Revogado pelo Decreto nº 10.087 01/11/2019

em 1996, tendo como presidente Hélio Santos⁴⁴, que na década anterior dirigia a primeira gestão do Conselho da Comunidade Negra de São Paulo (RIOS, 2008). Em se tratando,

da discussão sobre ações afirmativas, o grupo realizou dois seminários sobre o assunto, em Salvador e Vitória, a partir dos quais elaborou 46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como: educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo seus recursos são limitados e seu impacto permanece muito restrito. (MOEHLECKE, 2002, p.206).

No ano seguinte também foi instituído por Decreto⁴⁵ no âmbito do Ministério do Trabalho, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO) e dá outras providências (SANTOS, 2007). Assim, as pautas com recorte racial começam a ter certa abertura para dialogar com o estado brasileiro, pois, pela primeira vez um presidente da República reconhece a existência de racismo no Brasil (TELLES, 2003;

NASCIMENTO, LARCKIN, 2001).

As lutas históricas empreendidas pelos Movimentos Negros para buscar implementar políticas públicas para negros, particularmente, no ensino superior, permite dizer que essas resistências foram fundamentais para o enfrentamento das desigualdades raciais, sobretudo, nos espaços mais excludentes, que exigem medidas efetivas por parte do estado brasileiro, Trata-se de reconhecer as mobilizações em todo país como atos políticos responsáveis pela inserção do viés racial na agenda política, pois, em 1996 “[...] foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas especificamente voltadas para a ascensão dos negros no Brasil” (GUIMARÃES, 1996, p. 235). Logo, uma conquista resultante das lutas negras há muito organizadas e contínuas, inclusive em 1983, o Intelectual, Ativista Negro e Deputado Federal Abdias Nascimento apresentou o Projeto de Lei n.1332/83 dispondo sobre “ações compensatórias visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira com “[...]iniciativas destinadas a aumentar a proporção de negros em todos os escalões ocupacionais” (NASCIMENTO,1983, art.12) e no art.13 “a expressão "negro" compreende todos aqueles classificados nas categorias "pretos" e "pardos" segundo os critérios utilizados pelo IBGE no PNAD de 1976, os quais reconhecem ter sido discriminados como negros ou ter sido objeto de manifestações de preconceito de cor” NASCIMENTO,1983, art.13).

⁴⁴Dr. em Administração pela Universidade de São Paulo – USP -, (1989), atualmente é professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

⁴⁵ Também revogado pelo Decreto nº 10.087 01/11/2019

Este projeto conforme a ficha de tramitação⁴⁶ seguiu os trâmites na Câmara de Deputados, sendo apresentado em plenário em 1983 por Abdias Nascimento, passou por três comissões, a saber: a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) com aprovação por unanimidade, parecer favorável com relatoria do Dep. Elquisson Soares que se manifestou “pela constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa” (1983); a Comissão de Trabalho Legislação Social (CTLS) com aprovação também por unanimidade e parecer favorável do relator, Dep. Sebastião Ataíde, destacando em seu voto que a exclusão dos negros tem “ raízes na própria estrutura da sociedade brasileira”(1984). O relator Dep. José Carlos Fagundes da Comissão de Finanças (CF) também aprovou por unanimidade e produziu parecer favorável (1985).⁴⁷

Apesar dos pareceres favoráveis dessas comissões esse Projeto de Lei foi arquivado em 1989, sendo passíveis de algumas suposições, quais sejam: indica resistência do parlamento em aprovar ações afirmativas efetivas para negros, porque, enfrentar a desigualdade racial supõe contrariar a noção de democracia racial, confortavelmente, aceita por muitos daqueles que

ocupam espaços de poder protegidos por privilégios; desconsidera a perspectiva de igualdade preconizada no texto constitucional promulgado no ano anterior a esse arquivamento, sinalizando um longo percurso até a efetivação de políticas públicas, considerando a dimensão racial, que dependem de leis para regulamentá-las, mas, não só. Almeida (2015) adverte sobre a necessidade de medidas para assegurar condições materiais, intelectuais para desenvolver ações coerentes, com a intenção de construir “resultados significativos no combate ao preconceito, ao racismo e a discriminação. [...] isso se trata de um esforço para construir um projeto de sociedade que age na perspectiva do fim da desigualdade social e racial”. (ALMEIDA, 2015, p.101). Entretanto, essas discussões seguem sem abertura no âmbito das políticas públicas e tão somente, após às mobilizações de 1995 que propuseram **desenvolver ações afirmativas para acesso dos negros a universidade**, que o governo federal menciona as ações afirmativas,

[...] a Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, realizou em julho de 1996, no campus da Universidade de Brasília (UnB), o seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Esse evento também contou com a participação do Presidente da República. Visava-se a debater o racismo no país, bem como pensar a formulação de políticas públicas de combate à discriminação e à desigualdade raciais, entre as quais **políticas de ações afirmativas** (SANTOS, 2007, p.26) grifo nosso.

⁴⁶ Disponível em: [PL 1332/1983 — Portal da Câmara dos Deputados - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://PL_1332/1983___Portal_da_Câmara_dos_Deputados_-_Portal_da_Câmara_dos_Deputados_(camara.leg.br)). Acesso em: 12 fev.2020.

⁴⁷ Cf. Relatórios das referidas comissões. Disponível em: [prop_mostrarintegra \(camara.leg.br\)](http://prop_mostrarintegra(camara.leg.br)). Acesso em: 10 jan. 2019.