



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

IDENILTON MÁRIO DE JESUS BARBOSA

**PARA ALÉM DO ACESSO: ITINERÂNCIAS DE ESTUDANTES COTISTAS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA RUMO À PERMANÊNCIA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Salvador

2019

IDENILTON MÁRIO DE JESUS BARBOSA

**PARA ALÉM DO ACESSO: ITINERÂNCIAS DE ESTUDANTES COTISTAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA RUMO À PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Couto Cunha

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Uilma Rodrigues de Matos

Salvador

2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Barbosa, Idenilton Mário de Jesus.

Para além do acesso: itinerâncias de estudantes cotistas da Universidade Federal da Bahia rumo à permanência na educação superior / Idenilton Mário de Jesus Barbosa. - 2019.

137 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Maria Couto Cunha.

Coorientadora: Prof^a. Dr.^a Uilma Rodrigues de Matos.

Mestrado (Política e Gestão em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Programas de ação afirmativa na educação. 2. Ensino Superior. 3. Negros – educação (Superior). 4. Negros – Identidade racial. 5. Discriminação na educação. I. Cunha, Maria Couto. *II. Matos, Uilma Rodrigues de.* *III.* Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Política e Gestão em Educação) *IV.* Título.

CDD 379.26 23. ed.

IDENILTON MÁRIO DE JESUS BARBOSA

PARA ALÉM DO ACESSO: ITINERÂNCIAS DE ESTUDANTES COTISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA RUMO À PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação

Em 04 de julho de 2019

Banca Examinadora

Prof. Dr. Andrio Alves Gatinho

Doutor em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia
Universidade Federal do Acre

Prof. Dr. Penildon Silva Filho

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Maria Couto Cunha (Orientadora)

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Uilma Rodrigues de Matos (Co-orientadora)

Doutora em Perspectiva Histórica, Política e Comparada da Educação, Universidad de Salamanca, Espanha
Universidade Federal da Bahia

À memória de Irênio e Benedita,

meus pais,

minhas referências,

meus mestres,

meus amores.

A escrita de Irênio

Idenilton Barbosa

Por falta de oportunidade, não por gosto,
só escrevia treze letras
este nascido a 13 de agosto.
Suas mãos não escreviam verso ou prosa,
sua lavra só o apresentava: Irênio Barbosa.
A falta das letras, porém,
não o impediu de escrever
sua história de resistência silente.
Enfrentando as intempéries do mar,
lutando contra as correntezas da vida,
riscando as águas com saveiro ou rebocador,
Irênio matou a fome de muitos
e neles escreveu amor.
Fluente na alegria,
escrevia leveza no chão de casa,
ao bailar com Miúda, com Maria, com a cria.
Graça era o estilo de sua escrita.
Com palavras e frases prontas ou feitas na hora,
chamava aos de casa e aos de fora
a tomarem parte em seu diário de bordo:
“na proa”, “na popa”, com “água no costado”,
quer “a boreste” ou “a bombordo”,
“tanto faz São Félix como Cachoeira”...
“qualquer coisa me serve...”
“Ah, minha cidade! Ninguém é de ferro...
A plataforma, que é de ferro, pegou fogo!”
Como não incendiar-se em saudade
de tão eloquente escrita?
Mas fico em paz, ele está em paz.
Afinal, este foi seu tema principal.
Paz é o seu nome!
Profecia de Isaque e Diolinda,
que não falavam grego,
mas, sem saber, buscaram na língua
o nome certo para o seu filho:
Irênio, de Eirene, que é paz.
Com seus braços escreveu amor,
com sua graça escreveu alegria,
não negou a profecia.
Está com Deus! Em plena paz...
pois Irênio escrevia paz, enquanto aqui vivia.

Miúda? Quem disse?!

Idenilton Barbosa

Miúda? Quem disse?!

Todos dizem, assim a chamam,
assim atendia desde a meninice.
Como pode ser? Onde a miudeza?
A estatura física o apelido justifica,
A forte estrutura, no entanto, explica
E evidencia sua indiscutível grandeza.

Miúda? Quem disse?!

Até que as intempéries a tentaram diminuir...

escassez, acidente, privações
sugeriram que desistisse...
não foram páreo para Miúda,
nem a fizeram transigir.

A pequena lutas incontáveis enfrentou,
com inomináveis desafios se deparou.

Da fraqueza tirou forças, da pequenez, grandeza.
Sustentada pela graça do Eterno a tudo superou.

Miúda? Quem disse?!

Se ela foi generosa em tudo que fez?!

Tantos sacos de farinha torrados!
Tantos corações por ela inebriados!
Tantos filhos com seu negro marítimo gerados!
Tantos dias à amamentação de nove dedicados!
Tantos quilos de mariscos pescados e catados!

Tantas noites que sob seu olhar
seus filhos foram velados!

Tantos corretivos para que os seus
vivessem ajustados!

Tantos hinos a Deus,
com braços erguidos, entoados!

Tantos clamores emocionados
ao céu levantados!

Tanto amor por mim demonstrado!

Miúda? Quem disse?!

Todos dizem, assim a chamam,
assim atendia desde a meninice.

Mesmo agora, quando o desenlace se instala,
de Miúda todos podem chamá-la.

Mas ninguém se arvora à indecência
de desconsiderar de Miúda a excrescência,
ninguém cometa a indelicadeza,
de desconhecer de Benedita a grandeza.

Agradecimentos

- A Deus, de quem dependo completamente e que me acolhe por graça, pela bênção de mais essa conquista;
- À memória de Irênio e Benedita, meu pai e minha mãe, meus primeiros mestres, cujo exemplo me serve de referência para a vida;
- A Solange, amor desde a adolescência, pela oportunidade de crescimento nas tempestades,
- A Vinícius, filho amado, a Marina e a Milena, filhas queridas, pelo amor e paparicos que tornam os dias mais palatáveis;
- Minha gratidão e homenagem ao prof. Dr. Irenilson de Jesus Barbosa, irmão e inspiração acadêmica;
- Aos meus familiares e amigos de todos os lugares por torcerem por mim sempre;
- À minha querida comunidade de fé, esperança e amor, IBCA, pelas orações;
- Aos estudantes que cooperaram e participaram da pesquisa de campo, por compartilharem de modo tão generoso suas itinerâncias antes e depois da UFBA;
- À professora Maria Couto, minha eterna gratidão pela orientação competente, sensível, atenta, paciente e amorosa. A senhora, minha querida pró, foi instrumento divino para que eu não esmorecesse no meio das itinerâncias. Obrigado por não desistir de mim!
- À professora Uilma Rodrigues Matos, pela co-orientação de agora e por participar da minha formação e das minhas conquistas acadêmicas desde a graduação;
- Ao professor Robinson Tenório, um dos primeiros a me incentivar a ingressar no mestrado;

- A todos os professores e colegas que compõem a Linha Política e Gestão da Educação pelas aprendizagens desde a iniciação científica;
- Aos professores Penildon Silva Filho, Cláudia Malboussion Andrade e Andrio Gatinho, meus agradecimentos pelas valiosas sugestões na qualificação;
- Minha especial gratidão ao professor Andrio Gatinho por tornar a presente pesquisa melhor e mais consistente, com os referenciais teóricos e metodológicos que me apresentou, bem como pelo convite para participar do grupo de estudos Educação em Bourdieu, na UNEB;
- À professora Delcele Queiroz e às colegas do grupo de estudos Educação em Boudieu pelo acolhimento;
- Obrigado, professores Penildon, Andrio e Gilvanice por atenderem ao convite para comporem a Banca Examinadora;
- À coordenação da Pós e a todos os funcionários do PPGE e da Faculdade de Educação pela atenção e presteza de sempre;
- À minha querida amiga Patrícia Mendes pelas conversas alentadoras nos momentos difíceis dessa parte da jornada;
- Aos colegas de trabalho do Centro Estadual de Educação Profissional do Oceano, em especial à diretora professora Ilinalva das Virgens França pelo indispensável apoio na reta final;
- A todas as pessoas que contribuíram para a concretização dessa conquista, os meus mais sinceros agradecimentos.

Cristo,

no qual estão escondidos

todos os tesouros da sabedoria e da ciência.

Porque dele, e por ele, e para ele, são todas as coisas.

Glória, pois, a ele eternamente. Amém.

Paulo aos Colossenses 2.2,3 e aos Romanos 11.36

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar as disposições constitutivas das estratégias utilizadas por estudantes cotistas pertencentes a famílias de baixa renda, auto-declarados negros matriculados na Universidade Federal da Bahia para permanecerem no ensino superior. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica amparada nos aportes teóricos sobre os efeitos de primeira e segunda ordem na implementação de políticas públicas no campo social e criatividade dos agentes (Ball, 2006), a partir dos conceitos de capital cultural, *habitus*, (Bourdieu, 2007) e sobre questões ligadas às desigualdades de classe no Brasil (Jessé Souza, 2012). As informações foram coletadas através de questionários e entrevistas a uma amostra de estudantes prováveis concluintes de alguns cursos dessa Universidade. Os resultados demonstram que os sujeitos pesquisados revelaram dificuldades das seguintes ordens: no campo sócio-econômico; no campo acadêmico-pedagógico no campo étnico-racial e utilizavam com criatividade estratégias a partir do repositório social e cultural que dispunham, gerado nos ambientes vivenciados antes do ingresso e durante o curso na Universidade, estratégias estas que os levavam a agir de maneira determinada na consecução de sua permanência na educação superior.

Palavras-chave: Programas de ação afirmativa na educação. Ensino superior. Negros – educação (Superior). Negros – Identidade racial. Discriminação na educação.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the constitutive dispositions of the strategies used by quota students from low-income families, self-declared blacks enrolled at the Federal University of Bahia to stay in higher education. To this end, a qualitative research based on phenomenological inspiration was developed, supported by theoretical contributions on the effects of first and second order in the implementation of public policies in the social field and creativity of agents (Ball, 2006), based on the concepts of cultural capital, habitus. , (Bourdieu, 2007) and on issues related to class inequalities in Brazil (Jessé Souza, 2012). The information was collected through questionnaires and interviews with a sample of probable students graduating from some courses at this University. The results show that the research subjects revealed difficulties of the following orders: in the socioeconomic field; in the academic-pedagogical field in the ethnic-racial field and creatively used strategies from the social and cultural repository they had, generated in the environments experienced before the entrance and during the course at the University, strategies that led them to act in a determined way in achieving their permanence in higher education.

Keywords: Affirmative action programs in education. University education. Blacks - Education (Higher). Blacks - Racial Identity. Discrimination in education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAFRO – Programa de Educação para a Igualdade Racial e de Gênero

CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DEM – Partido Democratas

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ENADE – Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes

EUA – Estados Unidos da América

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

OBEDUC – Observatório da Educação

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAE – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROAE – Pro-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil

RU – Restaurante Universitário

SEPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPE – Secretaria de Política Econômica

STF – Supremo Tribunal Federal

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa conforme cursos e situação	73
Quadro 1 – Perfil dos cotistas que responderam ao questionário e suas dificuldades	98
Gráfico 1 – Situação ocupacional dos estudantes cotistas e não-cotistas	101
Quadro 2 – Ocupação dos estudantes que trabalham e estudam	103
Quadro 3 – Dificuldades acadêmico-pedagógicas apontadas nos questionários	105
Quadro 4 – Estratégias de superação das dificuldades acadêmico-pedagógicas	110
Quadro 5 – Dificuldades nas relações étnico-raciais e estratégias para superá-las	112

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA UFBA.....	31
2.1. SIGNIFICADOS E SENTIDOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E SUA EFETIVAÇÃO POR MEIO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	31
2.2. ENTRE O ACESSO E AS DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DA UFBA.....	40
3. APORTES TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA....	48
3.1. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA COMO PARTE DA PROBLEMÁTICA SOCIAL.....	49
3.2. CAPITAL ECONÔMICO, CAPITAL SOCIAL E CAPITAL CULTURAL NA CONSTITUIÇÃO DA CRIATIVIDADE DOS AGENTES.....	51
3.3. FATORES DA REALIDADE SOCIAL QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES.....	59
4 ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS.....	65
4.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	66
4.2. PROCEDIMENTOS DE ESCOLHA DOS SUJEITOS E DE COLETA DE DADOS.....	68
4.3. APURAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	74

5 ITINERÂNCIAS DE COTISTAS RUMO À PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... 75

5.1. ITINERÂNCIAS FAMILIARES E SOCIOCULTURAIS DOS COTISTAS ANTES DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....79

5.2. ITINERÂNCIAS INICIAIS DOS COTISTAS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR..... 92

5.3. ITINERÂNCIAS DOS COTISTAS DURANTE A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... 97

5.3.1 Dificuldades Socioeconômicas e estratégias de superação..... 99

5.3.2 Dificuldades acadêmico-pedagógicas e nas relações interpessoais e estratégias de superação.....104

5.3.3 Dificuldades nas relações étnico-raciais e estratégias de superação....111

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 119

REFERÊNCIAS.....123

APÊNDICES:.....

APÊNDICE A – Modelo do Questionário

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas.....

APÊNDICE C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido....

1 INTRODUÇÃO

Não obstante o histórico de muitas transformações em várias áreas, em muitos aspectos, as sociedades parecem inalteradas ou de alguma maneira reeditam configurações aparentemente superadas. São grandes divisões entre as pessoas e os grupos humanos, que colocam em lados opostos opressores e oprimidos, brancos e negros, homens e mulheres, ricos e pobres, capital e trabalho, abundância e escassez, isto é, particularmente, verdadeiro. Vivemos uma era de significativas mudanças e, ao mesmo tempo, de manutenção de quadros antigos, ainda que com alguma demão de novidade.

Continua a persistente hierarquização da sociedade a partir de diferenças socioeconômicas determinadas pelo lugar ocupado pelas pessoas de acordo com a posse e usufruto do capital. Tal hierarquização se dá, especialmente nas sociedades ocidentais, porque a lógica que prevalece hegemonicamente é capitalista e mercantilista. Diante da desigualdade vigente no mundo, mais notadamente nos países mais pobres e nos países em desenvolvimento, como o Brasil, mas também em níveis significativos nos países mais ricos, os indivíduos que concentram as riquezas continuam a exercer liderança sobre os que têm menos, ou nada têm.

Zygmunt Bauman (2015) chama a atenção para a intensidade com que a desigualdade tem aumentado e, conseqüentemente, como os mais pobres continuam sendo explorados, a despeito de a crescente produção de riquezas estar acontecendo por meio de um modo de produção cada vez mais avançado, proporcionado pelas tecnologias digitais. Além disso, Bauman pontua que, atualmente, “a desigualdade continua a aprofundar-se *pela ação de sua própria lógica e de seu momentum*”¹ (BAUMAN, 2015, p. 19). Para ele, “a desigualdade social parece agora estar mais perto que nunca de se transformar no primeiro motoperpétuo da história” (IDEM).

Ao comentar a falsa ideia de que à medida que os ricos ficam mais ricos promovem a melhoria das condições de vida na sociedade por garantirem empregos com melhores salários, e ao denunciar aquilo que ele chama de “política tácita e não

¹ Grifo do próprio autor da obra.

escrita de insegurança coletiva”, Bauman, com a incisividade que lhe é peculiar, afirma que

O propósito genuíno da política é *garantir privilégios*, não os atrelar à utilidade pública. Seu efeito é a isenção de um estreito grupo de bem-remunerados no topo da escala, de qualquer calamidade que suas atividades possam ter infligido a todos aqueles cujos meios de vida eles expuseram aos caprichos do destino (BAUMAN, 2015, p. 51)

As relações sociais são marcadas por várias disputas, de modo que a própria sociedade é o palco do conflito de interesses, com repercussões de suas contradições nos diversos segmentos que a compõem. Ao analisar a desigualdade social na sociedade brasileira e ao acompanhar os movimentos feitos por setores sintonizados com os interesses dos donos do capital nos espaços sociais, percebemos a blindagem que fazem das elites políticas e econômicas do país em detrimento da classe trabalhadora, implementando ou apoiando medidas que, muitas vezes, implicam em retirada de direitos, como os ajustes fiscais e a reforma trabalhista² recentemente aprovados.

A política de retirada de direitos e de penalização das classes mais pobres desenvolvida que tem caracterizado a conjuntura recente brasileira está muito bem representada na sátira de Lima Barreto (1998). Por exemplo, na crônica “Um grande financeiro”, que conta as maldades de Felixhimino Ben Karpatoso contra o povo da “Bruzundanga”. Deputado, relator da Comissão de Orçamento e, por fim, ministro da Fazenda da Bruzundanga, que, para cobrir o rombo das contas públicas, não titubeou em encarecer a vida do povo, admitindo em um de seus argumentos que a morte de fome de cidadãos não seria um mau negócio, alegando que “desde que a procura diminua com a morte de muitos, o preço dos gêneros baixará fatalmente” (BARRETO, 1998, p. 21).

A má distribuição de renda e consequente desigualdade social são históricas no Brasil e relutam em se manter. Pesquisas recentes, tanto governamentais, quanto não-governamentais, apresentam resultados preocupantes a respeito do tema e parecem justificar as graves afirmações de Bauman referidas anteriormente. Em maio de 2016, a Secretaria de Política Econômica (SPE) do Ministério da

² Reforma Trabalhista aprovada no Congresso e sancionada pelo Poder Executivo em 13/07/2017.

Fazenda publicou o documento intitulado “Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira”³. Trata-se de uma pesquisa feita a partir dos dados da Receita Federal, com base nas declarações do Imposto de Renda da Pessoa Física 2015/2014. O relatório mostra que

[...] os 5% mais ricos detêm 28% da renda total e da riqueza, sendo que o 1% dos declarantes mais ricos acumulam 14% da renda e 15% da riqueza. Os 0,1% mais ricos detêm 6% da riqueza declarada e da renda total.

A importância dessa informação não pode ser subestimada. Em 2015, o universo de declarantes foi de 26,7 milhões. Isso significa que 0,1% dessa população, que corresponde a 26,7 mil pessoas, acumulam 6% de toda a renda e riqueza declarada no IRPF no Brasil. (BRASIL, Ministério da Fazenda, Secretaria de Política Econômica, 2016, p. 16)

Por seu turno, a Organização Não-Governamental (ONG) Oxfam Brasil analisou a desigualdade social no Brasil com a ajuda de brasileiros especialistas nesse tipo de pesquisa, entre eles, Marcelo Medeiros e Pedro Ferreira de Sousa, reunindo dados oficiais de diversos órgãos governamentais, bem como de várias outras fontes. A análise resultou na publicação em setembro de 2017 do relatório denominado “A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras”⁴. Entre as diversas discrepâncias socioeconômicas, segundo os dados apresentados, os seis brasileiros mais ricos concentram a mesma riqueza dos 100 milhões de brasileiros mais pobres (OXFAM BRASIL, 2017, p. 30).

Além da acentuada concentração de renda e de riquezas, o relatório da Oxfam Brasil aborda outros aspectos componentes do quadro da desigualdade social brasileira, como questões relacionadas à inclusão educacional, a qualidade do ensino e também o acesso e a permanência na educação superior. Os dados apresentados reafirmam o quadro preocupante e desafiador demonstrado em outros estudos a respeito dos temas. Em termos de acesso e permanência na educação superior, segundo o relatório,

³ Disponível em <<http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/transparencia-fiscal/distribuicao-renda-e-riqueza/relatorio-distribuicao-da-renda-2016-05-09.pdf>> Acesso em 14 fev 2018.

⁴ Disponível em <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf> Acesso em 14 fev 2018.

Apenas 34,6% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior, e a parcela total dos que efetivamente o concluem é de apenas 18%. Se comparada esta taxa com a dos países da OCDE (36%), ela corresponde à sua metade. Cotejada com outras, é muito menor que a de países desenvolvidos do topo educacional como Japão e Austrália (44%), e até mesmo inferior à de países em desenvolvimento como a Turquia (31%) e a China (22%) (IDEM, p. 62)

Consideramos que a taxa de atendimento do ensino superior de 34% informada pela fonte deve ser vista com o devido cuidado, vez que o Censo Educacional do MEC/INEP, relativo ao ano de 2016 informa que apenas 19% dos jovens de 18 a 24 anos no Brasil estão na Educação Superior, o que corresponde a taxa líquida de atendimento, enquanto cerca de 30% corresponde à taxa de escolarização bruta, que engloba estudantes de todas as idades.

É importante ressaltar que esses dados dizem respeito ao contingente geral de jovens, sem abordar especificamente números relacionados aos jovens negros e pobres, que dão conta de uma defasagem maior e uma realidade ainda mais excludente, apesar da melhoria dos índices desde a implementação da política de reserva de vagas nos sistemas de ensino. No que diz respeito ao segmento racial, segundo informações de 2016 da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2016)

Entre 2013 e 2015, a política afirmativa de reserva de cotas garantiu o acesso a aproximadamente 150 mil estudantes negros em instituições de ensino superior em todo o país. Segundo dados do Ministério da Educação, em 1997 o percentual de jovens negros, entre 18 e 24 anos, que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 1,8% e o de pardos, 2,2%. Em 2013 esses percentuais já haviam subido para 8,8% e 11%, respectivamente.⁵

Como é possível perceber, da comparação entre os dados gerais referentes aos jovens de todas as raças e aqueles que se referem especificamente aos jovens negros (pretos e pardos), o acesso e a permanência de negros na educação superior ainda são caracterizados por grande desigualdade, justificando a atuação

⁵ Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas>> Acesso em 14 fev 2018.

da sociedade no sentido de consolidar o acesso e a permanência desse contingente na educação superior, por meio da política de ações afirmativas.

De acordo com Penildon Silva Filho (2013), política de ações afirmativas é uma medida ou um conjunto de medidas implementadas com o objetivo de garantir a grupos historicamente excluídos as mesmas oportunidades e condições de usufruírem os mesmos direitos e serviços assegurados aos demais grupos sociais (SILVA FILHO, 2013, p. 32), não importando o contingente populacional que compõe o grupo alvo da discriminação. Em conformidade com outros autores, Silva Filho demonstra que um dos aspectos das ações afirmativas é o reconhecimento da necessidade de uma discriminação positiva.

A política de discriminação positiva teve origem na Índia, com a finalidade de romper com o preconceito contra os “intocáveis”, que representavam 23% da população. O termo “ações afirmativas” teve sua origem nos Estados Unidos da América (EUA) durante as lutas pelos direitos civis no país, na década de 1960, com o objetivo de superar o racismo contra os negros, que somavam cerca de 15% da população estadunidense. Porém, no Brasil, diferentemente dos EUA e da Índia, o grupo social que tem sido alvo da discriminação, e conseqüente exclusão de direitos que asseguram o exercício da cidadania e o acesso a melhores condições de vida, é formado exatamente pela maioria da população. Aqui, a referida exclusão está diretamente associada ao fator étnico-racial, de modo que no Brasil as piores condições socioeconômicas têm sido historicamente destinadas aos negros.

Demonstrando essa realidade, Silva e Laranjeira (2007)⁶ apresentam um resumo de alguns estudos realizados na década de 1950, por pesquisadores como Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira, em São Paulo, Luiz Aguiar Costa Pinto, no Rio de Janeiro, e Thales de Azevedo, em Salvador. Outras pesquisas, como as realizadas nas décadas de 1970 e 1980 por Carlos Alfredo Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, também são mencionadas por Silva e Laranjeira e igualmente demonstram a persistência da realidade excludente em relação aos negros. Todos eles testemunharam a opressão, a inferiorização e a exclusão perpetradas contra negros no Brasil e a estreita ligação dessas atitudes com o

⁶ SILVA, Maria Nilza; LARANJEIRA, Pires. Do problema da “raça” às políticas de ação afirmativa. In: PACHECO, Jaime Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (org.). In: **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília, DF: Fundação Palmares, 2007, p. 125-137.

estabelecimento das classes mais pobres da nossa sociedade, determinando o perfil dos excluídos.

A mesma constatação é feita por Ricardo Henriques, na pesquisa que teve como referência a década de 1990 e foi publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2001, em artigo intitulado “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”. A partir desses estudos,

O artigo atesta, de modo contundente, a intensa desigualdade de oportunidades a que está submetida a população negra no Brasil. A pobreza, como vimos, não está “democraticamente” distribuída entre as raças. Os negros encontram-se sobre-representados na pobreza e na indigência, consideradas tanto a distribuição etária, como a regional e a estrutura de gênero. (HENRIQUES, 2001, p. 46)

Nessa mesma pesquisa, ao demonstrar que a desigualdade entre brancos e negros no Brasil também diz respeito à escolaridade, por reconhecer “a importância da educação na constituição da subjetividade e da identidade individual” (Idem), Henriques chama a atenção para o fato de que a situação de gritante desvantagem a que os negros estão submetidos, requer a implementação de políticas de ações afirmativas voltadas para esta população. (Idem)

Aquilo que Henriques constatou em todo o Brasil é corroborado por Queiroz (2001) em sua pesquisa sobre a relação de raça, gênero e educação superior na Universidade Federal da Bahia, a partir de dados dos arquivos da própria UFBA, referentes a 1993, 1994, 1995 e 1997. Ao investigar a classificação racial, a participação e o desempenho dos estudantes conforme a raça e o gênero, a pesquisadora mostra a situação de desvantagem das mulheres, e das negras mais acentuadamente, no cenário acadêmico.

Da mesma maneira, Queiroz (2001) confirma que os brancos, que coincidem com os mais ricos e oriundos de escolas particulares, acessam mais facilmente a educação superior, sobretudo naqueles cursos denominados de alto prestígio. Enquanto isso, apenas um pequeno percentual de negros, que são predominantemente pobres e de origem escolar pública, conseguem ingressar na universidade, via de regra, em cursos de baixo status social.

Nesse contexto promotor de desigualdade social, confirmado pelas pesquisas de Henriques (2001) e de Queiroz (2001), vivenciado cotidianamente pela população

negra, de baixa renda e de escola pública, a implementação de ações afirmativas encontrou sua inegável justificativa, apesar de sempre despertar posições antagônicas como política assumida pelo Estado. Deste modo, o caminho para a formulação de políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil vem sendo construído há muito tempo, numa dinâmica marcada por avanços e retrocessos, tensionamentos e resistências.

Enquanto por vários anos intensos debates sobre a proposta de uma política de ações afirmativas federais se davam no Congresso Nacional, algumas ações diretas foram ajuizadas no Supremo Tribunal Federal (STF) por várias instituições, entre elas, o Partido Democratas (DEM), alegando a inconstitucionalidade da política de reserva de vagas, a partir de critérios sociais e raciais. Em 2010, foi realizada uma audiência pública no STF para debater o tema, com a participação de especialistas de entidades governamentais e não-governamentais, Defensoria Pública da União, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Fundação Cultural Palmares, Movimento Negro Unificado (MNU), entre outras⁷.

Em 2012, o plenário do STF julgou definitivamente as ações contra as cotas, declarando a política de ações afirmativas constitucional. E, em 29 de agosto de 2012, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711/2012, que ainda se encontra em vigor, estabelecendo que as instituições federais de ensino superior reservassem 50% de suas vagas para alunos que tivessem cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Dessas vagas, a metade deveria ser destinada a alunos oriundos de famílias cuja renda não ultrapasse um salário-mínimo e meio, *per capita*.

Além disso, a Lei de Cotas, como ficou conhecida, determinava que em cada instituição federal de ensino superior as referidas vagas deveriam ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, no mínimo proporcional ao percentual de pessoas que se autodeclaram pertencentes a esses grupos na população da Unidade da Federação em que a instituição estivesse localizada, segundo o último censo do IBGE. As universidades federais tiveram o prazo até 2016 para se adaptarem a esta lei. No ano de 2016, foi aprovada emenda à Lei 12.711/12, acrescentando a reserva de vagas para pessoas com deficiência física.

⁷ Conforme informações do site do Supremo Tribunal Federal (STF). Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205659>> Acesso em 15 dez 2017.

Cabe informar que antes dessa lei, algumas universidades públicas já haviam implantado modalidades de políticas afirmativas. O detalhamento desse processo se encontra no Capítulo 2 desta dissertação, aprofundando a experiência na Universidade Federal da Bahia – UFBA, nosso campo de investigação.

Deve-se assinalar que esta Universidade, através da sua Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) tem tentado dar suporte e apoio aos estudantes que ingressam através dessas cotas no sentido de promover a sua permanência nos cursos. No entanto, esses esforços não têm sido suficientes para que todos concluam seus estudos. Algumas pesquisas têm investigado o fenômeno da permanência de estudantes cotistas na UFBA, que serão mais bem informadas no capítulo seguinte desta dissertação e tem confirmado a realidade de oferta insuficiente da assistência estudantil desde a instituição da PROAE, em 2006 até o presente momento.

Portanto, os auxílios dos programas da Pró-Reitoria não chegam a grande parte dos cotistas e, neste cenário, parcela considerável de pobres, negros e oriundos das escolas públicas que ingressaram na educação superior por meio das cotas nem sempre consegue dar continuidade ao seu curso, enquanto outra parte com este mesmo perfil, a despeito da realidade adversa, associando auxílios institucionais às suas próprias estratégias, ou mesmo sem nenhum tipo de ajuda institucional, consegue permanecer até o final da sua graduação.

Estudos de cunho sociológico e cultural, que tem pesquisado as formas através das quais segmentos das classes populares lançam mão de fatores externos às instituições formalmente constituídas pelo poder público para conseguir alcançar os seus objetivos, nos despertaram a investigar os condicionantes que levam ao sucesso esses estudantes na permanência dos seus cursos que, mesmo não conseguindo os apoios devidos, descobrem formas de enfrentar ou contornar as dificuldades encontradas para conseguir o alcance dos seus objetivos.

Refletindo sobre estes aspectos e a partir da literatura consultada sobre o tema, algumas questões sobressaíram e ajudaram a delinear o problema principal e os objetivos da presente pesquisa, quais sejam:

a) que fatores anteriores ao acesso dos estudantes cotistas, negros e pobres, relacionados ao período de estudo nos ensinos fundamental e médio em escolas públicas colaboram para a sua permanência na universidade?

b) tendo ingressado à universidade, como esses estudantes percebem os fatores que têm contribuído para o enfrentamento dos desafios e dificuldades para a sua permanência no ensino superior?

c) como se caracteriza a trajetória pessoal e estudantil desses sujeitos para conseguirem permanecer em seus respectivos cursos?

d) quais as experiências que esses estudantes vivenciam na universidade diante das exigências do meio acadêmico?

e) como esses estudantes analisam as ações da Universidade Federal da Bahia em termos de assistência estudantil e ações afirmativas?

f) quais as principais dificuldades que esses estudantes cotistas, autodeclarados negros, oriundos de famílias com renda per capita mensal de até um salário mínimo e meio enfrentam no decorrer do curso?

g) que estratégias esses sujeitos mobilizam para permanecerem no ensino superior frente a essas dificuldades?

A partir dessas interrogações, a presente pesquisa procurou responder ao seguinte problema:

Que disposições socioeconômicas, culturais e sociais os estudantes cotistas, autodeclarados negros e provenientes de famílias de baixa renda mobilizam para formularem e desenvolverem estratégias que lhes possibilitem permanecer em cursos da UFBA?

Na busca por respostas a este problema, temos como objetivo geral:

Analisar as disposições constitutivas das estratégias mobilizadas por estudantes cotistas autodeclarados negros e pertencentes a famílias de baixa renda, matriculados em cursos da Universidade Federal da Bahia, para permanecerem no ensino superior. De maneira específica, objetivamos:

1 Analisar as contribuições do meio familiar, comunitário e escolar para a trajetória acadêmica dos estudantes sujeitos da pesquisa;

2 Verificar as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no decorrer do curso;

3 Analisar as estratégias adotadas por esses estudantes para superarem as dificuldades encontradas em suas itinerâncias acadêmicas;

4 Refletir sobre as influências do capital cultural, das condições socioeconômicas e das relações étnico-raciais sobre as estratégias adotadas por esses estudantes para permanecerem no ensino superior.

Como justificativa para a delimitação do objeto dessa pesquisa, podemos apontar, além da relevância do tema e do pouco debate sobre esta temática, a influência da nossa participação nos estudos realizados no projeto “Determinantes da Equidade No Ensino Superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE do desempenho de cotistas e não-cotistas”, pertencente à Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da UFBA. O projeto “Determinantes da equidade”, desenvolvido no período de 2013 a 2017, vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tinha como objetivo

Verificar em que medida a universidade é capaz de reduzir as desigualdades de desempenho entre cotistas e não-cotistas, avaliando a saída da Universidade, por meio do exame nacional de desempenho de estudante – o ENADE, na conclusão do curso. Procurará ainda explicar a variabilidade associando-a a fatores de contexto. (FACED/UFBA, 2013, p.1)⁸

Não apenas a abordagem geral da pesquisa estimulou a proposição do nosso trabalho, mas também as especificidades e desdobramentos investigados no âmbito do projeto “Determinantes da equidade”, por meio do subprojeto “Percurso formativo

⁸ Transcrito do site do projeto de pesquisa “Determinantes da equidade no ensino superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE do desempenho de cotistas e não-cotistas”, disponível em <<http://www.equidade.faced.ufba.br/projeto>>, acesso em 04/04/2016.

de cotistas e não-cotistas do curso de Licenciatura em Pedagogia no período de 2005 a 2015”, no qual trabalhamos, propondo-nos a

Conhecer o desempenho dos egressos do curso de pedagogia que tiveram acesso ao Ensino Superior pelo sistema de reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas ou pertencentes a grupos étnicos, indígenas e quilombolas, e as estratégias utilizadas que lhe permitiram a permanência no curso. (BARBOSA e MATOS, 2013, p. 4)⁹

Além disso, dentro dos limites do trabalho de conclusão de curso na graduação, desenvolvemos pesquisa a respeito dos reflexos da política de ações afirmativas e dos programas de assistência estudantil na permanência de estudantes cotistas do curso de Pedagogia da UFBA. De modo que, por meio do presente trabalho, tivemos o objetivo de aprofundar as pesquisas iniciadas na graduação a respeito da permanência na educação superior.

Embora tenhamos conhecimento de vários estudos que discutem as políticas de ações afirmativas na educação superior, em sua grande maioria o centro da abordagem é a questão do acesso. Considerando que a permanência não tem sido alvo de pesquisas na mesma proporção em que o acesso tem sido considerado, entendemos que a nossa pesquisa pode contribuir para as discussões sobre o tema. As reflexões sobre a permanência a partir das experiências dos próprios estudantes cotistas podem, ainda, resultar em propostas significativas de políticas de permanência, cuja identificação com os sujeitos destinatários de tais políticas tende a ser maior e contribuir para a avaliação das ações desenvolvidas na atualidade.

Pesquisar a permanência de estudantes cotistas na educação superior é um trabalho que nos põe diante de múltiplos aspectos e conceitos. Envolve desde a compreensão de significados de termos que balizam as políticas públicas de natureza afirmativa num contexto de racismo histórico, percorrendo noções da abrangência dos direitos humanos, até as concepções a respeito dos sentidos e das dimensões da permanência. Tão diversos aspectos exigem que nos debruçemos sobre diferentes autores, a fim de refletirmos de modo relevante a respeito do tema.

⁹ Objetivo encontrado no texto do subprojeto “Percurso formativo de cotistas e não-cotistas do curso de Licenciatura em Pedagogia no período de 2005 a 2015”.

Sobre isto e para além do objeto de estudo, refletiremos a respeito da origem do termo ações afirmativas, bem como seu significado, na perspectiva do direito constitucional, segundo Haas e Linhares (2012), Gomes (2001) e, na medida do possível, estabeleceremos um diálogo deste com Bobbio (1995) no que diz respeito aos conceitos de igualdade. Para abordarmos as políticas de ações afirmativas como alinhadas ao conjunto dos direitos humanos, nos valeremos das formulações de Piovesan (2005). Buscaremos em Rawls (2000) o princípio da equidade como justiça para a nossa discussão a respeito da permanência sob a ótica da justiça social, assim como discorreremos sobre o conceito de permanência e suas diferentes dimensões, segundo enfoque realizado por Santos (2009). Este debate, acreditamos, contribuirá para o avanço do conhecimento neste campo.

De um ponto de vista teórico-metodológico consideraremos as relações dos sujeitos da pesquisa com a sociedade e o universo acadêmico, incluindo as estratégias por eles adotadas e sua contribuição para o sucesso das políticas de permanência em sua própria experiência, a partir dos conceitos de *habitus*, capital cultural, inclusão e exclusão conforme Pierre Bourdieu (1989, 2007), bem como as concepções de Stephen Ball (2006) a respeito de implementação de política, efeito de segunda ordem e criatividade do agente. Além disso, para as discussões das origens e experiências dos cotistas sob o ponto de vista socioeconômico, nos valeremos de Jessé Souza (2012) em suas formulações sobre desigualdade de classe no contexto brasileiro.

Silva e Laranjeira (2007) fundamentam nossa discussão sobre a permanência como aprofundamento das políticas que visam à superação do racismo histórico no Brasil. No que diz respeito ao acesso e à permanência no âmbito da UFBA, o presente estudo vale-se de Almeida (2005), Santos (2012), Silva Filho (2013) e Pimentel (2013).

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: Depois desta introdução em que fizemos uma contextualização do campo de investigação, apresentamos as questões norteadoras, que levaram ao problema, aos objetivos, a justificativa e as bases teóricas da pesquisa, segue-se o Capítulo 2 que discorrerá sobre a política de ações afirmativas na educação superior e sua implementação na UFBA. No terceiro capítulo faremos uma discussão sobre conceitos e teorias que auxiliam na

interpretação da realidade social vivenciada por agentes das classes populares que levam à formulação de estratégias de superação de dificuldades para a consecução dos seus objetivos. No quarto capítulo apresentaremos o percurso metodológico que orientou a realização da pesquisa. No quinto capítulo discutiremos os achados da pesquisa, perseguindo os objetivos traçados, complementando, em seguida, com as considerações finais. No próximo capítulo, então, vamos discutir sobre a política de ações afirmativas e sua implementação na UFBA, como um pano de fundo para avançar na resposta da questão principal da pesquisa.

2 POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA UFBA

Conforme já anunciado, este capítulo desenvolverá inicialmente uma discussão sobre a política de ações afirmativas, sua origem, os debates que geraram em torno da sua formulação, seus fundamentos e desdobramentos na sua implantação considerando a literatura existente, dando destaque a sua efetivação no ensino superior. Num segundo momento descreveremos o processo de inclusão dessa política no Brasil, particularizando sua implementação na UFBA.

2.1 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E SUA EFETIVAÇÃO POR MEIO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Considerando que itinerâncias de cotistas estão associadas à implementação das políticas de ações afirmativas, faz-se necessário compreendermos a origem, o significado do termo ações afirmativas, bem como os percursos feitos até aqui para a sua efetivação no ensino superior, por meio de condições adequadas de permanência.

Haas e Linhares (2012) afirmam que o termo ações afirmativas foi usado pela primeira vez em 1965 pelo, então, presidente dos Estados Unidos da América (EUA), Lyndon Johnson significando “a exigência de favorecimento de algumas minorias socialmente inferiorizadas e juridicamente desiguadas por preconceitos histórica e culturalmente fixados” (HAAS e LINHARES, 2012, p. 842), embora eles reconheçam a existência de opiniões divergentes sobre a origem das ações afirmativas, como a de Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001).

Os próprios autores citam a afirmação de Gomes (2001) dando conta de que a política que ganhou lugar na década de 1960 foi resultado de diversas tentativas, desde a época da guerra civil, de assegurar aos negros as mesmas garantias jurídicas dadas aos brancos. Inclusive, atribui a John Kennedy o uso pela primeira vez da expressão “ação afirmativa” no documento intitulado *Executive Order* nº

10.925 de 6 de março de 1963 e alega que o Estatuto dos Direitos Civis, de 1964, em uma de suas seções alude ao tema (GOMES, 2001, apud HAAS e LINHARES, 2012, p. 842).

De qualquer maneira, não há nenhuma controvérsia em relação ao fato de que foi nos EUA que surgiu a expressão que passou a ser usada em todo o mundo ou termo que lhe equivalha. Gomes (2001) lembra que, na Europa, o termo equivalente utilizado foi “discriminação positiva” ou “ação positiva”. Entretanto, é importante lembrar que, antes do termo ser cunhado nos EUA, o conceito de ações afirmativas já se fazia presente em uma política adotada na Índia, conforme destaca o juiz do STF Ricardo Lewandowski (2012) em seu voto favorável à constitucionalidade da política de ação afirmativa implementada pela Universidade de Brasília (UnB), questionada pela Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186.

Lewandowski chama a atenção para o fato de que a Índia é um “país marcado, há séculos, por uma profunda diversidade cultural e étnico-racial, como também por uma conspícua desigualdade entre as pessoas, decorrente de uma rígida estratificação social” (LEWANDOWISKI, 2012, p. 9) e que

Com o intuito de reverter esse quadro, politicamente constrangedor e responsável pela eclosão de tensões sociais desagregadoras - e que se notabilizou pela existência de uma casta “párias” ou “intocáveis” -, proeminentes lideranças políticas indianas do século passado, entre as quais o patrono da independência do país, Mahatma Gandhi, lograram aprovar, em 1935, o conhecido Government of India Act. (IDEM, p. 10)

Lewandowski, citando Partha Gosh, mostra que esse documento foi seguido pela Constituição de Independência da Índia, que estabeleceu

discriminações positivas em favor das Scheduled Castes e das Scheduled Tribes (Scs & STs) que constituíam cerca de 23% da população estratificada da Índia. Além disso, reservou, a eles, vagas no Parlamento, foram dadas vantagens em termos de admissão nas escolas, faculdades e empregos no setor público, vários benefícios para atingir seu total desenvolvimento e assim por diante. A Constituição, em verdade, garantiu o direito fundamental à igualdade entre todos os cidadãos perante a lei, mas categoricamente também estabeleceu que nada na Constituição ‘impediria o Estado de adotar qualquer disposição especial para promover o avanço social e

educativo de qualquer classe desfavorecida, das Scheduled Castes ou das Scheduled Tribes (GOSH apud LEWANDOWISKI, 2012, p. 10).

No contexto jurídico, a mencionada política representa uma consequência do processo de reconhecimento de que a noção de igualdade, basilar no estado liberal – em que a ênfase está na ideia de que todos devem ser vistos de modo indistinto perante a lei – não é suficiente para o estabelecimento da justiça na sociedade. A histórica prevalência das desigualdades como resultado de privilégios conferidos a determinadas classes, e desvantagens a outras, demonstrou a necessidade de que a igualdade seja ressignificada e ampliada para além da declaração formal.

É notório que as sociedades modernas se configuraram a partir do ideário da Revolução Francesa que propunha combinar os princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Em síntese, isto significava o estabelecimento de sociedades cujos cidadãos fossem individualmente livres na expressão de suas crenças, valores e vontade, coletivamente iguais no que diz respeito ao exercício de seus direitos e deveres e relacionalmente fraternos na solução de conflitos. Mas, na prática, não se constitui uma tarefa fácil conciliar esses princípios, especialmente a liberdade e a igualdade.

Norberto Bobbio (1995) argumenta que “enquanto a liberdade é uma qualidade ou propriedade da pessoa [...], a igualdade é pura e simplesmente um tipo de relação formal” (BOBBIO, 1995, p. 12). A igualdade de alguém ou de um grupo está condicionada e é comparativa à realidade de outrem, ou seja, igual a quem ou igual em quê. Para ele, igualdade está intimamente associada à ideia de justiça e precisa ser compreendida sob ângulos diferentes, dos quais destacamos a igualdade de oportunidades e a igualdade de fato, que são as modalidades que interessam à presente discussão.

Claramente relacionada ao Estado Social, a igualdade de oportunidades é vista por Bobbio (1995) como um conceito que se notabilizou a partir da compreensão de que há uma situação de conflito global da sociedade, como uma grande competição pelos diversos bens e posições, na qual há uma exigência de que todos os membros da sociedade tenham as mesmas oportunidades e as mesmas condições para alcançá-los. O autor destaca que, para que a igualdade de oportunidades seja efetiva,

pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é, introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam, como ocorre, de resto, em certas competições esportivas, nas quais se assegura aos concorrentes menos experientes uma certa vantagem em relação aos mais experientes. Desse modo, uma desigualdade torna-se um instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades (BOBBIO, 1995, p. 32).

Em relação à igualdade de oportunidades, Bobbio a difere da igualdade de fato defendendo que, enquanto aquela diz respeito ao aspecto social, esta significa para ele a possibilidade de usufruir dos bens materiais, ou seja, diz respeito ao aspecto econômico, embora ele mesmo questione: “por que não também aos bens espirituais ou culturais?” (Idem, p. 33). Gomes (2001), por sua vez, não reduz a oportunidade de fato ou substantiva a questões meramente econômicas, antes a considera como uma espécie de aprofundamento da noção de igualdade de oportunidades, dando ênfase à igualdade de condições em todos os sentidos, em contraposição a uma mera declaração formal.

Desse modo, embora ainda não inclua a questão da permanência na educação, talvez por ser uma conceituação geral, Joaquim Barbosa Gomes (2001) define as ações afirmativas como

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 135)

Parece-nos claro que, tanto em Norberto Bobbio como em Joaquim Barbosa Gomes, as considerações sobre a busca ou concretização da igualdade não significam a desconsideração das diferenças, mas a construção de uma realidade social caracterizada pela equidade. Tal proposição de equidade coaduna-se com a afirmação de Boaventura Sousa Santos, ao tratar da articulação de políticas de igualdade e políticas de identidade: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 44).

A dificuldade de conciliar liberdade e igualdade é recolocada por John Rawls (2003), entendida por ele como um dos maiores desafios das sociedades democráticas. Para esse autor, a maneira de conciliar a igualdade e a liberdade numa sociedade democrática é por meio de dois princípios de equidade:

(a) Cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos; e

(b) as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (o princípio de diferença). (RAWLS, 2003, p. 60)

Alguém poderia se sentir em condição de fazer uma objeção ao acesso por meio de cotas para pobres e negros e à permanência deles na universidade por meio de políticas que não são destinados a brancos e a ricos, valendo-se do primeiro princípio defendido por Rawls, que prevê “o mesmo direito” a cada pessoa. Porém, o mesmo princípio assevera que cada cidadão “tem direito a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos”. Como, então, se opor a sistemas de acesso e de permanência diferenciados entre negros e brancos, pobres e ricos, se ainda não há “um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais para todos”?

Rawls (2003) não exclui a possibilidade de desigualdades sociais e econômicas. No entanto, ele acredita que, para admiti-las, duas condições precisam ser atendidas antes. Uma delas se refere à justa igualdade de oportunidades para acessar funções e posições na sociedade. A outra é o estabelecimento de “maior vantagem” às pessoas que não estão em condição de competir em pé de igualdade com os mais abastados, em nosso entendimento por serem postos numa situação de inferioridade e, por isso mesmo, serem tratados de maneira desigual pelas etnias e classes dominantes.

Ao referir-se a “condições de igualdade equitativa de oportunidades” e considerar a necessidade de “beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade”, John Rawls está tratando de equidade como sendo a efetivação da

justiça social, levando em conta o caráter distributivo. Esse ponto de vista aplicado à política de ações afirmativas voltadas para a permanência significa que, para que haja justiça na educação superior, é necessária a disponibilização de uma quantidade substancial de bolsas, auxílios, programas àqueles que, realmente, mais precisam, dada a exclusão histórica de que têm sido vítimas.

Como se percebe, as ações afirmativas desafiam os legisladores, gestores e agentes públicos e privados a irem além da declaração formal de igualdade de direitos e oportunidades. É ilusório imaginar que o simples estabelecimento de uma declaração será suficiente para combater a desigualdade. Não obstante, as declarações e compromissos subscritos pelos Estados oferecem princípios norteadores para a formulação da base legal sobre a qual as ações afirmativas devem ser implementadas.

Ao analisar o modo pelo qual o direito brasileiro incorpora os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, Flavia Piovesan (2013) reflete em como alguns desses instrumentos contribuíram para o combate da desigualdade étnico-racial e a elaboração da política de ações afirmativas em nosso país. Um dos instrumentos analisados por Piovesan é a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 21 de dezembro de 1965.

Piovesan (2013) destaca que, desde o preâmbulo, a Convenção condena a proposição de qualquer forma de superioridade baseada em diferenças raciais, independente do argumento que se utilize para isso, quer seja supostamente científico, moral, social e assevera que inexistente “justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum” (PIOVESAN, 2013, p. 264). Tais declarações, já no início do documento, deixam claro o espírito de repúdio característico da Convenção a qualquer forma de fixação de superioridade e inferioridade em decorrência das diferenças raciais.

Antes de mencionar os diferentes tipos de discriminação racial, Piovesan (2013) cita o art. 1º da Convenção, o qual estabelece a definição de discriminação racial como sendo “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou

o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais” (Idem).

Então, explica que há a proibição da discriminação direta – que tem a ver com o propósito, e a proibição da discriminação indireta – que tem a ver com o efeito, de anular ou prejudicar o exercício dos direitos humanos. De acordo com a autora, “na discriminação direta há a intenção de discriminar; na discriminação indireta, uma suposta neutralidade vem de forma desproporcional a impactar grupos raciais, limitando o exercício de seus direitos” (PIOVESAN, 2013, p. 265). Isto demonstra que uma atitude de suposta neutralidade diante do evidente racismo no Brasil é tão perpetradora da desigualdade étnico-racial, quanto é uma ação deliberada de limitação dos direitos da população negra.

Desse modo, no contexto da nossa discussão, entendemos que a implementação da política de ações afirmativas para possibilitar o acesso à educação superior é uma medida importante de combate à discriminação étnico-racial. Porém, a não adoção de ações que promovam a permanência ou a implementação de medidas de permanência ineficazes ou insuficientes, ainda que não explicitem uma oposição ao aprofundamento de ações de combate ao racismo, correm o risco de figurarem entre as ações que limitam o pleno exercício do direito dos negros à continuidade de sua formação superior.

O combate ao racismo envolve a criação das condições para a permanência de negros na educação superior, no sentido de poder completar a graduação como primeira etapa na universidade, por uma questão de viabilizar o cumprimento do direito humano a um tratamento igualitário, conforme preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Na concepção dos direitos humanos, dois princípios são considerados por Piovesan (2005) como basilares e inovadores. Para nós, estes mesmos princípios são também fundamentais na defesa das ações afirmativas para a permanência: a universalidade de direitos e a indivisibilidade de direitos. Piovesan explica esses princípios, destacando que os direitos humanos têm o caráter da

Universalidade, porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. A Declaração de 1948 combina o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade ao valor da igualdade. (PIOVESAN, 2005, p. 36)¹⁰

O tratamento desigual e excludente historicamente reservado aos negros e pobres no Brasil ainda é uma realidade prevalente em nossa sociedade, provocando situações que inferiorizam esse contingente e impondo a muitos que acessam a universidade a impossibilidade de darem andamento aos seus estudos, por fatores diversos. Entre eles, a incapacidade socioeconômica, a dificuldade de acompanhar os conteúdos na graduação e o tratamento discriminatório sofrido dentro do ambiente acadêmico.

Todos esses aspectos ignoram o princípio da universalidade presente nos direitos humanos, à medida que desconsideram no negro sua “condição de pessoa como requisito mínimo para a titularidade de direitos” e violentam sua “dignidade”. Ou seja, para negros, não está bastando ser gente para terem sua dignidade humana admitida e reconhecido o seu direito de concluir os estudos. Sendo assim, ações de permanência devem ser implementadas para que essa realidade seja superada.

O argumento de Flavia Piovesan a respeito do princípio da indivisibilidade de direitos também é fundamental para a defesa da permanência no ensino superior. De acordo com a autora, no âmbito da DUDH, a indivisibilidade aponta para a impossibilidade de direitos civis e políticos serem garantidos se houver desrespeito aos direitos econômicos, sociais e culturais, considerando que a Declaração unifica essas garantias. Partindo desse pressuposto, assegurar o acesso e não garantir a permanência representa a fragmentação de direitos que deveriam ser indivisíveis.

A universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos, entretanto, continuam sendo desrespeitados, aumentando o fosso de desigualdade entre ricos e

¹⁰ PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2005, p. 36-45.

pobres. E, no Brasil, a população que tem sido historicamente excluída, sob o ponto de vista socioeconômico, tanto quanto sociocultural, coincide predominantemente com o contingente negro.

Há como superar o racismo, se persistirem resistências à implementação de políticas de ações afirmativas voltadas para a permanência no Ensino Superior, focando todas as dimensões? Em sua tese de doutorado, em que faz uma abordagem a respeito da permanência de estudantes negros na universidade como política de ações afirmativas, Dyane Brito Reis Santos (2009) procura conceituar permanência e discutir as dimensões de sua implementação. Para ela, é possível afirmar que

[...] a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências, e a transformação de todos e de cada um. (SANTOS, 2009, p. 68)

Para Santos (2009), o cotista que acessa a universidade precisa de condições econômicas que lhe assegurem a permanência sob o ponto de vista material. Ao mesmo tempo, constata que ter dinheiro para a compra de material de estudo, para se alimentar e para se locomover, precisa estar associado a condições que lhe possibilitem a imersão na vida acadêmica sob o ponto de vista pedagógico, psicológico e cultural, denominado pela autora de permanência simbólica ou imaterial (IDEM, p. 71). Essas dimensões de permanência têm sido alvo de debates e reflexões nas universidades, inclusive na Universidade Federal da Bahia, desde a implantação da sua pioneira política de ações afirmativas, em 2005.

Pimentel (2013) analisa a importância de a política de permanência levar em conta as necessidades de estudantes cotistas sob o ponto de vista universal e específico, concomitantemente. São categorizadas como universais as medidas que visam suprir necessidades econômicas a partir do viés de classe, enquanto são específicas as medidas que visam atender as necessidades dos grupos historicamente excluídos, socialmente minoritários ou não, como aqueles que são excluídos por questões étnico-raciais. Pimentel (2013) defende que, ao invés de polarizar e tratar esses aspectos como antagônicos, a instituição, tanto quanto os movimentos sociais devem vê-los como intercomplementares. Da mesma maneira,

defendemos em nosso trabalho a necessidade de percepção, por parte das instituições, daquilo que os próprios cotistas são capazes de construir, como agentes criativos que são para uma política mais efetiva de ações afirmativas.

2.2 ENTRE O ACESSO E AS DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DA UFBA

Conforme já referido na introdução deste trabalho bem antes da Lei 12.711/12, a Lei de Cotas, como ficou conhecida, algumas universidades estaduais e federais já haviam estabelecido alguma modalidade de política de ações afirmativas para o ingresso na Educação Superior, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – estas por decisão das assembleias legislativas estaduais, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

No estado do Rio de Janeiro, a regulamentação das ações afirmativas teve início em 2000, por meio da Lei Estadual nº 3.524, que determinava que 50% das vagas das universidades estaduais fossem reservadas para estudantes que tivessem feito os ensinos fundamental e médio integralmente em escolas públicas. A partir do ano seguinte, a Lei 3.708/2001, seguida do Decreto 30.766/2002 que a regulamentou, destinou 40% das vagas de cada curso para estudantes autodeclarados negros e pardos.

Assim, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) realizou seu primeiro vestibular com a vigência das cotas em 2003, conforme a Lei 3.524/2000, tornando-se a pioneira da política de ação afirmativa na Educação Superior. Entretanto, a medida foi o cumprimento de um projeto do executivo estadual, aprovado pela Assembleia Legislativa¹¹, assim como aconteceu na UENF e na

¹¹ Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Dez anos do sistema pioneiro de cotas na UERJ. In: **UERJ em questão**. Jornal bimestral, janeiro/fevereiro de 2013, ano XIX, nº 97, p. 8-9. Disponível em <<http://www.uerj.br/publicacoes/emquestao/97/uerjemquestao97.pdf>> Acesso em 07 dez 2017.

UEMS¹² e em outras universidades estaduais. Diferentemente da UnB, da UNEB e da UFBA, em que a reserva de vagas foi resultado de uma decisão das próprias instituições, depois de acirradas discussões interpelações de movimentos sociais, sobretudo dos movimentos negro e estudantil. É interessante nos deter na implementação dessa política na Universidade Federal da Bahia, uma vez que a pesquisa que empreendemos teve essa instituição como campo de análise.

Na UFBA, segundo Santos e Queiroz (2012), Silva Filho (2013) e Pimentel (2013), desde o ano de 1998 havia uma inquietação em relação à possibilidade de elaboração de um Programa de Ações Afirmativas, a partir das primeiras propostas apresentadas pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) para a abertura do debate sobre o assunto na instituição, sem, contudo, lograr êxito. No ano de 2001, mesmo tendo o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) estabelecido um Grupo de Trabalho (GT) para estudar a questão das cotas em resposta à proposta feita pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) de a UFBA reservar 40% de vagas para negros, o assunto não voltou a ser discutido.

Em 1998, o CEAURO – programa de educação para a igualdade racial e de gênero do CEAO, articulado com diversas entidades de combate ao racismo de Salvador, constituiu o Comitê Pró-Cotas para elaborar uma proposta de política de ação afirmativa. Até que, em outubro de 2002, a proposta intitulada “Documento preliminar para o debate sobre adoção de mecanismos de ampliação do acesso e permanência de negros na Universidade Federal da Bahia – UFBA” foi apresentada num debate promovido pelo CEAO e entregue ao reitor Heonir Rocha. O documento propunha, mais uma vez, a constituição de um GT para debater com o Comitê a proposta de reserva de 40% das vagas para negros no vestibular de 2003, mas isto não aconteceu naquela gestão.

Somente no primeiro reitorado de Naomar Monteiro Almeida Filho (2002-2006) a discussão da proposta foi retomada com o acréscimo do denominado Programa de Ação Afirmativa. Por portaria do reitor, o GT, enfim, foi constituído a fim

¹² Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio da Lei Estadual nº 2589/2002, que determinou cotas para índios, cujo percentual deveria ser definido pela UEMS, e da Lei Estadual 2605/2003, que determinou o estabelecimento de uma cota mínima de 20% das vagas para negros. Disponível em <<http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/index.php/legislacao/leis/UEMS>> Acesso em 11 dez 2017.

de elaborar uma nova proposta. No ano de 2004, num contexto de muitas discussões presenciais e virtuais dentro da UFBA e nos meios de comunicação, a proposta foi submetida ao Conselho Universitário - CONSUNI e aprovada, contendo quatro eixos básicos do Programa de Ação Afirmativa: 1) Preparação para o ingresso; 2) Ingresso; 3) Permanência e 4) Pós-permanência.

Assim, em 2005, foi realizado o primeiro vestibular com a vigência das cotas, estabelecendo 45% do total de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Deste percentual, deliberou-se que 2% se destinariam a candidatos indígenes e os outros 43% divididos da seguinte maneira: 85% para autodeclarados pretos e pardos e 15% para os autodeclarados brancos. A UFBA também reservou duas vagas em cada curso para estudantes que se autodeclarassem indígenas aldeados ou pertencentes a comunidades quilombolas.

Desde então, sob a convicção de que não basta promover o acesso de pretos, pardos, indígenes, quilombolas e oriundos do ensino público de baixa renda na universidade, e em plena consonância com o estabelecimento da permanência como um dos eixos propostos na Política de Ações Afirmativas aprovada na UFBA, várias pesquisas têm sido feitas, no contexto da UFBA e em outras universidades do Brasil a respeito do tema. Os referidos estudos abordam a importância e aspectos da permanência, as realizações institucionais dos próprios cotistas para sua concretização e os desafios para que, para além do acesso, a permanência dos estudantes cotistas na Educação Superior seja efetivada.

Almeida et al (2005) lembra que o problema da desigualdade na educação superior vai além do pífio acesso de estudantes negros, pobres, indígenes e vindos de escolas públicas. Diz respeito também às dificuldades que eles têm para permanecerem na universidade, depois do acesso, tendo em vista que 34% dos estudantes que conseguem acessar a graduação da UFBA não concluem seu curso no tempo máximo regulamentar. E, mais uma vez, os maiores prejudicados são negros e pobres, considerando que, no vestibular 2003, 50% dos aprovados eram negros e 33% oriundos de escola pública e, no mesmo ano, 43% dos que concluíram seu curso eram negros e somente 19% vinham de escola pública.

Diante disso, para a permanência ser efetiva, o Programa de Ação Afirmativa da UFBA propunha três medidas em relação ao eixo permanência:

Primeiro, advogamos uma profunda revisão da grade de horários da UFBA, permitindo aos alunos optar por regimes de estudos que permitam o atendimento àqueles que necessitam de trabalhar para sobreviver na universidade. Isso inclui também a abertura de cursos em horários noturnos e aulas concentradas em fins de semana, atendendo com prioridade aos participantes no programa de ação afirmativa.

Segundo, precisamos implementar um programa amplo de tutoria social, reforço escolar e acompanhamento acadêmico para todos aqueles que necessitem de assistência, independentemente de terem ingressado pelo regime de cotas. Isto igualmente demandará recursos adicionais que estão sendo solicitados ao MEC e à FUNAI sob a forma de convênios especiais.

Terceiro, será preciso ampliar a capacidade de atendimento dos programas de apoio estudantil da UFBA, com mais bolsas de trabalho, bolsas-residência e auxílio alimentação. Para isso, o MEC precisa rever a posição de não autorizar despesas orçamentárias com a assistência estudantil na universidade pública. (ALMEIDA et al, 2005, p. 17-18)

A partir dessas propostas, novos debates foram postos. Dessa vez, a respeito da natureza da nova estrutura¹³ a ser implementada para atender aos cotistas em suas necessidades, tendo como foco a sua permanência. Pimentel (2013) mostra que as discussões tinham como base, de um lado, a concepção universalista, de outro, a concepção particularista, relacionadas às diferentes maneiras de perceber a origem da desigualdade social, que é a recolocação do mesmo debate evidenciado quando da discussão a respeito do acesso. Ou seja, a partir do entendimento de que a desigualdade é resultado da divisão das classes sociais, que privilegia os ricos e exclui os pobres, alguns defendiam medidas de assistência estudantil que focalizassem as questões socioeconômicas, sem distinguir os estudantes a serem contemplados pelo viés étnico-racial.

Por outro lado, a partir do entendimento de que a desigualdade social é construída pelo racismo histórico, que submete à pobreza preferencialmente os negros e violenta-os culturalmente, outros defendiam que as medidas de assistência estudantil sob o ponto de vista socioeconômico atendessem primordialmente os

¹³ Considerando que a Superintendência Estudantil, órgão da UFBA até então responsável pelas ações de acompanhamento social e pedagógico de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e social, não teria as condições de atender ao novo cenário acadêmico estabelecido com a adoção das cotas.

negros e que, além disso, contribuíssem para o empoderamento do contingente afrodescendente, possibilitando o combate ao racismo e o estabelecimento de relações étnico-raciais mais justas.

Almeida et al (2005) lista e define algumas estratégias utilizadas por opositores para o enfraquecimento da proposição de uma Pró-Reitoria cuja atuação levasse em conta as questões étnico-raciais: crítica programática, resistência, boicote e sabotagem. Álamo Pimentel, um dos atores diretos no processo administrativo e decisório durante o período de transição de Superintendência para Pró-Reitoria¹⁴, comenta essas estratégias que minaram as pretensões da administração central da UFBA de criar uma Pró-Reitoria que ajudasse efetivamente no combate ao racismo e ao elitismo que têm caracterizado a instituição ao longo de sua existência.

Para Pimentel (2013), 1) crítica programática é uma referência a posições que admitiam o mérito das ações afirmativas, mas advogavam a impossibilidade de operacionalização e questionavam o conceito de raça como ponto de partida para políticas sociais; 2) resistência, era expressa em atitudes de pessoas e grupos que, em conversas privadas anuíam à proposição de reparação racial, mas não se manifestavam publicamente e não se envolviam nas decisões; 3) boicote, tratando-se de ações que representavam a manutenção das desigualdades sociais e 4) sabotagem, como sendo “a criação de obstáculos que resultaram em prejuízo tanto na discussão quanto na sustentabilidade do bom senso argumentativo ao longo do processo”. (PIMENTEL, 2013, p. 285)

Depois de todos os debates e enfrentamentos, com a prevalência de posições que privilegiavam a luta de classes, sem enfatizar as questões étnico-raciais, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) foi criada oficialmente pela Resolução nº 5 de 20 de dezembro de 2006. Segundo Pimentel (2013), em 2010, portanto quatro anos depois de instituída, com a aprovação do novo Estatuto e do novo Regimento da UFBA, a PROAE foi denominada Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil.

¹⁴ Pró-Reitor de Extensão, que coordenou o processo de transformação do órgão Superintendência Estudantil em Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e, depois, foi escolhido como o seu primeiro Pró-Reitor (PIMENTEL, 2013, p. 282).

A estrutura da PROAE compreende o Gabinete da Pró-Reitora, composto pela Secretaria Geral e pela Secretaria Administrativa e Financeira; a Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED); a Coordenação de Programas de Assistência ao(a) Estudante (CPAE) e a Coordenação Administrativo-Financeira. Cada coordenação engloba alguns núcleos. CAAED: Gênero e Diversidade, Raça e Etnia, Projetos para a Permanência e Pós Permanência, Esporte e Lazer; CPAE: Apoio ao(a) Estudante, Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – NAPE, Atenção à Saúde Integral do(a) Estudante – NASIE, Eixo de Organização e Aperfeiçoamento de Processos e Instrumentos de Seleção e de Acompanhamento Discente; Coordenação Administrativo-Financeira: Gestão de Residências Universitárias, Gestão de Restaurantes Universitários e Gestão de Creche.

Segundo o Art. 22 do Regimento da Reitoria da UFBA, cabe à PROAE “[...] as funções de apoiar e assistir o corpo discente em suas necessidades, bem como planejar, fomentar, dirigir, coordenar, supervisionar, avaliar e controlar os programas e projetos de ações afirmativas e de assistência estudantil [...]”. Contando com recursos da própria Universidade e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹⁵, em sua página eletrônica a PROAE especifica seu principal objetivo:

[...] contribuir para que os(as) nossos(as) estudantes trilhem o caminho da vida universitária e logrem êxito, através da superação cotidiana dos desafios e adversidades, especialmente, àquelas que são frutos dos efeitos das desigualdades sociais geradas pelo sexismo, racismo, capacitismo, lesbo-homo-transfobia e pela vulnerabilidade socioeconômica.¹⁶

No entanto, dados da própria UFBA demonstram o desequilíbrio entre a oferta e a demanda de ações, serviços, programas, auxílios e bolsas administrados pela Pró-Reitoria. A situação, que já era de permanente incompatibilidade entre as necessidades de bolsistas e o que a PROAE podia oferecer, agravou-se com a

¹⁵ Programa federal de apoio à permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), conforme Decreto Presidencial nº 7.234 de 19 de julho de 2010.

¹⁶ Disponível em <<https://proae.ufba.br/pt-br/conheca-proae>> Acesso em 18 dez 2017.

diminuição dos recursos para essa política por parte do Governo Federal nos últimos anos.

Entre as pesquisas realizadas a respeito da permanência de cotistas na UFBA, a tese de doutorado de Santos (2009), considera importante a contribuição dos programas existentes à época de sua pesquisa, mas ao tratar do alcance desses programas no período em que sua pesquisa foi feita, afirma que “infelizmente as ações em curso não abarcam nem 10% dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas”, enquanto salienta a necessidade de ampliação das políticas sob o ponto de vista socioeconômico e, principalmente, no aspecto de formação acadêmica (SANTOS, 2009, p. 140). A pesquisadora comenta, ainda, que o número de bolsas disponibilizadas, bem como a capacidade de alguns serviços, como Restaurante Universitário (RU) e residência universitária são insuficientes para atenderem à demanda. (Idem, p. 142)

Um diagnóstico semelhante foi apresentado recentemente por Cunha (2017) em sua tese de doutorado, na qual aborda a implementação da política de permanência de estudantes na UFBA. O pesquisador lembra que, após a pesquisa de Santos (2009), houve um aumento significativo na quantidade e na diversificação dos apoios, devido ao emprego de maior aporte de recursos resultantes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) a partir de 2010. Entretanto, tendo como base o depoimento de gestores e técnicos administrativos da PROAE e de estudantes usuários dos serviços, Cunha (2017) relata a persistência de insuficiência de recursos financeiros, de recursos humanos, de instalações e equipamentos apropriados para o atendimento, bem como número de bolsas, auxílios e serviços, incapaz de suprir a crescente demanda.

Além de os benefícios serem insuficientes para todos os cotistas, os estudos revelam atrasos no recebimento desses apoios materiais, mesmo por quem teve a solicitação deferida. Em seus estudos, Cunha (2017) explicita que, do total de estudantes que responderam ao seu questionário, por diversas razões, 42% esperaram até dois meses para receber os benefícios, 27% aguardaram até quatro meses, 9% foram contemplados em até seis meses e 13% dos estudantes recebeu algum tipo de apoio material somente após seis meses de estudos na graduação. (CUNHA, 2017, p. 159)

Portanto, os auxílios não chegam a muitos cotistas, conforme o caso, quer seja por inexistência de programas, quer seja por oferta insuficiente ou mesmo por falta de informações sobre como acessar os apoios. Isto acontece em relação a auxílios de natureza socioeconômica e também em relação a outros auxílios, como o acompanhamento acadêmico-pedagógico, por exemplo, demandado por cotistas que apresentam dificuldades de acompanhar os conteúdos das disciplinas.

Diante das necessidades dos cotistas de condições adequadas de permanência na educação superior, a Universidade Federal da Bahia reconhece, não sem tensionamentos internos, sua responsabilidade no estabelecimento de medidas que tornem a permanência de cotistas uma realidade cada vez mais normal, fato confirmado pelo estabelecimento de uma Pró-Reitoria em que a permanência é um dos focos para a sua atuação. De fato, é inegável que avanços em relação a essas medidas têm ocorrido ao longo dos anos, mas ainda são insuficientes para o cabal atendimento das legítimas demandas por permanência em todas as suas dimensões para que as ações afirmativas sejam efetivas.

Esta pesquisa, pois, procurou investigar para além dessas medidas de apoio e assistência que a Universidade desenvolvia, tendo como horizonte temporal dos últimos anos, considerando estudantes concluintes em 2018.2 participantes da política de reserva de vagas que alternativas os estudantes protagonizavam para conseguir permanecer no curso e viabilizar a sua conclusão. Para tanto teve como substrato as contribuições da literatura e os depoimentos de uma amostra de informantes que se situavam nessas condições. No capítulo seguinte abordaremos a contribuição teórica que deu sustentação à pesquisa, para, em continuidade, apresentar os resultados.

3. APORTES TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A tarefa de analisar as estratégias adotadas por estudantes que ingressaram na universidade, por meio da reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados negros e de famílias com renda mensal per capita de até um salário mínimo e meio, para permanecerem na educação superior, impõe-nos a necessidade de reflexão a respeito dos contextos socioculturais de origem desses sujeitos, sobre o tipo de lastro que estes sujeitos receberam ou construíram antes do acesso na universidade sobre o qual a permanência foi assentada e, tendo ingressado no universo acadêmico, a maneira como as estratégias de permanência nele foram formuladas e efetivadas por estes estudantes.

Para isso, consideramos as concepções de Ball (2006) a respeito de implementação de políticas, efeito de primeira e segunda ordem e criatividade do agente. As relações dos sujeitos da pesquisa com a sociedade e o universo acadêmico, incluindo as estratégias por eles adotadas como contribuição para o sucesso das políticas de permanência em sua própria experiência são alvos das nossas reflexões, tendo como base para tanto os conceitos de capital econômico, capital social, capital cultural e *habitus*, conforme Bourdieu (1983, 2007). Além disso, para as discussões das origens e experiências dos cotistas, nos valem das formulações de Souza (2012) a respeito das classes sociais e as estratégias de superação da desigualdade de classe no contexto brasileiro por parte daqueles que ele denomina de “batalhadores brasileiros”.

Conforme já mencionado neste trabalho, a presente discussão a respeito da permanência de estudantes cotistas na educação superior circunscreve-se no contexto das políticas de ações afirmativas. Estas, por sua vez, fazem parte das políticas públicas que visam à democratização e universalização da educação superior, com o objetivo de propiciar a inclusão nesse nível de ensino de um expressivo contingente da população brasileira, historicamente excluído da universidade, incluindo nesse público, estudantes de baixa renda e negro - pardos e pretos -, advindo das escolas públicas.

Desde que a Lei 12.711/12, conhecida como a Lei das Cotas, foi sancionada, tornando nacional uma política que algumas universidades já haviam implementado, é notório um significativo, conquanto relativo, êxito das políticas de ações afirmativas. Inegavelmente, há avanços importantes no que diz respeito ao acesso e permanência no âmbito da educação superior no Brasil. Não obstante, as estatísticas sobre o assunto revelam que o acesso e a permanência continuam sendo um grande desafio para o governo, para as universidades, para os estudantes e para toda a sociedade, requerendo contínua avaliação das medidas adotadas até aqui e adoção de outras ações que sejam capazes de responder às necessidades relacionadas à defasagem histórica no campo educacional brasileiro e às novas demandas postas em função do próprio dinamismo da sociedade.

Em nosso estudo, no entanto, não pretendemos nos ater às estatísticas sobre como e quanto a UFBA ou o Governo Federal têm investido em prol das políticas de ações afirmativas com foco na permanência, mas apenas poderão ser eventualmente mencionadas a fim de contextualizar as condições, sob o ponto de vista institucional, em que as itinerâncias dos cotistas para permanecerem na educação superior têm sido realizadas.

Nem mesmo temos como foco a questão comparativa de desempenho entre cotistas e não-cotistas como critério para avaliar o êxito ou fracasso das cotas, a partir do sucesso ou insucesso desses sujeitos. Nosso trabalho pretende inscrever-se entre as pesquisas “orientadas para a prática” ao invés de associar-se àquelas “orientadas para políticas”, conforme diferencia Ball (2006), ao analisar as pesquisas em políticas educacionais no Reino Unido durante a década de 1990. Começamos, pois pelas considerações desse autor sobre o efeito de primeira e segunda ordem e a criatividade dos agentes para a superação dos desafios enfrentados em situações de desvantagens.

3.1. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA COMO PARTE DA PROBLEMÁTICA SOCIAL

Ball aponta como características das pesquisas orientadas para políticas a desconsideração da complexidade da realidade educacional em relação ao contexto social em que esta se insere e a tendência a culpabilizar os agentes – professores, estudantes, gestores, pelos problemas, apresentando as políticas como solução e afastando a possibilidade de estas serem parte dos problemas (BALL, 2006, p. 20).

De modo contrário, as pesquisas orientadas para a prática consideram as políticas como parte da problemática social e, portanto, sua elaboração e implementação se dão em meio aos acordos e conflitos, consensos e dissensos, concordâncias e contradições, tão característicos da sociedade. Assim sendo, as próprias políticas trazem em si os “genes” do tensionamento e refletem encontros e desencontros, à medida que são geradas e concebidas na arena das disputas sociais.

Os sujeitos da pesquisa – agentes no âmbito educacional, igualmente partícipes da sociedade, não formam um grupo refratado no cotidiano da escola ou da universidade, envolvidos apenas nas relações com seus pares ou com os outros atores da instituição e somente afetados por questões educacionais. Pelo contrário, essas relações refletem questões para além dos assuntos institucionais locais e outras experiências relacionais que eles têm fora do contexto escolar, ao mesmo tempo em que também afetam essas outras experiências na família e nas comunidades em que vivem.

Por causa da complexidade das relações sociais e interpessoais, o presente estudo não discute a permanência tendo como foco a detecção de falhas no processo de implementação das políticas e a indicação dos responsáveis quando não há efetivação satisfatória dessas políticas. Pretendemos a desconstrução da lógica que distingue os sujeitos entre os que fazem e os que recebem as políticas, como se fossem remetentes e destinatários, respectivamente. Principalmente, ao considerarmos as concepções a respeito dos “beneficiários de primeira ordem”, “beneficiários de segunda ordem” e “criatividade dos agentes” (Ball, 2006).

Stephen Ball observa que a perspectiva normalmente empregada a respeito de políticas públicas, incluindo as educacionais, é de que elas são feitas para as pessoas e não por pessoas. Na condição de beneficiários de primeira ordem, essas pessoas implementam políticas, ou seja, cumprem as determinações estabelecidas

institucionalmente. No status de beneficiários de segunda ordem, os sujeitos são afetados pelas políticas, quer seja positivamente, quer negativamente.

Contrariando essa perspectiva, Ball aponta como um equívoco tratar as políticas como algo em que uns implementam em favor de outros e destaca que elas se constituem em ambiente de ação dos agentes e são passíveis de novas configurações e de novas práticas, de acordo com as singularidades dos contextos.

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa. É o que Baggeley chama “a ação dos insubordinados” (p.74). Uma resposta de primeira ordem resulta em colonização (Mclaughlin, 1991). Uma resposta de segunda ordem pode produzir desespero, desafio ou formas ilícitas de escapar das regras (BALL, 2006, p. 26).

Para este autor, os sujeitos não devem ser vistos, de um lado, como propositores das políticas, de outro, como cumpridores daquilo que as políticas estabelecem ou receptores de benefícios supostamente gerados por elas. Todos estão envolvidos num processo de construção das políticas, que implica em proposição, problematização, desconstruções, transgressões, produzindo uma polifonia que pode resultar, contraditoriamente, em inclusão e exclusão. Assim, à medida que as políticas são propostas com a perspectiva de superação das injustiças sociais, problemas não contemplados emergem, ensejando, ou mesmo exigindo, a expressão de diversas vozes e ações criativas dos agentes implicados.

3.2. CAPITAL ECONÔMICO, CAPITAL SOCIAL E CAPITAL CULTURAL NA CONSTITUIÇÃO DA CRIATIVIDADE DOS AGENTES

Ao agirem de maneira criativa, quer seja individual ou coletivamente, esses sujeitos mobilizam valores, saberes, conhecimentos, concepções, cosmovisões, com potencialidade de inovação a partir de construtos pessoais ou comunitários, preexistentes ou recém-estabelecidos, mas nunca dissociados de sua própria

história de vida. Aquilo que os sujeitos mobilizam para agirem criativamente na universidade e em outros espaços de formação são provenientes das heranças culturais, econômicas e sociais, advindas de suas relações familiares, escolares e de outros grupos sociais, conforme as concepções de capital social, capital econômico e capital cultural de Pierre Bourdieu (2007).

Embora as produções científicas do sociólogo francês digam respeito primordialmente à realidade de seu país, os princípios nelas exarados também se aplicam à realidade brasileira em muitos aspectos, como aqueles que se referem aos diferentes tipos de capital. Interessa-nos, no presente trabalho, principalmente, as definições de capital social e capital cultural.

No que diz respeito ao conceito de capital social, Bourdieu afirma que

[...] é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos) mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Como se vê, capital social diz respeito aos recursos materiais ou simbólicos provenientes das relações duráveis entre os agentes e seus pares dentro de determinados segmentos sociais, como a família, o trabalho, a escola. Além disso, seu volume está condicionado à quantidade de relações que o sujeito é capaz de estabelecer com outros membros do grupo, bem como do volume de capital que cada um desses membros possui. Bourdieu (2007) explicita que a ligação do capital social com o capital econômico e cultural dos membros ou de um dos membros do grupo não deve ser ignorada, entretanto, não está reduzido a isto. Neste sentido, ele afirma que

O volume do capital social que um agente possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. Isto significa

que, embora seja relativamente irreduzível ao capital econômico e cultural possuído por um agente determinado ou mesmo por um conjunto de agentes a quem está ligado (como bem se vê no caso do novo rico) o capital social não é jamais completamente independente dele pelo fato de que as trocas que instituem o inter-reconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade (Idem).

A rede de relações que constitui o capital social não se estabelece naturalmente, nem mesmo quando se trata dos laços familiares. Mas, conforme Bourdieu, esse capital “é o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos” (BOURDIEU, 2007, p. 68). Entendemos que isto significa que as ligações entre os sujeitos resultam do exercício da vontade para investir mais ou menos, nesta ou naquela relação, com vistas à efetivação de “relações sociais diretamente utilizáveis” (Idem).

Esse processo de reprodução do capital social implica em transformar em ligações mais profundas e duradouras entre os agentes as relações determinadas por alguma contingência,

como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos). E isso graças à alquimia da troca (de palavras, de presentes, de mulheres, etc.) como comunicação que supõe e produz o conhecimento e o reconhecimento mútuos. (BOURDIEU, 2007, p. 68)

Bourdieu assinala que a troca proporciona que as coisas trocadas se tornem signos de reconhecimento, tanto no sentido de mutualidade entre os membros do grupo como naquilo que diz respeito aos critérios de inclusão. Isto constitui o grupo, estabelece os limites de participação nele e responsabiliza a cada membro por sua manutenção e inviolabilidade. Sendo assim, a reprodução do capital social de um grupo necessita do estabelecimento de certos lugares, ocasiões e práticas condizentes com seus critérios, bem como de encontros para a contínua afirmação e reafirmação do reconhecimento mútuo, o que exige conhecimento, dedicação de tempo e de capital econômico. (Idem)

Estudantes oriundos de escolas públicas, negros e de baixa renda possuem um capital social cuja tendência histórica não guarda uma harmonia com o capital social predominante na academia. Não porque o capital social acumulado por eles não tenha algum valor intrínseco, mas porque os bens materiais e simbólicos trocados nos grupos sociais de origem desses sujeitos nem sempre são alvos do mesmo reconhecimento por parte dos grupos que hegemonicamente compõem a universidade.

Considerando que o capital social não se reduz ao capital econômico, embora tenha certa relação, conforme afirmação de Bourdieu (2007) anteriormente referida neste trabalho, acreditamos na existência de capital social também entre as classes economicamente baixas e etnicamente discriminadas. Pela mesma razão, entendemos ainda a possibilidade de certo aumento do volume e de reprodução desse capital social.

Entretanto, nossa perspectiva é a de que, em certos grupos, nas trocas que envolvam valores econômicos mais elevados, a acumulação do capital social por pessoas das camadas menos abastadas da sociedade poderá ser até certo ponto limitada e a rede de relações poderá ser restrita de algum modo. Ao levarmos em conta a importância do fator econômico para as trocas materiais e simbólicas em alguns grupos, somada à vigência do racismo em outros, acreditamos que isto representaria inacessibilidade a alguns lugares, eventos e atividades por parte dos agentes negros e de baixa renda.

Consideramos que essa restrição pode se configurar também no ambiente acadêmico, dado que a incidência de estudantes brancos e com condições mais favoráveis economicamente é historicamente maior que a de estudantes negros e das camadas mais populares na universidade em nosso país. Com base nisso, podemos afirmar que o caminho para o acesso e a permanência a níveis mais elevados da educação tende a ser feito com menos percalços por estudantes de famílias mais abastadas e por estudantes detentores de capital social mais volumoso, assim como daqueles que detêm um capital cultural maior.

Atrelado a essa relação entre os diferentes tipos de capital (social, econômico e cultural), Bourdieu (2007) demonstra o papel da escola na transmissão do capital cultural e na manutenção de equívocos relacionados ao que é levado em conta, ou

ignorado, para aferir o êxito ou fracasso dos estudantes. Ele critica a escola do jeito que é historicamente concebida e denuncia que ela não cumpre o seu suposto papel de transformação social e, além disso, contribui para acentuar as desigualdades. Neste sentido, afirma que

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural ou dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007, p. 41)

Bourdieu (2007) discute capital cultural em oposição à ideia de aptidões naturais e às teorias de capital humano como determinantes para o fracasso ou sucesso escolar dos estudantes. Critica os economistas que tratam o investimento escolar apenas sob o ponto de vista do investimento monetário e de tempo dedicado aos estudos, sem levar em conta as diferenças econômicas das diversas classes sociais e apresenta “a transmissão doméstica do capital cultural” como “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos”. Na defesa de suas posições, Bourdieu afirma que

o rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço. (BOURDIEU, 2007, p. 74)

O sociólogo francês defende a existência do capital cultural de três diferentes maneiras: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. O estado incorporado refere-se a uma propriedade cultural que integra a própria pessoa, como um *habitus*. É uma riqueza cultural que está intimamente associada ao tempo e que não pode ser transmitida, como se cede um objeto, o direito sobre uma propriedade ou como se confere um título a alguém, mas apenas adquirida de maneira “dissimulada” e inconsciente pelo seu possuidor, constituída ao longo de sua vida.

A forma apontada por Bourdieu de acumulação do capital cultural incorporado descortina a impossibilidade de que a maioria das pessoas tenha a oportunidade de aquisição desse tipo de capital, tendo em vista que ela pressupõe uma condição familiar economicamente capaz de admitir uma relação com o trabalho que não

esteja no campo da obrigatoriedade ou como vital para a sobrevivência do indivíduo. Concebemos deste modo, porque Bourdieu afirma que

o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar). (BOURDIEU, 2007, p. 76)

Paradoxalmente, ao discorrer sobre o capital objetivado, Bourdieu mostra que há uma possibilidade de os detentores do capital incorporado terem de se submeter à obrigatoriedade do trabalho tanto quanto a maioria das pessoas. Ao explicar que uma pessoa que possui capital econômico para adquirir um quadro raro (capital cultural objetivado), por exemplo, nem sempre tem condição de se apropriar do seu significado, por não dispor dos conhecimentos sobre os elementos que valorizam a obra, como o autor, o estilo, a técnica, o material empregado nele (capital cultural incorporado), Bourdieu considera a hipótese de o detentor do capital incorporado prestar serviço ao detentor do capital objetivado.

Essa conclusão decorre da admissão de que os bens culturais podem ser tanto objeto de apropriação material como objeto de apropriação simbólica. Para que a apropriação material se dê, se faz necessário a existência de capital econômico. Por sua vez, uma apropriação simbólica pressupõe o capital cultural. “Por consequência, o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado, que é a condição da apropriação específica ou dos serviços dos detentores desse capital” (BOURDIEU, 2007, p. 77), promovendo ambiguidade na situação dos detentores dessas modalidades de capital cultural. Pois,

se acentuarmos o fato de que não são os possuidores (no sentido estritamente econômico) dos instrumentos de produção que utilizam e que só tiram proveito de seu capital cultural vendendo os serviços e os produtos que esse capital torna possíveis, colocamo-los do lado dos dominados; se insistimos no fato de que tiram seus benefícios da utilização de uma forma particular de capital, colocamo-los do lado dos dominantes. (Idem)

Pensando nessa relação dos detentores do capital cultural incorporado e dos detentores do capital cultural objetivado sob o ponto de vista da coletividade,

Bourdieu (2007) afirma que, embora a força coletiva dos detentores do capital cultural tenha potencial de crescimento na proporção do crescimento do capital cultural incorporado nos instrumentos de produção, isto, todavia, é ameaçado pela concorrência entre os próprios detentores do capital cultural.

Essa concorrência não somente é posta pelos detentores dominantes, como também pela propensão à competição que esses sujeitos já possuem. Segundo Bourdieu (2007), essa propensão se deve “às condições de sua seleção e formação – e, em particular, pela lógica da competição escolar e do concurso” (p. 77). A lógica da competição escolar e do concurso está atrelada ao terceiro estado do capital cultural: o institucionalizado.

O capital cultural no estado institucionalizado diz respeito à objetivação do capital cultural na forma de certificação da competência conferida à pessoa que a possui. Bourdieu (2007) salienta que este tipo de capital “tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico” (p. 78). Ou seja, a comprovação, por meio de um diploma, da posse de um determinado conhecimento, formação, competência, é suficiente para qualificar seu portador e fazê-lo reconhecido por uma coletividade, conforme a lógica do capital institucionalizado.

Nas palavras de Bourdieu, a certificação do capital cultural

[...] institui o capital cultural pela magia coletiva, da mesma forma que, segundo Merleau-Ponty, os vivos instituem seus mortos através dos ritos do luto. Basta pensar no concurso que, a partir de continuum das diferenças infinitesimais entre as performances, produz descontinuidades duráveis e brutais, do tudo ao nada, como aquela que separa o último aprovado do primeiro reprovado e institui uma diferença de essência entre a competência estatutariamente reconhecida e garantida e o simples capital cultural, constantemente intimado a demonstrar seu valor. Vê-se claramente, nesse caso, a magia performática do poder de instituir, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer reconhecer. (BOURDIEU, 2007, p. 78)

A institucionalização do capital cultural por meio de um diploma ou documento equivalente torna possível comparar a importância dos diplomas entre os diplomados e instaura a transformação do capital cultural em capital econômico, à medida que determinadas certificações gera o recebimento de seu valor em

dinheiro. Ou seja, o capital cultural, que muitas vezes é obtido por meio do capital econômico, uma vez certificado institucionalmente, torna-se novamente capital econômico.

É possível afirmar que a busca por valoração e reconhecimento, por meio do capital cultural institucionalizado, estabelece ciclos de “convertibilidade” e “reversibilidade” entre o capital econômico e o capital cultural, tendo em vista que, no estado institucionalizado, um capital gera o outro e este se reverte em um outro. Percebe-se, portanto, uma relação entre o cultural, o social e o econômico, ainda que essas modalidades de capital sejam distintas entre si.

Neste cenário em que a relação entre o capital cultural, o capital econômico e o capital social exerce um importante papel em termos de garantia de valoração e reconhecimento, o acúmulo de capital contribui de modo significativo para a formação do *habitus*, entendido por Bourdieu como

disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

Portanto, de acordo com as concepções de Bourdieu, *habitus* é um repositório identitário que gera práticas de vida e, ao mesmo tempo, é influenciado por essas práticas ou como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983, p. 65). Mesmo não sendo alvo de controle, essas práticas se configuram dentro de certos limites subjetivos e se desenvolvem de modo a atender determinadas finalidades coletivas. Por meio de procedimentos coerentes com essas finalidades, as ações se dão sem, contudo, resultarem de uma organização consciente de uma liderança.

Ao identificar o *habitus* como uma “matriz de percepções, de apreciações e de ações”, a partir da integração de “todas as experiências passadas”, Bourdieu não exclui as experiências presentes. Em verdade, está destacando a necessidade de

certo tempo para que os elementos incorporados das experiências no presente sejam agregados ao *habitus* preexistente, sem ignorar o caráter dinâmico da sociedade em que o agente se insere cujo movimento está muito associado às desigualdades como marcadores principais tão naturalizadas na sociedade brasileira, conforme demonstra o sociólogo brasileiro Jessé Souza (2012).

3.3. FATORES DA REALIDADE SOCIAL QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES

De acordo com Souza (2012), a percepção das mudanças sociais, políticas e econômicas profundas constitui-se em um grande desafio para se pensar criticamente a sociedade na atualidade por conta do momento de transição em que estamos vivendo. Ele defende que, diante das aceleradas transformações que caracterizam nossos dias, os parâmetros categorizantes e conceituais com os quais estávamos acostumados já não dão conta de explicar a realidade atual do mundo. Concomitantemente, e pela mesma razão, ainda não temos os novos referenciais necessários para atualizarmos apropriadamente o pensamento sobre a nova lógica de funcionamento da sociedade, dominada pelos valores do neoliberalismo.

No entanto, de acordo com Souza, falta o devido esclarecimento sobre o modo como essa hegemonia neoliberal tem se materializado ao longo do tempo e seus verdadeiros efeitos sobre a vida das pessoas comuns, afetando seu dia a dia, suas perspectivas e suas expectativas.

Porque é apenas quando as mudanças ganham a “alma” e o “corpo” de homens e mulheres comuns que estamos lidando verdadeiramente com mudanças efetivas da sociedade, da política e da economia. O que importa, portanto, é penetrar no “drama” humano e cotidiano que produz sofrimento, dores, alegrias e esperança. A sociologia pode e deve fazer isso de modo claro e compreensível a qualquer pessoa de boa vontade com disposição de aprender. Mas o que vemos são analistas falando bem ou mal do “novo mundo”, utilizando-se de categorias e ideias do mundo velho. Isso é verdade, no Brasil, tanto em relação aos intelectuais, políticos e formadores de opinião que “afirmam” o mundo existente como (sempre) o melhor mundo possível, quanto em relação à

maioria dos intelectuais, políticos e formadores de opinião que “criticam” e, supostamente, pretendem modificar o mundo “para melhor”. (SOUZA, 2012, p. 20, 21)

Segundo Souza, tanto o liberalismo economicista quanto o marxismo tradicional cultivam pontos de vista equivocados a respeito da realidade social brasileira, o que está ligado à percepção distorcida das classes no Brasil, gerando dominação e opressão, encobertas pela distorção da realidade. Para Souza, o grande cerne do problema é o fato de que, tanto o “liberalismo economicista dominante” quanto o “marxismo tradicional enrijecido” não percebem a gênese sociocultural das classes e reduz a sua formação ao fator econômico.

O marxismo, por colocar a classe trabalhadora no âmbito da produção, o neoliberalismo, por naturalizar a desigualdade social, associando o sucesso econômico das classes mais altas à questão do mérito.

Isso equivale a esconder todos os fatores e condições sociais, emocionais, morais e culturais que constituem a renda diferencial, confundindo, ao fim e ao cabo, causa e efeito. Esconder os fatores não econômicos da desigualdade é, de fato, tornar invisível as duas questões que permitem efetivamente “compreender” o fenômeno da desigualdade social: a sua gênese e a sua reprodução no tempo. (SOUZA, 2012, p. 22, 23)

Souza observa que a visão centrada no aspecto econômico é massificada e coloniza nossa sociedade, de modo que apenas o que se herda materialmente é considerado. Esse olhar superficial reduz a concepção de classe social, de tal forma que classe passa a ser entendida a partir da acumulação dos bens ou da falta deles, determinando que as classes mais altas tenham muito desse capital econômico, enquanto as classes mais baixas são estigmatizadas pela pouca quantidade de bens e por sua incapacidade de consumo.

Para demonstrar a insuficiência do dinheiro como referencial de reprodução de classes, Souza recoloca as concepções bourdieusianas de capital cultural e de capital social (já discutidas no presente trabalho), tanto em relação à classe alta, quanto em relação à classe média. No entanto, observa que a visão economicista da sociedade não enxerga a transferência dos valores imateriais como o fator mais importante na reprodução das classes sociais e de seus privilégios no tempo.

Tal “cegueira” é apontada por Souza como mais aguda na classe média por causa da forma de transmissão dessa classe, pautada predominantemente na identificação afetiva, ou seja, na relação familiar que expõe o filho aos exemplos de outros membros da família em seus contatos com a leitura e outras formas, social e culturalmente legitimadas, de aquisição de conhecimento. A partir dessa referência familiar, essa pessoa tende a adquirir conhecimentos que a tornará competitiva na escola e no mercado de trabalho.

Souza destaca que essa herança imaterial da classe média é imperceptível de um modo tal

que a visão economicista “universaliza” os pressupostos da classe média para todas as “classes inferiores”, como se as condições de vida dessas classes fossem as mesmas. Esse “esquecimento” do social – ou seja, do processo de socialização familiar, que é diferente em cada classe social – permite dizer que o que importa é o “mérito” individual. Como todas as precondições sociais, emocionais, morais e econômicas que permitem criar o indivíduo produtivo e competitivo em todas as esferas da vida simplesmente não são percebidas, o fracasso dos indivíduos das classes não privilegiadas pode ser percebido como “culpa” individual. (SOUZA, 2012, p. 24)

Ao ignorar as diferenças das classes sociais e medir as classes mais baixas de acordo com o padrão da classe média, a visão predominante da sociedade contribui para o estabelecimento e aprofundamento da desigualdade social. Em verdade, enquanto que, em geral, a classe alta se caracteriza pela propriedade do capital econômico e a classe média pela posse do capital cultural, exige-se das classes mais baixas que elas mesmas criem as condições de superação de sua situação de inferioridade, desconsiderando a ausência de capital econômico e capital cultural nas classes baixas em volume suficiente para competirem com as demais classes.

Nesse sentido, Souza afirma que o processo de modernização brasileiro estabelece as novas classes sociais que se apropriam de maneira diferente do capital econômico e do capital cultural, fazendo referência a uma camada das classes populares brasileiras que denomina “ralé”¹⁷. Em outra obra Souza retoma este conceito e assim define

¹⁷ SOUZA, Jessé. Ralé Brasileira: Quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

constitui também uma classe inteira de indivíduos não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, esse é o *aspecto fundamental*, das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. (SOUZA, 2012, p. 25)

O discurso neoliberal atribui aos emergentes o status de “nova classe média” por serem eles um estrato com relativo poder de consumo, enquanto a esquerda radical reconhece essa condição de emergência a uma suposta consciência de classe, produto desse fator econômico. Souza, por sua vez, pesquisa a desigualdade de classes partindo de um pressuposto que contraria a tendência de pensar as classes brasileiras a partir da renda e do seu lugar na sociedade em relação ao fator econômico.

Jessé Souza demonstra que, para se legitimar, historicamente, o capitalismo busca meios de se justificar moral e eticamente. Igualmente, sem perder a sua essência mercadológica, se reformula de tempos em tempos, a fim de garantir sua longevidade e resguardar os lucros dos donos do capital. A partir dos anos 80 do século passado, essa mudança tem se dado nestes termos explicitados por Souza:

O desafio da reorganização do capitalismo, a partir dos anos de 1980 passa a ter, portanto, dois pilares interligados: transformar o processo de acumulação de capital, de modo a voltar a garantir taxas de lucro crescentes, e justificar esse processo de mudança segundo a semântica do “expressivismo” e da liberdade individual que havia fincado fundamentos sólidos no imaginário social a partir dos movimentos contraculturais dos anos de 1960 em todo o mundo. Como vimos acima, o capitalismo só sobrevive se “engolir” seu inimigo e transformá-lo nos seus próprios termos. Essa “antropofagia” é sempre um desafio – ou seja, é um risco e pode falhar – e requer enorme coordenação de interesses em todas as esferas sociais para vencer resistências e criar um imaginário social favorável, ou, em outros termos, uma violência simbólica bem construída e aceita por todos como autoevidente. (SOUZA, 2012, p. 35, 36)

Assim, Souza argumenta que, se no final do século XIX e na primeira metade do século XX, o capitalismo se caracterizava pela rigidez industrial e pelo monopólio comercial, na atualidade, o capitalismo é flexível e financeiro, numa referência às relações de trabalho mais fluidas e à ênfase nas transações e altos lucros do sistema financeiro, dominado pelos interesses dos banqueiros e investidores. Citando Roberto Grün, Souza afirma que, em nosso país, a naturalização das

estratégias capitalistas e a implementação dessas mudanças mencionadas valeram-se, primeiramente, da penetração da noção de “governança corporativa” e, em segundo lugar, da naturalização dos juros altos pela alegada “corrupção generalizada” no Brasil, a fim de privilegiar uns poucos em detrimento de muitos.

Souza deixa claro que é exatamente a legitimação dos múltiplos privilégios de um determinado segmento que está em questão na concepção de “nova classe média” para os batalhadores brasileiros investigados em sua pesquisa. Tentando transmitir a falsa ideia de um capitalismo positivo, a narrativa de uma nova classe média ocupa-se apenas em desconsiderar as contradições apuradas na vida desses batalhadores brasileiros, conforme a pesquisa de Souza (2012). Ele testemunha que o que foi encontrado na pesquisa

é que a realidade cotidiana dessa classe, ou seja, sua visão de mundo “prática” – que se materializa em ações, reações, disposições de comportamento e, de resto, em todo tipo de atitude cotidiana concreta consciente ou inconsciente – não tem a ver com o que se entende por “classe média”, na tradição sociológica, em nenhum sentido importante. Ainda que “classe média” seja um conceito vago (e, exatamente por conta disso, excelente para todo tipo de ilusão e de violência simbólica que se passa por “ciência”), ela implica, em todos os casos, um componente “expressivo” importante, e, conseqüentemente, uma preocupação com a “distinção social”, ou seja, com um estilo de vida em todas as dimensões que permita afastá-la dos setores populares e aproximá-la das classes dominantes. (SOUZA, 2012, p. 46, 47)

Portanto, Souza rejeita a ideia de que os considerados emergentes no Brasil sejam uma “nova classe média” e advoga o surgimento de uma nova classe trabalhadora brasileira, que ele situa entre a “ralé brasileira” (SOUZA, 2009) e as classes média e alta, denominando os membros dessa classe de batalhadores brasileiros.

A partir dos resultados de sua pesquisa, Souza descreve os batalhadores brasileiros como uma nova classe trabalhadora que se caracteriza por valores de família que ele denomina de “capital familiar”; verifica-se uma forte ética do trabalho paralelamente ao estudo; possui um perfil mais comunitário do que individualista; obtém suas conquistas com um esforço fora do comum; muitos dos batalhadores são oriundos da ralé ou da elite da ralé.

Em nossa pesquisa a respeito das estratégias de estudantes cotistas para permanecerem na educação superior no contexto da Universidade Federal da Bahia, como se perceberá adiante, as narrativas desses sujeitos, em muitos aspectos, guardam similaridades com as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa de Jessé Souza, ou seja, dos batalhadores brasileiros. Essa perspectiva se justifica, principalmente, ao considerarmos o perfil socioeconômico, escolar e étnico-racial do recorte que escolhemos. Esses pressupostos teóricos foram assumidos na análise dos dados que coletamos nesta pesquisa.

4. ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS

Considerando que o nosso estudo situa-se no campo das Ciências Sociais, o desenvolvimento de nossa pesquisa encontra justificativa nos próprios pontos que diferem uma pesquisa dessa natureza das pesquisas realizadas pelas Ciências Naturais e Biológicas, conforme Minayo (2014) nos auxilia a compreender, ao discorrer a respeito das especificidades das Ciências Sociais. A autora demonstra que os principais pontos distintivos desse campo são: a historicidade do objeto com que se ocupa, a interpretação feita pelos próprios sujeitos pesquisados, a identidade existente entre sujeito e objetivo da pesquisa, sua natureza essencialmente ideológica e sua característica qualitativa.

Minayo (2014) destaca que é incontestável o fato de que o objeto estudado pelas Ciências Sociais é histórico. Ou seja, os grupos humanos ocupam um determinado lugar no tempo e no espaço e expressam as especificidades de suas configurações sociais e culturais, num exercício contínuo de manutenção do antigo e experimentação do novo. Segundo a autora, as sociedades humanas “vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro que em si traz, dialeticamente, as marcas pregressas, numa reconstrução constante do que está dado e do novo que surge” (MINAYO, 2014, p. 39). Em consequência disso, não é apenas o pesquisador que faz uma interpretação dos fatos investigados, mas os próprios sujeitos, como resultado de sua consciência histórica, interpretam suas próprias ações e construções e elaboram o significado e a intencionalidade delas.

Ao tratar da identidade entre sujeito e objetivo, Minayo salienta a imbricação solidária e comprometida que se dá numa pesquisa dessa natureza. Além de ser um humano pesquisando outros humanos, a autora lembra que os sujeitos investigados, por motivos diversos, “têm um substrato comum de identidade com o investigador”, de modo que o próprio pesquisador se vê, de alguma maneira, envolvido no objeto de sua pesquisa, conforme lembra Lévi-Strauss: “Numa pesquisa onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é parte de sua observação” (LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 215 apud MINAYO, 2014, p. 41).

A ciência, seja ela de que natureza for, não está isenta do fator ideológico. Porém, Minayo lembra que isto é especialmente verdadeiro nas Ciências Sociais, tendo em vista que as visões de mundo e as concepções a partir das quais a vida se organiza influenciam tanto o pesquisador quanto os pesquisados. Assim, Minayo apresenta um ponto de vista que dialoga com Orlandi (2009), no que diz respeito ao lugar ocupado pela ideologia nas relações entre os sujeitos. Ao discutir a relação de interdependência entre a língua, o discurso e a ideologia, Orlandi afirma que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2009, p. 17).

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Classificamos esta pesquisa como de natureza qualitativa com inspiração fenomenológica, dadas as características acima mencionadas e por não ter suas análises baseadas em informações quantitativas. Mesmo sem propor antagonismos, Minayo (2014) demonstra que, se uma pesquisa qualitativa não consegue abarcar todos os aspectos de uma dada realidade ou contexto social, muito menos a pesquisa quantitativa conseguirá esgotar o universo social pesquisado. Embora reconheça o valor da quantificação em sua área de pesquisa, que é a saúde, e em outras áreas, a autora salienta que as Ciências Sociais requerem a investigação dos fatos relacionados aos humanos de um modo que não pode ser expresso em números. A abordagem qualitativa, apesar de sempre ser inconclusa, dado o dinamismo das diversas interações sociais, possibilita a reflexão mais aprofundada sobre questões apontadas pelos próprios sujeitos da pesquisa.

Uma espécie de axioma defendido por Mirian Goldenberg (2004), ao afirmar que aquilo “que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar” (GOLDENBERG, 2004, p. 14), serve para explicitar o princípio presente na escolha da abordagem científica. Ou seja, o presente trabalho constitui-se como pesquisa de natureza qualitativa, considerando que o problema investigado e os objetivos propostos estão relacionados às experiências de cotistas – sujeitos da pesquisa, sem preocupação com a quantificação, mas com o modo com que os sujeitos vivenciam-nas.

Assim como Fabiana Kauark (2010), defendemos a perspectiva de que uma pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que há “uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real” (KAUARCK et al, 2010, p. 26), sem preocupação precípua com aspectos estatísticos, mas com a análise das concepções, das visões e dos posicionamentos das pessoas envolvidas nos fenômenos, em sua relação com o ambiente. Pois, conforme aponta Dante Galeffi (2009), a busca pelo conhecimento pressupõe a investigação do ser humano, levando em conta que este encontra-se sempre “perspectivado e enraizado” nos acontecimentos passados, bem como se projeta em “possibilidades ainda não dadas”, ao afirmar que

[...] é a natureza humana que deve por primeiro ser investigada quando se queira conhecer a natureza do conhecimento. Esse deve ser o ponto de partida radical de toda ciência concebida e produzida por humanos historicamente consistentes. (GALEFFI, 2009, p. 20)

Dada a centralidade dos sujeitos proposta por esta pesquisa e a compreensão de que a subjetividade deles não é alienada do seu próprio contexto social, cultural, político, numa relação com as ações e acontecimentos gerados por outros atores, do passado e do presente, cujas influências interferem em suas itinerâncias, entendemos que o presente trabalho reveste-se de um caráter fenomenológico, etnometodológico e multirreferencial.

A presente pesquisa concebe a fenomenologia do modo como é esboçado por Goldenberg (2004). Para ela, a fenomenologia sociológica está baseada na filosofia de Husserl, em sua crítica radical à forma de ciência que desconsidera o papel dos sujeitos. Por esta razão, a autora afirma que

Proceder a uma análise fenomenológica é substituir as construções explicativas pela descrição do que se passa efetivamente do ponto de vista daquele que vive a situação concreta. A fenomenologia quer atingir a essência dos fenômenos, ultrapassando suas aparências imediatas. O pensamento fenomenológico traz para o campo de estudo da sociedade o mundo da vida cotidiana, onde o homem se situa com suas angústias e preocupações (GOLDENBERG, 2004, p. 31)

Consideramos também convergente com a nossa proposta metodológica, a análise da mesma autora a respeito de como Harold Garfinkel conceituou a etnometodologia. Segundo Goldenberg (2004), em sua obra *Studies in Ethnomethodology*, publicado em 1967 nos EUA,

Garfínkel define sua teoria como uma forma de compreender a prática artesanal da vida cotidiana, interpretada já numa primeira instância pelos atores sociais. A etnometodologia procura descobrir as práticas e representações segundo as quais as pessoas negociam, cotidianamente, a sua inserção nos grupos (IDEM, p. 31-32)

Assim, a partir das falas dos sujeitos, a pesquisa procura interpretar a relação deles com aspectos socioeconômicos, étnico-raciais e de interação com tantos aspectos componentes do contexto acadêmico quantos forem possíveis. Não obstante, temos a consciência de que qualquer pesquisa, e muito mais a qualitativa, sequer deve cogitar em produzir um conhecimento completo da realidade – por ser isto impossível, considerando a complexidade humana, suas singularidades e a diversidade de realidades presentes em um único ser. Conforme explicita Macedo:

Aqui está a consciência da complexidade que nos mostra a necessidade de lidar com a incontornável impermanência das coisas e, por consequência, com o incontornável inacabamento das nossas compreensões, o que nos faz sempre, como humanos, na e pela falta do outro. No caso de nós, pesquisadores, a perspectiva da complexidade nos recomenda nos prepararmos para trabalhar com a multiplicidade e os movimentos incertos dos fenômenos, das suas possibilidades conjugadas, híbridas e entretecidas. (MACEDO, 2009, p. 107)

Sob o ponto de vista da estratégia, nossa pesquisa se constitui em um estudo multicaso ou estudo de casos múltiplos (YIN, 2001), considerando que nosso foco não está na itinerância de um único sujeito, mas de vários cotistas, de cursos diferentes, tratando de experiências diversas em seu esforço para permanecerem na educação superior. Cada um dos casos pesquisados é visto em sua individualidade e subjetividade, em diálogo com os outros casos sem, necessariamente, compará-los ou tomá-los como representativos de uma realidade geral, mas buscando refletir profundamente a respeito de um recorte específico (YIN, 2001). De acordo com Robert Yin (2001), estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 32), independentemente da quantidade de casos em uma pesquisa.

4.2 PROCEDIMENTOS DE ESCOLHA DOS SUJEITOS E TRABALHO DE CAMPO

Sabendo da multiplicidade, das variações e dos diversos significados que um estudo multicaso pode produzir em termos de informações, sob o ponto de vista dos procedimentos técnicos, em nossa pesquisa, primeiramente, elaboramos um questionário que deveria ser respondido por uma amostra de estudantes cotistas de acordo com critérios que caracterizassem o público alvo, critérios estes expostos a seguir. Este questionário, intitulado “Questionário preliminar da pesquisa sobre permanência de estudantes cotistas”, continha 40 questões e teve como finalidades: a) obter informações gerais dos cotistas em sua relação com a política de ações afirmativas e b) selecionar os sujeitos cotistas para uma entrevista a partir de sua disponibilidade, a fim de refinar e especificar as informações de cada estudante, levando em consideração o recorte da presente pesquisa.

Inicialmente, consideramos pesquisar o nosso recorte tendo como *lócus* os cursos de Administração, Direito e Medicina, por estarem esses cursos entre os considerados de alto prestígio social. Deste modo, nos dirigimos aos colegiados dos referidos cursos, solicitando a lista dos prováveis concluintes do semestre 2018.2, contendo número de telefone, endereço eletrônico e número de matrícula para identificar os sujeitos em potencial para posterior contato e encaminhamento do questionário. Somente com o número de matrícula poderíamos acessar o banco de dados da UFBA, contendo os ingressantes pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Ministério da Educação para identificação dos sujeitos da pesquisa.

Com o número de matrícula, tencionávamos fazer um levantamento dos estudantes cotistas para identificarmos quais haviam ingressado por meio da reserva de vagas para autodeclarados negros e com renda familiar de até 1 salário mínimo e meio *per capita*. No entanto, devido à maneira particularizada de cada unidade da UFBA lidar com o acesso a essa informação, apenas a Coordenação do curso de Direito disponibilizou a lista conforme solicitado, bastando para isso o preenchimento de um requerimento contendo uma justificativa para a solicitação. O requerimento foi deferido e, em poucos dias, as informações dos prováveis concluintes 2018.2, dos turnos diurno e noturno, foram encaminhadas por e-mail pela Coordenação da Graduação.

Na Faculdade de Medicina, recebemos a informação de que teríamos que submeter o projeto de pesquisa à análise de uma comissão interna do Colegiado, cujo parecer seria votado em sua reunião ordinária. Após essa análise, caso o projeto fosse aprovado, a disponibilização das informações poderia ser feita. Na Escola de Administração, a resposta dada pelo coordenador foi a de que a unidade acadêmica não poderia disponibilizar os dados dos alunos que foram requeridos. Somente uma lista de prováveis concluintes é afixada no mural da Coordenação da Graduação, contendo apenas o nome dos estudantes. A exiguidade do tempo na fase em que a pesquisa já se encontrava, por um lado, e a total impossibilidade imposta pela unidade, de outro, nos fez buscar alternativas em nossa itinerância metodológica.

Deste modo, iniciamos o levantamento no banco de dados da UFBA a respeito dos estudantes do curso de Direito que ingressaram pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Ministério da Educação, como optantes pela reserva de vagas para autodeclarados negros e com renda familiar de até 1 salário mínimo e meio per capita. O referido levantamento apresentou o resultado de 10 (dez) estudantes entre os prováveis concluintes 2018.2 do curso de Direito. Tão logo esse resultado foi apurado, encaminhamos o questionário preliminar por e-mail. Nesse momento, não foi verificada nenhuma notificação de erro no encaminhamento ou de desatualização dos endereços.

Inicialmente, cerca de um mês após o envio do questionário, apenas um estudante havia respondido. E, apesar de ter oferecido informações que muito contribuíram para as discussões da pesquisa, respondeu negativamente à pergunta nº 38, que indagava: “Você aceitaria participar de uma entrevista presencial para a complementação das informações desta pesquisa?”. Essas circunstâncias ameaçavam tornar nosso trabalho um tanto quanto restrito. Pelo que, resolvemos ampliar o número de cursos com os quais tivemos facilidade de contato com as coordenações e não mais depender da consulta ao banco de dados, considerando a combinação do pouco tempo disponível para o término da pesquisa e as dificuldades já referidas para a obtenção do número de matrícula dos estudantes, essencial para dispor dos dados necessários para a consulta ao banco de dados acima referido.

Assim, além de aproveitar os dados referentes à matrícula dos cotistas do curso de Direito, recorreremos pessoalmente a estudantes com alguma ligação com o curso de Medicina, ao Colegiado e ao Diretório Acadêmico do curso de Medicina, solicitando que encaminhassem o *link* do questionário às suas listas de contato de estudantes do curso. O mesmo fizemos com os cursos de Educação Física, Matemática e Pedagogia, resolvendo incluí-los na amostra a ser pesquisada. Essa medida fez ampliar o número de cursos e de sujeitos a serem pesquisados e possibilitou dar voz a um número maior de cotistas e oportunizou um recorte mais diverso para a nossa pesquisa.

Nessa segunda fase da nossa itinerância na seleção dos cursos, ao manter o de Direito e acrescentar os de Educação Física, Matemática, Pedagogia e Medicina – retomado com outra metodologia de acesso às informações, levamos em conta, primeiramente, a manutenção do critério do alto prestígio social conferido a Direito e Medicina e como cotistas negros e de baixa renda constroem suas estratégias em espaços acadêmicos historicamente elitizados. Em segundo lugar, o acréscimo do contraste social observado em licenciaturas, em relação aos primeiros cursos, como as de Educação Física, Pedagogia e Matemática, cursos supostamente menos elitizados.

No caso de Matemática, em particular, encontramos uma realidade que poderíamos qualificar como socialmente híbrida, tendo em vista que, por ser uma licenciatura, cuja natureza não faz figurar entre os cursos de alto prestígio social, ao mesmo tempo, se caracteriza com conteúdos de difícil assimilação para os cotistas na área das ciências exatas, vez que são alunos provindos de escolas públicas da Educação Básica. Esta questão supostamente conferia um elemento novo para nossas análises. Neste caso, a predominância de conteúdos da área das ciências exatas, desafiaria ainda mais o estudante egresso da escola pública, autodeclarado negro e de baixa renda em suas itinerâncias para permanecer no Ensino Superior, o que nos levaria a verificar as dificuldades enfrentadas por estes estudantes na Universidade.

Após ter alterado o *lôcus* e ampliado o quantitativo e a diversidade dos sujeitos da pesquisa da forma como foi esclarecida nos parágrafos anteriores, o *link* do questionário foi encaminhado por e-mail e por rede social aos estudantes dos

cursos já mencionados. Vinte e quatro (24) estudantes dos cursos de Direito (10), Pedagogia (5), Medicina (5), Matemática (2) e Educação Física (1) responderam ao questionário. Do total de estudantes que responderam ao questionário, 19 informaram seu ingresso na UFBA por meio da reserva de vagas.

Em outra etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para aqueles que assim se dispuseram. Os entrevistados foram selecionados a partir da pergunta nº 38 do questionário, que indaga: “Você aceitaria participar de uma entrevista presencial para a complementação das informações desta pesquisa?”, assim como da questão nº 39, perguntando o melhor dia, horário e local, bem como a questão nº 40, pela qual, no caso de aceitação por parte do estudante, é solicitada a informação de um meio de contato para o agendamento da entrevista.

Dez (10) estudantes responderam afirmativamente à questão nº 38, mas, desse contingente, 5 estudantes (4 do curso de Pedagogia e 1 do curso de Medicina) não foram entrevistadas pelas seguintes razões: Uma estudante de Pedagogia, por não ser cotista, outra do mesmo curso por não ser provável concluinte 2018.2, duas outras estudantes de Pedagogia por dificuldade de agendamento e uma de Medicina por não conseguirmos também agendamento da entrevista. Portanto, os procedimentos de trabalho de campo consistiram em um questionário e uma entrevista segundo o roteiro previamente elaborado.

Assim sendo, o contingente total pesquisado foi formado por 24 estudantes. Deste total, 20 estudantes foram cotistas, dos quais 6 foram entrevistados (cf. tabela a seguir). As entrevistas foram semi-estruturadas, gravadas em áudio, com estudantes dos cursos de Direito (1), Matemática (1), Medicina (2) e Pedagogia (2).

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos da pesquisa conforme cursos e situação na participação nos procedimentos

CURSOS	Respostas ao questionário	Prováveis concluintes 2018.2	Cotistas	Entrevistas semiestruturadas
Direito	10	10	08	01
Educ. Física	01	01	01	-
Matemática	02	02	02	01
Medicina	05	05	04	02
Pedagogia	06	04	05	02
TOTAL	24	22	20	06

Fonte: Elaboração própria.

Para a realização das entrevistas, foi adotado como instrumento de coleta das informações um roteiro flexível contendo questões relacionadas aos três momentos das itinerâncias dos estudantes cotistas que nos interessavam abordar, assim como explorado no questionário, a saber: a) o contexto familiar e da comunidade vivenciado pelos estudantes antes do acesso à universidade; b) o contexto acadêmico logo após o ingresso no curso; c) o contexto da permanência no curso. Esses momentos se constituíram para a pesquisa em categorias de análise, traduzidas por alguns indicadores.

No contexto familiar e da comunidade antes do acesso à universidade, o questionário e, mais detidamente, as entrevistas enfocaram a caracterização socioeconômica da família, principais influências de familiares, amigos e colegas que se relacionavam com a trajetória escolar e acadêmica, principais saberes adquiridos com os familiares diante das adversidades econômicas e do mundo do trabalho, formas de ocupação do tempo e tipos de lazer vivenciados, costumes familiares em relação às artes, à leitura e à cultura, em geral.

No contexto acadêmico logo após o ingresso no curso, mereceram nossa atenção as formas de acolhimento no curso, condições de integração entre colegas, professores e funcionários, as experiências iniciais nas primeiras aulas, formas de apropriação das regras e normas da rotina acadêmica.

Quanto ao que diz respeito à permanência no curso, propriamente dita, estão tentamos focalizar as experiências de aprendizagem e o desempenho durante o curso, os principais problemas, dificuldades e desafios diante das exigências do curso e das peculiaridades do ambiente acadêmico, as estratégias adotadas ou criadas para superar essas dificuldades e os desafios, a percepção sobre as ações afirmativas e de assistência estudantil da universidade diante das demandas dos estudantes para a permanência no curso.

4. 3. APURAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Após a realização das entrevistas, foram feitas as transcrições de modo literal, seguidas da análise das informações coletadas. Para a compreensão das informações coletadas foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo, a partir do ponto de vista de Lawrence Bardin (1977) e de Maria Cecília Souza Minayo (2014). Bardin (1977) afirma que a análise de conteúdo é um método cujo grau de empirismo é muito acentuado. Além disso, caracteriza-se por grande variação, dependendo do tipo de conteúdo e do objetivo que se pretende alcançar. Por isso, segundo o autor, “a técnica de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento [...]” (BARDIN, 1977, p. 31).

Em sua descrição das técnicas de análise do material qualitativo, Minayo (2014) corrobora a afirmação de Bardin a respeito da variedade de análises de conteúdo e cita seis modalidades diferentes: lexical, da expressão, de relações, de avaliação ou representacional, temática e análise da enunciação. Minayo destaca que entre elas, umas mais outras menos, há aspectos positivistas em seus procedimentos, privilegiando as inferências estatísticas. No entanto, destas mencionadas, aponta a análise da enunciação como a técnica de análise de conteúdo mais apropriada para uma pesquisa qualitativa, considerando-a como “a que mais valoriza os significados” (MINAYO, 2014, p. 318).

Tendo em vista que em nosso estudo o conteúdo se baseia na voz dos estudantes cotistas que responderam ao questionário preliminar e participaram das entrevistas e o objetivo foi interpretar os sentidos, os significados, as percepções, os

sentimentos, os embates, as vicissitudes, as conquistas, contidas nas narrativas desses sujeitos em seu cotidiano de construção da permanência na educação superior na UFBA, nos valem da análise da enunciação para a realização da análise do conteúdo das entrevistas.

Além disso, outras características dessa modalidade se aproximam da nossa pesquisa, como, por exemplo, a concepção de comunicação como um processo vivo, dinâmico, móvel. Minayo afirma que a análise da enunciação

Apoia-se numa concepção de comunicação como processo (e não como um dado estatístico) e do discurso como palavra em ato. A análise da enunciação considera que na produção da palavra elabora-se, ao mesmo tempo, um sentido e operam-se transformações. O discurso não seria um produto acabado, mas um momento de criação de significados com tudo o que isso comporta de contradições, incoerências e imperfeições. (MINAYO, 2014, p. 312)

Aspectos encontrados nas narrativas das itinerâncias passadas dos estudantes para permanecerem no ensino superior, tanto quanto na maneira presente pela qual esses sujeitos reelaboram e ressignificam os fatos relatados, testificam o que é defendido por Minayo (2014), de acordo com o exposto anteriormente. A vividez, a mobilidade e a criatividade autoral da produção da palavra são perceptíveis no relato de cada estudante que cooperou com a nossa pesquisa por meio dos questionários e daqueles que, além de responderem ao questionário, atenderam o nosso convite para o aprofundamento das informações através da entrevista, conforme demonstrado a seguir.

5 ITINERÂNCIAS DE COTISTAS RUMO À PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com o que já foi explicado quando tratamos da metodologia, as informações obtidas dos estudantes participantes da nossa pesquisa, tanto por meio do questionário como por meio da entrevista, abordam as itinerâncias desses sujeitos compreendendo-as como compostas de três momentos distintos, os quais podemos categorizar da seguinte maneira: a) o contexto familiar e da comunidade

vivenciado pelos estudantes antes do acesso à universidade; b) o contexto acadêmico logo após o ingresso no curso; c) o contexto da permanência no curso, das quais nos ocuparemos a partir desse capítulo, denominando-as, respectivamente, de 5.1 Itinerâncias familiares e socioculturais dos cotistas antes do acesso à educação superior; 5.2 Itinerâncias iniciais dos cotistas no acesso à educação superior; 5.3 Itinerâncias acadêmicas dos cotistas durante a permanência na Educação Superior.

Com o intuito de atender ao rigor acadêmico que estabelece a exigência do sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa, os 19 estudantes serão identificados pelo número que corresponde à ordem de envio das respostas do questionário. Quando nos referirmos aos 6 entrevistados, usaremos como pseudônimos dos estudantes os nomes de personalidades negras, brasileiras ou não, que participaram e ou representam a luta pela superação do racismo, do escravismo ou cuja atuação e influência contribuíram para a reafirmação da identidade negra e o reconhecimento dos direitos civis, sociais e culturais da população negra, no Brasil ou fora dele.

A despeito da invisibilidade que os relatos hegemônicos dos fatos têm imposto à história de algumas dessas personalidades, não é pequeno o rol daqueles e daquelas que se notabilizaram pela resistência ao racismo, empreenderam diversas ações para a garantia de direitos e oportunidades justas ao povo negro ou que, com sua atuação na sociedade, servem de inspiração para os tensionamentos presentes. No entanto, nos referiremos apenas a seis dessas pessoas, em número correspondente ao quantitativo que foi entrevistado, a seguir: **Maria Firmina**, para a primeira entrevistada de Pedagogia (Entrevista 1), numa referência à professora Maria Firmina; **Luiz**, para o entrevistado de Direito (Entrevista 2), inspirado no advogado Luiz Gama; **Maria Odília**, para uma das entrevistadas de Medicina (Entrevista 3), correspondente a Maria Odília Teixeira, médica; **Alfred**, para o entrevistado de Matemática (Entrevista 4), numa referência a Alfred Oscar Coffin, professor de Matemática afro-americano; **Juliano**, para o outro entrevistado de Medicina (Entrevista 5), numa menção ao médico baiano Juliano Moreira; **Olívia**, para a segunda entrevistada de Pedagogia (Entrevista 6), como uma homenagem à política e pedagoga Maria Olívia Santana, sendo esta a única personalidade viva. Vejamos um breve resumo sobre cada uma dessas personalidades negras que

emprestam seus nomes como pseudônimos para os entrevistados em nossa pesquisa.

Maria Firmina dos Reis (1825-1917), ou simplesmente, **Maria Firmina**, nasceu em São Luís, Maranhão, em 1825. Em 1830, mudou-se para o município de Viamão e viveu uma parte de sua vida na casa de uma tia materna. Do seu primo por parte de mãe, Sotero dos Reis, escritor e gramático, recebeu o incentivo para buscar o conhecimento. Antes de se tornar escritora, foi aprovada como professora de primeiras letras, função que exerceu de 1847 a 1881. Desafiada pelas más condições em que vivia a população negra, escreveu um romance abolicionista intitulado “Úrsula”, publicado em 1859, “Cantos à beira mar”, um livro de poesias publicado em 1871 e também o conto “A escrava”, de 1887. Em 1880, escandalizou o povoado de Maçaricó, ao fundar a primeira escola mista gratuita do Maranhão, a qual foi fechada devido ao descontentamento da sociedade da época.¹⁸

Luiz Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882), importante nome negro na luta abolicionista, nasceu em Salvador, em 21 de julho de 1830. Filho de Luiza Mahin, uma das líderes femininas da Revolta dos Malês, viveu com sua mãe na capital baiana até os oito anos, quando Mahin fugiu da perseguição policial para o Rio de Janeiro. Desde então, **Luiz Gama** ficou com seu pai, um português que, por causa das dívidas o vendeu a um traficante quando ele tinha dez anos. Levado para São Paulo, Gama se tornou um escravo doméstico. Tendo aprendido a ler e a escrever, aos 18 anos provou ser filho de uma mulher livre e conseguiu sua liberdade. A partir de 1856, trabalhando como escrevente na Secretaria de Polícia, obteve acesso à biblioteca do delegado, um professor de Direito. Luiz Gama se tornou um grande advogado autodidata e se notabilizou por defender muitos negros, livrando-os das acusações de crimes contra os senhores.¹⁹

Maria Odília Teixeira (1884-?), nasceu em 5 de março de 1884 e não temos registro da data do seu falecimento. Natural de São Félix do Paraguaçu, filha do médico José Pereira Teixeira, professor da Faculdade de Medicina da UFBA, mas

¹⁸ Programa Heróis de todo mundo: Maria Firmina dos Reis. In: **A cor da cultura**. Futuratec, Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em < <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/mariafirmina>> Acesso em 08/06/2019.

¹⁹ Programa Heróis de todo mundo: Luiz Gama. In: **A cor da cultura**. Futuratec, Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em < <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/luizgama>> Acesso em 08/06/2019.

apontado como um homem pobre. Maria Odília ingressou na Faculdade de Medicina por meio de uma petição deferida pelo então diretor da Faculdade e foi ajudada por seu irmão, que era bacharel em Direito, a fazer o seu curso. Em 15 de dezembro de 1909, **Maria Odília** se tornou a sétima mulher graduada pela Faculdade de Medicina, sendo a primeira a ser diplomada no Século XX. Além disso, inovou em seu trabalho de conclusão da graduação, abordando a curabilidade da cirrose alcoólica, considerando que, até então, as mulheres que haviam se graduado na FAMEB, apresentaram trabalhos abordando temas ginecológicos ou pediátricos. Maria Odília foi a primeira mulher negra a se formar em Medicina na FAMEB e, cinco anos depois de graduada, se tornou a primeira professora negra da mesma Faculdade²⁰. Além disso, segundo o Conselho Regional de Medicina da Bahia (CREMEB), Maria Odília Teixeira foi a primeira médica negra do Brasil.²¹

Alfred Oscar Coffin (1861-?), nasceu em 14 de maio de 1861, no Mississippi. Teve uma formação diversificada e foi o primeiro afro-americano a conquistar um Ph.D. Em 1889, galgou o mestrado e o doutorado em Biologia, área do conhecimento em que ficou mais conhecido. Entretanto, também foi professor de Linguagem Românica e de Matemática, entre 1889 e 1895, na Universidade Wiley, em Marshal, Texas. De 1898 a 1909, **Coffin** foi diretor de escola pública em San Antonio, Texas, e Kansas, Missouri.²²

Juliano Moreira (1873-1933), um médico negro soteropolitano, nascido em 6 de janeiro de 1873. Ingressou na Faculdade de Medicina ainda muito jovem, tendo se formado com apenas 18 anos. Três anos depois, em 1891, se tornou professor da Faculdade de Medicina, tendo já publicado em diversas revistas científicas nessa época. Especializou-se no tratamento a doenças mentais, participando de vários cursos na Europa e conhecendo in loco a realidade dos asilos de alguns países europeus. Além de defensor da humanização do tratamento psiquiátrico, o médico

²⁰ UFBA. Maria Odília Teixeira. In: **Galeria dos encantados**. Disponível em <<http://www.fameb.ufba.br/filebrowser/download/103>> Acesso em 08/06/2019.

²¹ CREMEB. Conselho Regional de Medicina da Bahia. **Dia da mulher: conheça Maria Odília Teixeira, a primeira médica negra do Brasil**. Disponível em <<http://www.cremeb.org.br/index.php/noticias/dia-da-mulher-conheca-maria-odilia-teixeira-a-primeira-medica-negra-do-brasil/>> Acesso em 08/06/2019.

²² FIKES, Robert. **Alfred O. Coffin (1861-?)**. Disponível em <<https://www.blackpast.org/african-american-history/coffin-alfred-o-1861/>> Acesso em 09/06/2019.

baiano se opôs à concepção predominante na sua época de que a miscigenação racial seria um fator de degeneração da população brasileira. Foi diretor do Hospital nacional dos Alienados (1903-1930), fundou a Sociedade Brasileira de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal (1907) e a Academia Brasileira de Ciências (1917), tendo falecido no Rio de Janeiro, em 2 de maio de 1933.²³

Maria Olívia Santana (1967), ou apenas **Olívia Santana**, mulher negra, nascida em 05 de março de 1967, na cidade de Salvador, é muito conhecida por sua atuação política. Olívia Santana já foi vereadora e secretária de Educação e Cultura de Salvador. No Governo do Estado, já assumiu o secretariado na pasta Políticas para as Mulheres e também do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte. É membro do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, dirigente do Fórum de Mulheres Negras e da União de Negros pela Igualdade (UNEGRO)²⁴. Em 2018, se tornou a primeira mulher negra eleita Deputada Estadual na Bahia. A filha de empregada doméstica e de marceneiro, que já trabalhou como servente e merendeira de escola, é graduada em Pedagogia pela UFBA e já foi presidente do Diretório Acadêmico do curso, bem como secretária de Educação e Cultura do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFBA.²⁵

5.1 ITINERÂNCIAS EDUCACIONAIS E SOCIOCULTURAIS DOS COTISTAS ANTES DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os resultados da presente pesquisa sugerem que as condições de permanência na Educação Superior, dentro do recorte objeto da nossa investigação,

²³ Programa Heróis de todo mundo: Juliano Moreira. In: **A cor da cultura**. Futuratec, Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/julianomoreira>> Acesso em 09/06/2019.

²⁴ BAHIA, Assembleia Legislativa da Bahia. Deputada Olívia Santana. In: **Perfil do deputado**. Disponível em <<http://www.al.ba.gov.br/deputados/deputado-estadual/926908>> Acesso em 09/06/2019.

²⁵ G1 BAHIA. **De servente a pedagoga, professora se torna 1ª mulher declarada negra a se eleger para a Assembleia Legislativa da BA**. Disponível em <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/10/09/de-servente-a-pedagoga-professora-se-torna-1a-mulher-declarada-negra-a-se-eleger-para-a-assembleia-legislativa-da-ba.ghtml>> Acesso em 09/06/2019.

começam a ser construídas antes do momento em que os cotistas adentram a Universidade. As respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa no questionário, tanto quanto os depoimentos feitos por meio das entrevistas, indicam algumas situações pré-acesso que incidem sobre a maneira como esses sujeitos chegam ao contexto acadêmico e como os efeitos dessas situações servem de “matéria-prima” para a elaboração e reelaboração do percurso acadêmico.

As relações e as condições familiares, na comunidade em que os estudantes vivem, bem como aquelas que se processam no ambiente escolar, são as primeiras influências. Sejam na sua efetividade, ausência ou precariedade, as condições encontradas nestes contextos servem de lastro a ser aprimorado para a continuidade no curso ou se constituem em agravamento de muitos problemas enfrentados na Educação Superior pelos cotistas. São situações relacionadas ao fator econômico, às relações interpessoais, às relações étnico-raciais e às condições educacionais e culturais identificadas por Bourdieu (2007) em sua teoria dos diferentes tipos de capital: econômico, social e cultural.

No questionário, da questão 11 até a questão 23, esses tipos de capital são abordados abrangendo o período que corresponde ao tempo em que as pessoas deveriam estar sob a tutela dos pais ou responsáveis, desenvolvendo as relações interpessoais com os parentes e amigos, a partir do núcleo familiar, adquirindo os conhecimentos científicos básicos, preparatórios para a Educação Superior, e ampliando sua rede social a partir da escola, até o processo seletivo da UFBA. Espaço temporal em que as condições econômicas, sociais e culturais da família e de outros grupos com os quais os adolescentes e jovens se relacionam ensejam a criação da estrutura para o ingresso na academia.

A questão que trata do grau de instrução dos pais estava dividida em duas partes, com uma destinada ao pai e outra à mãe. Em cada uma das partes, os estudantes podiam assinalar apenas uma opção de grau máximo de instrução a que cada um chegou. Do total de vinte e quatro estudantes, incluídos, portanto, os quatro não-cotistas e os vinte estudantes cotistas, entre os pais, dois não possuíam grau formal de instrução, sete cursaram o Ensino Fundamental de modo incompleto e quatro cursaram essa etapa de ensino completamente; cinco cursaram o Ensino Médio completamente. O Ensino Superior foi cursado incompletamente por três pais e, de

modo completo, por apenas um. Dois pais, além de terem cursado a graduação, fizeram a pós-graduação.

No que diz respeito ao grau de instrução das mães, duas não têm instrução; sete cursaram o Ensino Fundamental de modo incompleto, duas concluíram o Ensino Fundamental; um tem o Médio incompleto e sete fizeram completamente o Ensino Médio. Em relação ao Ensino Superior, uma não o fez completamente, três concluíram e uma fez pós-graduação. Se levarmos em conta somente as informações em relação ao Ensino Médio completo e o Ensino Superior completo, temos um total de dez mães.

Tomando os dois extremos dos dados, de um lado o primeiro grupo de pais, representado pela soma dos sem instrução e os que não completaram o Ensino Fundamental, assim também o segundo grupo dos pais do outro lado, representando a soma dos que concluíram o Ensino Superior e a pós-graduação, encontramos nove pais entre a falta de instrução e a incompletude do Ensino Fundamental, bem como encontramos apenas três pais entre o Ensino Superior completo e a pós-graduação. Realizando o mesmo cálculo em relação às mães, encontramos também nove entre a falta de instrução e o Ensino Fundamental incompleto, e quatro entre o Superior completo e a pós-graduação.

Ainda que não tenhamos concentrado a investigação no aspecto quantitativo, dada a natureza qualitativa da nossa pesquisa, é possível perceber que o contingente que respondeu o questionário, sob o ponto de vista da educação formal dos seus pais e de suas mães, apresenta uma situação intermediária. Sob esse aspecto, não se constitui em um grupo de estudantes que tenham se desenvolvido num ambiente familiar desprovido de alguma instrução formal, tão pouco é possível afirmar que seus progenitores, em sua maioria, tenha um nível elevado de formação intelectual.

Ao serem perguntados sobre a frequência com que suas famílias cultivam os hábitos de leitura (livros, jornais, revistas), bem como as visitas ao teatro, ao cinema, ao museu e a shows, diante das opções: “sempre”, “às vezes” e “nunca”, a resposta mais recorrente em relação à leitura de livros, jornais e revistas, assim como para as visitas ao cinema e a shows, foi “às vezes”. Quando se trata de visitas ao teatro e ao museu, predomina a resposta “nunca”. Dos vinte e quatro estudantes que

responderam ao questionário, assistir algum espetáculo no teatro, as famílias de quatorze deles “nunca” vão; ao museu, treze “nunca” vão. As dez ou onze famílias restantes se dividem entre o “sempre” e o “às vezes”, sendo que apenas dois vão ao teatro e ao museu “sempre”. Os dados levam a crer que nas famílias dos estudantes pesquisados a frequência a espaços para desenvolvimento cultural não é bem observada.

Diante desses resultados, a nossa percepção é de que há uma relação entre o grau de instrução dos pais e mães dos estudantes e a frequência com que visitam espaços culturais que exigem um capital cultural um tanto quanto mais consistente. E esta relação aponta para o quanto a escolarização é determinante para que haja interesse, prazer e compreensão em relação àquilo que é apresentado ao público no teatro e no museu, por exemplo. A mesma constatação é feita por Bourdieu (2007), ao comentar uma pesquisa que indicava que mais da metade dos visitantes de museus eram bacharéis ou possuíam titulação mais elevada:

A existência de uma ligação tão forte entre a instrução e a frequência a museus mostra que só a escola pode criar (ou desenvolver, segundo o caso) a aspiração à cultura, mesmo à cultura menos escolar. Falar de “necessidades culturais”, sem lembrar que elas são, diferentemente das “necessidades primárias”, produtos da educação, é, com efeito, o melhor meio de dissimular [...] que as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la. (BOURDIEU, 2007, p. 60)

Os seis cotistas entrevistados foram questionados sobre o capital cultural da família da seguinte maneira: “Como os hábitos familiares em relação ao lazer, artes, leitura, cultura podem ter influenciado nas suas escolhas acadêmicas?”. Em resposta, apenas o estudante de Medicina, Juliano, apresentou um relato de influência familiar pelos hábitos culturais mencionados, fato que ele atribuiu ao perfil intelectual da família, formada por professores que, apesar de não serem ricos, sempre leram e tiveram acesso a esses bens culturais e incentivaram-no a fazer o mesmo. Os demais relataram condições que impossibilitavam o acesso da família a essas modalidades de capital cultural e, portanto, sem condição de, neste sentido, influenciar sobre decisões acadêmicas, como oferecer suporte reflexivo para a escolha do curso, por exemplo, conforme é possível constatar por meio da transcrição de alguns depoimentos:

“Bom, é... lazer e cultura a gente nunca teve, né. Eu venho de uma família, assim, pobre, de classe baixa, mesmo. Minha mãe nunca comprou livros pra gente, nem meu pai. E lazer a gente tinha era a praia (*risos*), né, que a gente sempre ia. Mas, fora isso, a gente não teve. Foi mesmo quando eu entrei na universidade, com os amigos que já tinham esse conhecimento de cinema, de teatro, que eu pude ir me aproximando. Mas por influência da família, não, foram mais os amigos da faculdade.” **(Maria Firmina, Pedagogia).**

“[...] não influenciou (*risos*), de fato, porque os meus pais não tinham o hábito de ler. Minha mãe tava sempre trabalhando e meu pai tava lá em outro processo, que foi um processo dele, hoje entendo isso. Então eu lia algumas coisas da escola mesmo. Na adolescência comecei a ler mais, mas era uma questão porque eu gostava, entendeu? Não que as minhas... meus familiares influenciassem nisso. E em relação a outras atividades de cultura e lazer, acabava que a gente não tinha muito porque a gente ficava na... a gente morava num município muito pequeno, município de roça e o que tem na roça é bar. Então, a diversão das pessoas era ir para encontrar com as pessoas, conversar, beber e depois voltar para casa, entendeu? Vez por outra, a gente conseguia... minha mãe... mas isso era mais na infância, minha mãe levava a gente para os festejos religiosos da comunidade da cidade vizinha, que é Santo Amaro. Mas isso era uma vez por ano. Tinha um ou outro passeio de escola que a gente sempre vinha aqui para o Zoológico de Salvador - lembro com saudade disso... e era basicamente isso. Mas essa... essa inserção, esse acesso à cultura, lazer, leitura, esportes, esse tipo de recurso a gente não tinha mesmo. Então, foi bem escasso. E televisão, né, televisão, música, eu gostava de ouvir, sempre gostei muito de ouvir música e de... é entender, interpretar o que falavam nas músicas, entendeu? Sempre, desde criança, eu ficava... eu prestava muita atenção nas músicas e eu ficava pensando o que passava na cabeça de uma pessoa pra falar aquilo que ela tava falando ou o que ela tava sentindo ou vivendo pra escrever aquele tipo de coisa. Acho que isso acabou me ajudando porque me tirava de... de um foco, de uma realidade que não... não favorecia um desenvolvimento é.. psico, sabe? Psico e social também.” **(Maria Odília, Medicina).**

“Então, o que acontece, é... eu tenho um irmão que é autista, né. Então, é... meu pai e minha mãe não tinham muito lazer, né. O lazer era cuidar mais do meu irmão, foi dedicado a... minha mãe, por exemplo, não trabalhou, foi dona de casa por causa... pra isso mesmo, pra cuidar do meu irmão. Então, o meu lazer na adolescência era mais é o futebol, é... jogava uma bola, é... ou então aí, é... Aí, quando eu fui amadurecendo, foi... eu comecei a trabalhar, é... fez com que é... eu pudesse ver outras coisas, né, é... é... fosse... ter condições de assistir a uma peça, assistir teatro, assistir um filme, mas minha família em si, em termos de... de... de... de cultura, com relação... eu não tive muita influência deles, não, porque meu pai num... era... era.. tinha o fundamental, né, não andava lendo, assim, minha referência mesmo era meu irmão, que eu via ele sempre lendo, essas coisas... então, fazia com que eu... é... não, ele acabou de ler aquele livro, vou ler também. Então, é... isso me

motivava. Mas, com relação a meu pai e minha mãe, não.” (**Alfred, Matemática**)

Os depoimentos desses estudantes revelam que em suas experiências no âmbito familiar, apesar de serem distintos, o capital econômico, o capital social e o capital cultural se interligam, de modo que, embora não possamos afirmar uma relação irreduzível de dependência entre eles, é inevitável reconhecer um certo grau de influência entre si (Bourdieu, 2007). Assim sendo, somos levados ao reconhecimento de que, diante da escassez de capital econômico, nem sempre é possível acessar bens culturais, assim como a falta de possibilidades de constituir capital cultural afeta o modo como as pessoas se relacionam, podendo comprometer a elegibilidade para participar de determinados grupos do seu interesse ou necessidade, interferindo, assim, no capital social. Trata-se de uma espécie de atravessamento entre as diferentes modalidades de capital.

Além da interferência da falta do capital econômico em si mesmo, inviabilizando a geração do capital cultural, alguns dos depoimentos dão conta de uma situação que é decorrente da falta de capital econômico, a qual determina a absorção do tempo e das energias da família, de modo que esta é impedida do lazer e da aquisição de conhecimentos que adviriam do contato com bens culturais. Esta situação é a necessidade de trabalhar por muito mais tempo do que o esperado. Intenso trabalho, não para aquisição de bens ou vantagens extras, mas para a consecução das mínimas condições de vida. Foi a esta situação que Maria Odília se referiu, ao afirmar: “[...] porque os meus pais não tinham o hábito de ler. Minha mãe tava (*sic*) sempre trabalhando [...]” (**Maria Odília, Medicina**).

O grande volume de trabalho para manter a família - muitas vezes precariamente, portanto, interfere na construção do capital cultural, comprometendo em alguns momentos a totalidade do tempo, sem que haja a oportunidade para usar uma parcela desse tempo para a reflexão livre, desimpedida, criativa, conforme já vimos no capítulo 3, ao tratarmos das disposições constitutivas da criatividade dos agentes, mais especificamente, ao fazermos referência à concepção de Bourdieu (2007) de como se dá a constituição do capital cultural incorporado. Ou seja, o capital cultural incorporado requer o tempo da existência biológica dos sujeitos para ser transmitido, assim como não pode prescindir do tempo, cronologicamente falando, para ser apreendido.

Mas, como se dará a apreensão dessa modalidade de capital cultural, ou de qualquer outro, por parte das famílias dos cotistas se, além do tempo ser absorvido pela necessidade e obrigação do trabalho excessivo, elas podem também ser imobilizadas pela percepção reduzida de uma única maneira de lidar com a diversidade na família? O estudante **Alfred** parece transparecer essa lógica, ao afirmar que seus pais não tiveram lazer porque viviam em função de cuidar do irmão dele. O fato de seus pais precisarem se dedicar a suprir as necessidades de seu irmão, um rapaz com transtorno do espectro autista (TEA), foi a justificativa apresentada para a falta de lazer. Segundo o relato, a mãe não trabalhava fora por causa disso e a vida era de tal forma afetada pelo autismo que os próprios cuidados chegam a ser confundidos com o lazer, impossibilitando momentos de distração, como revela a afirmação de Alfred: “O lazer era cuidar mais do meu irmão”.

No entanto, os cotistas não tratam apenas de impossibilidades. Diante da ausência de grandes recursos econômicos e do nem sempre fácil acesso, para aqueles que vivem no interior, à variedade cultural - no sentido bourdieusiano, oferecida nos grandes centros urbanos, alguns revelam as alternativas usadas pela família para o divertimento, o esparecimento e a sociabilidade. Neste sentido, a praia é apresentada por Maria Firmina como a alternativa para a sua família. Moradora de uma localidade pequena perto de Santo Amaro, a família de Maria Odília estava inserida num contexto em que as pessoas estabeleciam seu capital social por meio das relações e interações em torno do hábito de frequentarem o bar.

Maria Odília destaca também que eram aproveitadas alternativas fora da sua comunidade. Uma a partir dos costumes da família ligados à religiosidade, outra relacionada a uma atividade escolar externa, na qual a família não estava envolvida, apenas a estudante. Em relação à atividade de natureza religiosa, segundo Maria Odília, uma vez por ano, sua mãe a levava, e a seus irmãos, para festejos religiosos em Santo Amaro, cidade do Recôncavo Baiano. A outra atividade era “um ou outro passeio de escola”, entre os quais Maria Odília lembra com saudade daqueles feitos para o Jardim Zoológico de Salvador, em sua infância.

A memória de Maria Odília traz a lume também a oportunidade de reflexão no contexto familiar aberta por conteúdos popularizados pela televisão e pelo rádio ou reproduzidos em um aparelho de som. Segundo a estudante, a música

desencadeava nela questionamentos sobre os motivos que os compositores tinham para escreverem suas letras. Suas reflexões funcionavam como uma espécie de fuga ou escapadela da realidade familiar e pessoal. Realidade que não lhe dava condição de vislumbrar desenvolvimento sob o ponto de vista social e psicológico. Não havia, portanto, no âmbito familiar, condições apropriadas para o seu desenvolvimento intelectual e cultural.

Diante da mesma impossibilidade de crescimento intelectual e cultural por influência familiar, Olívia, uma das estudantes de Pedagogia, empregada doméstica, conta como aspectos do capital cultural de um de seus padrões lhes foram transmitidos:

“[...] ele gostava muito de ler e ele gostava de ouvir umas músicas que, na... à época, pra mim, eram estranhas. Inclusive, ele ouvia muito uma música que contava a história de Canudos. E aí eu ficava escondida na... na porta do quarto, escutando essas músicas e via os livros que ele ficava lendo. Aí, de vez em quando, eu pegava um livro escondido e ia ler, ficava lá escondida, escutando essas músicas. Aí eu me apaixonei, primeiro, pela história de Canudos por estar escutando essa música. Daí foi surgindo a minha paixão pela leitura, foi surgindo a paixão em descobrir coisas que eu não vi na sala de aula, até porque eu fiquei afastada por um tempo” **(Olívia, Pedagogia)**.

Olívia relata que essa experiência se constituiu num dos importantes suportes para a elaboração de estratégias que lhe possibilitaram voltar a estudar – considerando que ela havia abandonado os estudos na adolescência para trabalhar, e sonhar com o seu próprio crescimento intelectual, como fica claro em seu depoimento:

“E quando eu retornei à sala de aula, eu retornei com esse pequeno repertório das leituras que eu tinha feito desses livros desse rapaz chamado..., dessas músicas todas, e aí foi a estratégia de enfrentamento para é... estudar e... alcançar outros, sei lá... galgar até outros... outros patamares na vida.” **(Olívia, Pedagogia)**

De fato, em suas itinerâncias antes do acesso à universidade, Olívia recebeu mais influências culturais, tanto quanto mais estímulos para estudar, de pessoas de fora do círculo familiar, do que de membros da sua família de origem. Exceto de sua mãe, cuja atitude foi decisiva para a sua escolarização, não há registro de outros membros da sua família que a tivessem incentivado a estudar. A estudante qualifica

sua mãe como “uma mulher muito guerreira”, por ter enfrentado a resistência do pai de Olívia para deixar ela e seus irmãos estudarem:

“Bom, eu não posso dizer que tive a influência familiar de todo, porque eu fui estudar já quase com dez anos de idade, porque o meu pai não permitia que nem eu, nem os meus irmãos estudássemos. Segundo ele - a mente arcaica, ele dizia que, se eu fosse estudar ia aprender a fazer carta pra macho, era essa a expressão dele. E, quanto ao meus irmãos, ele queria que meus irmãos fossem marceneiro como ele. Então ele disse que ele aprendeu toda a função dele sem precisar estudar, então pra quê nós iríamos estudar? Aí, minha mãe colocou a gente pra estudar escondido, numa escola próxima à nossa casa. Inclusive, quando ele demorava de sair, do horário de almoço, nós chegávamos na escola atrasada. E aí, quando ele descobriu, foi o maior escândalo. Ele não queria que estudasse, a princípio minha mãe brigou com ele, disse que ia deixá-lo, foi aí que ele resolveu deixar estudar mas ele cobrava as notas boas. Então, eu não posso dizer que eu tive um apoio total da... da minha família. Eu posso dizer que a minha mãe foi uma mulher muito guerreira, que manteve a gente na escola” **(Olívia, Pedagogia)**.

No Ensino Fundamental, à obstinação de sua mãe juntou-se a generosidade de uma professora, dona de uma escola próxima à sua casa, que permitiu a Olívia e a seus irmãos estudarem sem pagar. A estudante expressa sua gratidão ao recordar da atitude firme e determinada de sua mãe e da colaboração daquela professora, nos seguintes termos:

“Sou muito grata a essa criatura (*a dona da escola*). Então, o que eu posso dizer, assim, de amigo que pode é... influenciar, que pode ajudar foi essa professora, a professora... e a minha mãe. Minha mãe foi e é tudo na minha vida em relação a estudo. Mas ela só tinha estudado até o quarto ano e ela disse que tinha vontade que os filhos dela seguisse (*sic*) adiante” **(Olívia, Pedagogia)**.

A outra influência foi de outro professor. Dessa vez, no Ensino Médio. O incentivo dele ampliou as pretensões estudantis de Olívia, fazendo-a perceber que poderia ir além do serviço doméstico e da modesta expectativa em relação à sua formação:

“Eu concluí meu Fundamental já depois de adulta e retorno pra escola em 2006, pra fazer o Ensino Médio. E aí lá a ideia era apenas concluir esse ensino médio e fazer um curso técnico de alguma coisa de fazer comida, coisa pra fazer comida. Aí um professor meu, numa conversa, fala pra mim que eu teria capacidade de mais além. “E por que não fazer uma faculdade?” Aí eu falei: “professor, faculdade! E eu vou poder estudar à noite? Porque eu trabalho durante o dia, minha filha pequena...”, e eu trabalhava, e trabalho no serviço doméstico. E aí ele falou assim pra mim: “nada para quem sonha é impossível. Então, lembre-se que você pode quebrar um paradigma

de sua família e ser a primeira mulher da sua família a entrar na Universidade”. Esse professor já me conhecia de outras épocas, ele já tinha sido meu professor e ele já conhecia parte da minha história. E aí eu fiquei com isso na cabeça. Quando foi em 2011, eu entrei no cursinho pré-vestibular, nesse mesmo ano eu fiz esse vestibular, tanto na UFBA como na UNEB, e passei nas duas” **(Olivia, Pedagogia)**.

Entre os demais entrevistados, Maria Firmina, estudante de Pedagogia, aponta sua mãe como a “maior influência” sob o ponto de vista de incentivo e menciona pessoas do seu grupo religioso que também a ajudaram: “tive apoio das minhas irmãs da igreja”. O estudante de Medicina, Juliano, relata “uma influência familiar muito forte”, elegendo também sua mãe como a maior delas, mas inclui toda a família, inclusive parentes fora do núcleo, bem como a qualidade diferenciada da Educação Básica a que teve acesso, como bolsista de uma escola particular no Ensino Fundamental e aluno de uma escola do sistema S no Ensino Médio.

“E minha família toda... família de professores. E aí tem muito essa influência, de nível superior, de se educar, de sempre se preparar mais [...] como eu disse, minha mãe é professora, então, eu estudei até a 8ª série com bolsa de estudo em escola particular, sempre com muito esforço. Mesmo com a bolsa, a gente tinha que manter... tinha que ir todo dia, tudo o mais... e..., no Ensino Médio, eu fui pra escola técnica do SESI... e aí, por isso, que... aí sempre fui muito estimulado, né, por parte da família toda, principalmente todas as tias, todos os parentes, eles sempre tiveram muito esse estímulo pra ingressar no Ensino Superior, pra mudar de vida e... é ascender socialmente” **(Juliano, Medicina)**.

Alfred, de Matemática, contou com o exemplo do seu irmão mais velho, a quem ele se refere como “minha única referência” familiar durante a trajetória na Educação Básica e para as suas escolhas acadêmicas. Luiz Gama, que cursou Direito, quando perguntando sobre as influências de familiares, amigos e colegas de escola durante sua itinerância na Educação Básica, até chegar ao Ensino Superior, trouxe as seguintes informações:

“Eu nunca tive influência de nenhum amigo, nem escola, nem de pai, nem nada. Primeiro, eu não conheci meu pai, minha mãe só fez até o primário, não tinha como me orientar no nível superior e meus irmãos nenhum, por parte de mãe, nenhum formaram (*sic*) em nível superior também, todo mundo parou lá pelo ginásio, tudo. Então fui o único que batalhei, me esforcei, tô indo até hoje, tentando terminar ainda” **(Luiz Gama, Direito)**.

Quanto a Maria Odília, estudante de Medicina, relata o incentivo dos seus pais para que ela e seus irmãos continuassem seus estudos, porém, sem ter

nenhum exemplo de sucesso escolar em sua casa ou entre seus parentes e amigos, devido à realidade socioeconômica adversa em que viveu a sua infância e adolescência:

“As pessoas da minha família são muito pobres, ninguém na minha família, antes de mim, tinha conseguido ingressar no nível superior, era, no máximo segundo grau, e as pessoas iam trabalhar da forma que podiam, ou na indústria ou as mulheres, a maioria delas, em trabalho doméstico e... era essa a realidade da minha família. E eu sempre pensei diferente e eu sempre quis fazer diferente. Minha mãe sempre falou pra eu estudar, meu pai também sempre me aconselhou a estudar, assim como eles aconselhavam meus irmãos, mas de ver exemplos na minha família e no meu rol de... de... contatos mais próximos, eu não chegava a ver” **(Maria Odília, Medicina).**

Nos questionários, ao responderem a questão sobre “fatores que explicam sua trajetória escolar até a sua aprovação no processo seletivo da UFBA”, entre as opções cumulativas sugeridas no formulário eletrônico, as mais apontadas foram: “Meus hábitos de leitura”, por vinte estudantes; “A influência de professores”, por dezoito estudantes, e “Estímulo dos pais ou responsáveis”, alternativa escolhida por dezesseis estudantes. Os demais fatores: “O desempenho na Educação Básica”, “Influência de amigos”, foram, cada um deles, apontado por quatorze; “Divulgação de notícias sobre cotas” e “Preparação em cursinhos pré-vestibulares”, foram as respostas de dez estudantes.

Um aspecto que também é alvo da nossa investigação nessas itinerâncias dos cotistas antes do acesso à Educação Superior, são as estratégias aprendidas com a família, ou elaboradas no contexto familiar, de enfrentamento das dificuldades econômicas, dos processos envolvidos nas relações interpessoais e dos desafios para a conquista do êxito na Educação Básica. Em relação aos estudos nesta fase, alguns tiveram um suporte por parte de algum familiar, outros não puderam contar com isso. Uma parte dos estudantes recebeu, mesmo do pouco que tinham, algum auxílio financeiro dos pais, outros tiveram que começar a trabalhar muito cedo para se manterem. Outros estudantes foram desafiados pelos sofrimentos dos pais de tal modo que se autodeterminaram a escrever uma história diferente em suas vidas.

Para superar dificuldades com os conteúdos de algumas disciplinas, Alfred, que reiteradas vezes apontou seu irmão mais velho como a sua principal referência nos estudos, no trabalho e na vida, contou-nos como isto se deu no Ensino Médio:

“Então, como eu falei anteriormente, foi meu irmão, né, meu irmão mais velho, né. [...] Eu estudei numa escola federal, né, que na época era o CEFET, era o CEFET, hoje é o IFBA, né. Então, o que acontece, qualquer dúvida que eu tinha, eu corria pra ele. E... o assunto que ele dominava era física e matemática. Então, física e matemática eu não ia pra final, não perdia, né. Às vezes eu ia pra português, biologia, mas matemática e física eu não ia de jeito nenhum, porque eu tinha essa referência em casa. Quando eu tinha qualquer dúvida, eu chegava e perguntava pra ele, e ele tirava minha dúvida. E isso facilitava bastante, como se tivesse um professor em casa. Então eu... o que me ajudou bastante nessa... na Educação Básica foi isso” **(Alfred, Matemática)**.

Maria Firmina fez referência à lição de perseverança aprendida com sua família, a qual, mesmo com poucos recursos, encontrou meios de auxiliá-la:

“Bom, o que foi importante, o que aprendi com minha família é não desistir. É... a gente nunca foi rico, nunca teve dinheiro, mas meus pais sempre se esforçaram pra sempre ter aquele dinheirinho pros trabalhos, pra impressão, pro transporte também, porque não época a gente não tinha carro. Então, não faltou transporte, né, nem alimentação, nem os recursos, né” **(Maria Firmina, Pedagogia)**.

Por outro lado, mesmo tendo também o exemplo de perseverança de sua mãe, bem como os diálogos estimuladores com seu pai, para Maria Odília, o grande aprendizado se deu por eliminação. Ou seja, ao perceber a falta de perspectiva econômica e de formação da sua família e da sua vizinhança, ela decidiu dedicar-se aos estudos para não repetir o mesmo roteiro imposto pela realidade excludente à sua volta:

“Eu sempre percebi pela... pelos exemplos e pela influência da minha mãe que, para conseguir alguma coisa na vida, eu ia ter que batalhar muito, entendeu? Ela sempre falou “estude pra você não... é.. ficar como eu fico, você não ter que fazer o que eu faço”, porque ela trabalhava, e trabalha até hoje, em doméstica. Mas na época, quando eu era criança e adolescente, ela trabalhava muito mais, não tinha carteira assinada, não tinha direitos trabalhistas, que ela tem hoje... então, além de trabalhar de doméstica, ela ainda lavava roupa para as pessoas no final de semana, ela trabalhava muito mesmo pra dar o básico pra a gente, mesmo assim, muitas vezes o básico ainda faltava. Eu via aquilo e eu ficava pensando: “de fato, eu preciso fazer alguma coisa pra mudar isso porque senão eu vou ter o mesmo destino da minha mãe”. Porque eu via as pessoas da vizinhança reproduzirem o que os pais tinham, o que os avós tinham, o que eles faziam, entendeu? E eu ficava pensando e planejando uma realidade diferente para mim” **(Maria Odília, Medicina)**.

Em meio a esse processo em que a, então, menina, preta do interior sonhava com dias melhores para ela e para os seus, a incitação paterna servia para manter a chama da esperança acesa:

“Meu pai é... sempre... é... perguntava... e a gente conversava bastante... e ele sempre me desafiava e perguntava sempre, tava sempre incitando para que eu procurasse é... descobrir o que eu queria pra minha vida. E ele perguntava sempre, e a gente conversava às noites. Eu lembro que ele falava “e aí você quer ser o quê? E depois, você vai fazer o quê?”. E isso me fazia acreditar - eu era uma criança que tinha uma realidade totalmente diferente, mas me fazia acreditar que eu podia ser o que eu quisesse. Apesar de todas as... as circunstâncias serem adversas, mas para uma criança ouvir de um pai que ela pode fazer o que ela quer! Um pai é uma referência de... de... a gente acredita no que o pai da gente fala, né, quando a gente é criança? E eu acreditava quando ele falava que eu podia ser uma juíza, que eu podia ser uma advogada, que eu podia ser uma médica... e ele criava algumas situações problemas como “e se você for juíza, você vai fazer como, se alguém da família cometer um crime?”... não sei o quê... eu ficava pensando várias coisas. E essas discussões me ajudaram bastante porque ele acabava me ajudando a acreditar e a... fazer planos ingênuos, né, planos de criança, mas planos ingênuos, que me ajudava a fugir um pouco daquela realidade e me projetar de uma forma diferente de como as outras pessoas faziam” **(Maria Odília, Medicina).**

Diferentemente de Maria Odília, a memória de Olívia não é a respeito de diálogo incentivador com seu pai, nem mesmo tem na lembrança um conselho dado ou estratégia ensinada por sua mãe (embora sua mãe tenha sido fundamental no início de sua escolarização, como já foi demonstrado), dada a história de precoce responsabilização pelo cuidado com os irmãos mais novos, ruptura, alcoolismo e violência em sua casa:

“Então, desde cedo eu aprendi, sim, a enfrentar dificuldades porque, aos doze anos, minha mãe se separou de meu pai e eu que tive que ficar tomando conta dos meus irmãos. Inclusive, isso prejudicou também um pouco a... posso dizer a minha escolarização. Por isso que a escolarização tardia... concluir o ciclo 2 do ensino fundamental também foi tarde, por conta disso e desde cedo, também, sei o que é enfrentar a vida, também, indo trabalhar no serviço doméstico. Porque, é... com quatorze no máximo, entre treze e quatorze anos, que eu fui trabalhar como empregada doméstica. E aí foi um período, assim, difícil da minha vida, mas que eu tive que enfrentar. Porque com a separação de meus pais, é... meu pai tornou-se alcoólatra, ma... muito violento e aí eu tive que sair de casa [...]. A violência que minha mãe deixou de sofrer com ele, ela passou toda pra mim. Então, eu saí de casa, não tive contato mais com meu pai por, mais ou menos, uns três anos. Então não enfrentei é... a vida por nada de ter ouvido deles. Foi a vida mesmo que foi me ensinando” **(Olívia, Pedagogia).**

Os estudantes que colaboraram com a pesquisa, em suas itinerâncias no período que corresponde àquele em que cursaram a Educação Básica, no contexto da família, da relação com amigos e da escola, sob o ponto de vista educacional e sociocultural, apresentam, de um modo geral, um perfil em que determinadas características são recorrentes. Primeiramente, por serem de baixa renda, suas famílias não tinham recursos econômicos suficientes para investirem na educação de seus filhos. Em segundo lugar, pela mesma razão, e por não serem detentores de capital cultural, não acessaram bens culturais socialmente reconhecidos como elementos de formação e, ao mesmo tempo, de evidência do próprio capital cultural, que serviria de base para a construção da vida escolar e acadêmica bem-sucedida.

Terceiro, apesar dessa realidade econômica e cultural adversa, receberam em alguma medida de pais e mães – mais das mães, o estímulo para estudarem, a despeito de, em sua maioria, não terem exemplos de sucesso escolar entre seus familiares, colegas e amigos. Finalmente, no ambiente escolar, foram estimulados e incentivados por professores a superarem as dificuldades e avançarem em seus estudos, não somente para concluírem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, mas também no sentido de conquistarem uma vaga no Ensino Superior, etapa da sua itinerância abordada a seguir.

5.2 ITINERÂNCIAS INICIAIS DOS COTISTAS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como esclarecemos anteriormente, os participantes da nossa pesquisa são prováveis concluintes do semestre 2018.2. Como no questionário não abordamos eventuais dificuldades em relação ao processo de ingresso na Educação Superior, esse tema será discutido apenas a partir das informações obtidas nas entrevistas. Todos os seis estudantes que participaram dessa fase da pesquisa ingressaram na Educação Superior num período em que ainda não havia sido adotada pela UFBA a seleção por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), a qual leva em conta a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esta forma de seleção, vigente atualmente, começou a ser utilizada em 2014. Todos eles, portanto, se submeteram ao antigo processo de vestibular próprio da

UFBA, que se dava em duas fases. Sendo que, evidentemente, só participavam da segunda fase os candidatos aprovados na primeira. Atualmente, os únicos cursos que possuem uma segunda fase para o acesso, são aqueles em que o candidato, além de fazer o ENEM, precisa fazer a prova de habilidade específica, os quais são: Artes Plásticas, Design, Licenciatura em Desenho e Plástica, Superior de Decoração; Direção Teatral, Interpretação Teatral, Licenciatura em Teatro; Canto, Composição e Regência, Instrumento, Licenciatura em Música, Música Popular.

Os estudantes participantes da presente pesquisa responderam na entrevista ao seguinte questionamento: “Quais as principais dificuldades que você enfrentou para ingressar no curso?” As respostas, quase em sua totalidade, apresentam similaridades e estão relacionadas à origem escolar comum a todos os estudantes em questão, bem como ao aspecto econômico que interfere na busca de uma alternativa de preparação para o vestibular. Como sabemos, esses estudantes são cotistas que, portanto, cursaram o Ensino Médio em escolas públicas e são oriundos de famílias de baixa renda.

Com exceção de Luiz Gama, estudante de Direito, que afirmou não ter enfrentado dificuldades para ingressar em seu curso, todos os estudantes pontuaram algum tipo de dificuldade. A dificuldade apontada mais vezes foi a falta de preparo para enfrentar o vestibular, problema relatado por quatro estudantes. Sendo que, dois deles, por conta do *déficit* de ensino e aprendizagem existente no contexto do Ensino Médio das escolas públicas. Para Olívia, estudante de Pedagogia, o vestibular foi difícil por causa do pouco conteúdo de que ela lembrava.

Maria Firmina, outra estudante de Pedagogia, citou como dificuldade o fato de o seu último ano no Ensino Médio ter coincido com uma greve na rede estadual. A estudante explicou a situação da seguinte maneira:

“A dificuldade foi mesmo de estudo, né, ter uma rotina de estudos. Na época que eu ingressei na faculdade eu tinha acabado de sair de uma greve no ensino médio, que foi a greve de 2012. Então, assim... a maior dificuldade é ter uma rotina autônoma de estudos para poder dar conta dos conteúdos que se exigia na época, no vestibular da UFBA” **(Maria Firmina, Pedagogia)**.

Um das práticas desejáveis no processo de aprendizagem, sobretudo na vida acadêmica, é o cultivo de hábitos de estudo autônomo, utilizando metodologia e procedimentos próprios, de modo a não se restringir ao conteúdo mediado em sala

de aula. No entanto, para isso, faz-se necessário que o estudante, de preferência em toda a sua trajetória educacional, se desenvolva num contexto familiar e escolar em que a leitura, a pesquisa, a produção textual sejam praticadas. Entretanto, parece-nos incoerente exigir de estudantes com o perfil de Maria Firmina facilidade para a organização de uma “rotina autônoma de estudo”, considerando sua realidade familiar caracterizada pela existência de pouco capital cultural e, segundo o depoimento de seus colegas ao apontarem deficiências nas escolas públicas, como veremos adiante, com uma formação deficitária no Ensino Médio.

Entre os estudantes que alegaram *déficit* educacional no Ensino Médio público como dificuldade de preparação para o vestibular da UFBA, temos o depoimento de Juliano. Este estudante de Medicina, que cursou o Ensino Fundamental como bolsista em escola particular e o Ensino Médio na Escola do Serviço Social da Indústria (SESI)²⁶, declarou:

“A principal delas foi o déficit que eu tenho, que eu tive no Ensino Médio, principalmente, comparado com outros colégios aqui de Salvador, que é... era um abismo, foi gigantesco, se não fosse o cursinho pré-vestibular, eu não teria conseguido me equiparar a outras pessoas de colégios, tipo o Anchieta, por exemplo, que foi o... a maioria de aprovações na minha época foram (*sic*) do colégio, não foi nem de cursinho, foi diretamente do Ensino Médio. E pra mim, o principal foi esse déficit mesmo... assuntos que eu nunca nem sabia que existiam não eram dados na minha escola. Se era dado, era dado muito mal dado. E olha que não era nem uma escola das piores, né” **(Juliano, Medicina)**.

Outro que revelou dificuldade relacionada à sua origem escolar no ensino público, Alfred, estudante de Matemática, testificou:

“Ah, tive (*dificuldade pra ingressar na UFBA*), sim, também. Porque, apesar de ter meu irmão pra tirar dúvida, eu ainda tinha uma deficiência pra... básica, né. Porque eu passei tudo... esse período todo em escola pública, né. Eu fiz o ensino fundamental 2, do sexto ano até o nono ano, escola pública, né. Então, eu vim aperfeiçoar mais quando entrei no IFBA, mas é... mas... mas mesmo assim, pra entrar no curso, eu tive muita dificuldade também” **(Alfred, Matemática)**.

Em seu relato, Alfred declara que o fato de ter cursado o Ensino Médio no Instituto Federal da Bahia (IFBA), uma escola pública federal, portanto, contribuiu para o seu aperfeiçoamento. Porém, isso não foi suficiente para eliminar a

²⁶ Não permitida a candidatura para a reserva de vagas de alunos oriundos do Sistema S, de acordo com a Lei 12.711/12.

dificuldade proveniente do ensino público deficitário. Diante disso, via a necessidade de fazer um curso pré-vestibular, mas não tinha recurso financeiro suficiente para isso:

“O que acontece, eu não tinha condições de pagar um cursinho pré-vestibular. Então, tive que estudar em casa sozinho [...] eu tive bastante dificuldade porque eu estudava sozinho, não tinha um curso preparatório, então isso dificultou bastante” (**Alfred, Matemática**).

A estudante Olívia, do curso de Pedagogia, conseguiu ser aprovada em dois vestibulares, um na UNEB e o outro na UFBA. No entanto, também queixou-se de dificuldade de preparação para o vestibular. Porém, em seu caso, ela alega que “não tinha o conteúdo do ensino regular”, o que a obrigou a estudar muito mais. Ao responder a questão sobre dificuldades para ingressar na UFBA, ela assim se expressa:

“Ah... as dificuldades são... foram muitas. Primeiro, é... a dificuldade é... dos conteúdos que já tinham pra fazer o vestibular [...] Então, é... eu estudava dia e noite, eu fazia um cursinho pré-vestibular, é verdade, mas tinha a falta de conteúdo da escola regular, que eu não tinha. Então, além do cursinho pré-vestibular, eu tinha que estudar e pegar livros, inclusive, da menina que eu trabalho pra poder colocar em dia o que eu não sabia ou as coisas que eu já sabia, mas que já tinha até esquecido, né, porque a gente sabe que na escola regular tem muito conteúdo que passa despercebido pela gente. E aí eu fui buscar, eu fui atrás dessas... desses conteúdos que... o que eu já sabia, que tinha passado por mim e eu tinha esquecido, e aqueles que eu não sabia mesmo” (**Olívia, Pedagogia**).

Maria Odília relatou um problema da época, relacionado ao Bacharelado Interdisciplinar (BI) - pelo qual ela ingressou na UFBA, que ocasionou desdobramentos no momento da sua migração para um curso de progressão linear, no caso dela, Medicina. Seu depoimento mostra que ela ingressou no BI com o objetivo de, inicialmente, após concluir o BI, migrar para o curso de Psicologia. Percebendo que, por causa de um equívoco seu, teria que esperar mais um ano para poder demandar a entrada em Psicologia, e aconselhada por um amigo, migrou para Medicina. Nesse processo, no entanto, algumas questões lhe geraram incertezas e a fizeram alterar seu percurso na UFBA, do modo como ela explica:

“[...] entrei na UFBA pelo BI. Então, eu fui da segunda turma do BI e... aí quando eu entrei no BI, eu queria fazer Psicologia, eu sempre achei que queria fazer Psicologia. Mas eu entrei no curso... no BI de Saúde e Psicologia na UFBA é da Área de Humanas. Então, eu comecei pelo BI errado. Só que, como eu fui da segunda turma,

algumas definições em relação à migração para um curso de progressão linear no BI não estavam bem estabelecidas e acabou que ninguém sabia que os alunos do BI de Saúde não poderiam entrar em Psicologia, entendeu? Ou até poderiam. Mas, só entrariam depois que todos os alunos do BI de Humanidades conseguissem entrar e se sobrasse vaga, uma coisa que não ia acontecer. Eu só descobri isso no último semestre do curso, quando eu já tava formando [...] Eu teria que ficar mais um ano no BI, pra conseguir fazer... entrar no curso que eu queria. Aí eu acabei desistindo de Psicologia e também por influência desse meu amigo, eu coloquei a opção de Medicina, quando eu fui fazer é... a solicitação para migração para o curso de progressão linear, entendeu? Então isso foi quase no final do último semestre. Aí eu tinha uma nota boa porque é... no BI, pra mudar, não sei se você sabe como funciona, mas no BI pra você mudar pra um curso de progressão linear na UFBA, você precisa ter um escore muito bom e... os cursos têm concorrências diferentes e Medicina é a maior concorrência no... em todos os BI's, entendeu? E aí eu acabei... eu tinha uma nota boa que eu não sabia se eu conseguiria entrar - não sabia na época, mas depois eu descobri que eu conseguiria mesmo com a nota que eu tinha antes” **(Maria Odília, Medicina)**.

Os relatos mostram que o impacto do ingresso difere entre um estudante e outro. No entanto, a predominância é a de um certo choque nos primeiros meses de curso. Perguntamos no questionário sobre a experiência do início no curso, oferecendo as seguintes opções de resposta, podendo algumas serem cumulativas: a) Não tive dificuldade de me adaptar nos primeiros dias; b) Não foi muito fácil. Mas, aprendi rapidamente as normas e regras da instituição; c) Demorei um tempo para aprender as normas e regras do sistema acadêmico; d) Sem ajuda, tive um grande impacto e por isso demorei a me acostumar; e) Foi difícil, mas tive colegas, funcionários, professores que me ajudaram a me adaptar.

Considerando as respostas dadas por cotistas e também por não-cotistas, foram vinte e quatro respondentes. Destes, apenas cinco assinalaram a afirmação “a”: “Não tive dificuldade de me adaptar nos primeiros dias”. As afirmações “b”, “c”, “e”, se referem ao reconhecimento da existência de alguma medida de dificuldade para a adaptação à Universidade. Cada uma delas foi assinalada por doze estudantes. Além disso, oito estudantes assinalaram a opção d) “Sem ajuda, tive um grande impacto e, por isso, demorei a me acostumar”. Ou seja, para a maioria dos estudantes, a adaptação não aconteceu com facilidade.

5.3 ITINERÂNCIAS DOS COTISTAS DURANTE A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para refletirmos a respeito das itinerâncias de cotistas durante sua permanência em seu curso de graduação na Universidade Federal da Bahia, se faz necessário retomarmos nossa compreensão de permanência, conforme exposto no introito do presente trabalho, a qual concorda com a perspectiva de Dyane Brito Reis Santos (2009). A partir de uma combinação das concepções filosóficas de Lewis (1986) e Kant (1788) a respeito do significado de permanência, Santos (2009) formula sua definição sob o ponto de vista de tempo e transformação, afirmando que permanência é

o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras (SANTOS, 2009, p. 68).

Com base nessa definição, Santos (2009, p. 69-71) propõe três dimensões de permanência, associadas ao pensamento kantiano de tempo, simultaneidade e sucessão: a) permanência enquanto duração, referindo-se ao tempo do curso cumprido pelo estudante, que a autora designa também como permanência material; b) permanência em sua faceta de simultaneidade, no sentido de influência comunitária, tendo em vista que o estudante, ao concluir seu curso, influencia membros da sua comunidade a ingressarem na universidade, contribuindo para uma transformação de si mesmo e do grupo social em que ele está inserido; c) permanência como sucessão, que trata da continuidade do estudante no meio acadêmico, após a conclusão da graduação, ou seja, a pós-permanência, continuando sua formação no mestrado e doutorado ou em cursos de pós-graduação *latu sensu*.

Alinhada a esse entendimento, nossa compreensão é a de que cada uma dessas dimensões dialogam com os aspectos socioeconômicos, acadêmico-

pedagógicos, das relações interpessoais e das relações étnico-raciais, estudados no presente trabalho. Sendo assim, refletiremos sobre as dificuldades dos cotistas ligadas a esses aspectos e as estratégias utilizadas ou elaboradas por esses estudantes, a fim de permanecerem em suas itinerâncias na Educação Superior.

Uma visão geral é apresentada no Quadro 1 a seguir, focando, entre outras informações, as dificuldades enfrentadas pelos cotistas para a conclusão do seu curso. Logo após, descortinamos os relatos específicos dos cotistas, principalmente daqueles que foram ouvidos por meio das entrevistas.

Quadro 1 – Perfil dos cotistas que responderam ao questionário e suas dificuldades

CURSOS	SEXO		IDADE							AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL ¹			RENDA FAMILIAR TOTAL (em salários mínimos)				CATEGORIA DE COTA ²								DIFICULDADE ³ PARA CONCLUIR O CURSO					OCUPAÇÃO		BOLSISTA DE ALGUM PROGRAMA	
	M	F	20 a 25	26 a 31	32 a 37	38 a 43	44 a 49	50 a 63	Negro		Outro	- de 1	1 a 1,5	+ de 1,5 a 2	+ de 2 a 4	+ de 4	A	B	Am	Bm	AD	BD	AmD	BmD	SE	AP	RI	RE	OUTRAS	APENAS ESTUDA	TRABALHA E ESTUDA	SIM	NÃO
									Preto	Pardo	Misc.																						
Direito	05	03	04	01	01	01	-	01	01	06	01	-	04	-	03	01	01	03	02	-	-	01	-	04	04	02	02	03	02	06	03	05	
Educ. Física	01	-	01	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	01	-	-	-	-	01	01	-	
Matemática	02	-	01	-	-	01	-	02	-	-	-	01	-	01	-	01	-	02	-	-	-	-	-	-	02	-	-	01	01	01	01	01	
Medicina	02	02	04	-	-	-	-	02	02	-	-	01	02	01	03	-	-	-	-	-	-	-	-	01	02	02	01	02	02	02	03	01	
Pedagogia	-	05	02	01	-	02	-	05	-	-	01	-	02	01	01	-	02	03	-	-	-	-	-	01	04	-	-	02	02	03	04	01	
Subtotal	10	10	12	02	01	04	-	11	08	01	01	06	05	04	04	04	03	09	02	-	-	01	-	07	13	04	03	08	07	13	12	08	
TOTAL	20							20				20						19 ⁴										35 ⁵		20		20	

Fonte: Elaboração própria

¹ Incluídos apenas os tipos mencionados pelos cotistas: negro (preto e pardo) e outro. O cotista que respondeu “outro”, para justificar sua resposta, informou que sua avó era indígena, seu avô branco, sua mãe “mameluca”. No quadro, usamos a palavra “miscigenado” na tentativa de conciliar o sentido dado pelo cotista ao formato da tabela. No entanto, sob o ponto de vista étnico-racial reconhecemos a imprecisão da palavra usada na tabela.

² **Legenda de Categoria de Cotas:** **A:** Candidatos pretos/pardos/índios, de escola pública, com qualquer renda. **B:** Candidatos de escola pública, de qualquer etnia, com qualquer renda. **Am:** Candidatos pretos/pardos/índios, de escola pública, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. **Bm:** Candidatos de escola pública, de qualquer etnia, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. **AD:** Candidatos com deficiência, pretos/pardos/índios, de escola pública, com qualquer renda. **BD:** Candidatos com deficiência, de escola pública de qualquer etnia, com qualquer renda. **AmD:** Candidatos com deficiência, pretos/pardos/índios, de escola pública, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. **BmD:** Candidatos com deficiência, de escola pública, de qualquer etnia, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. **E:** Ampla Concorrência.

³ Não foi possível especificar a categoria de cota de um dos estudantes de Medicina por este não ter assinalado no questionário nenhuma das opções.

⁴ Legenda das dificuldades: **SE:** Socioeconômicas; **AP:** Acadêmico-pedagógicas; **RI:** Relações Interpessoais; **RE:** Relações Étnico-raciais.

⁵ Considerando que alguns cotistas indicaram mais de um tipo de dificuldade.

Como está evidenciado no Quadro 1, dos vinte estudantes cotistas que responderam ao questionário, sete afirmaram ter enfrentado dificuldades de natureza socioeconômica, treze as de ordem acadêmico-pedagógicas, quatro as que dizem respeito às relações pessoais, três aquelas que se inserem nas relações étnico-raciais e oito afirmaram terem outras dificuldades. Vale ressaltar que alguns cotistas acumulam diferentes dificuldades em suas itinerâncias. Ou seja, vivenciam mais de um tipo de dificuldade.

5.3.1 Dificuldades socioeconômicas e estratégias de superação

O fato de fazer um curso de graduação numa universidade pública, onde, portanto, não se paga matrícula nem mensalidades, não significa que os estudantes não tenham custos financeiros. Além das despesas que estão diretamente relacionadas à estrita realização das atividades acadêmicas, como viagens para participação em eventos, fotocópias de textos, livros e, dependendo do curso, outros materiais, existem aquelas que dizem respeito ao seu deslocamento para a universidade e a sua estadia nela, como o transporte e a alimentação. Diante de tantos custos, em se tratando de cotistas de baixa renda, o desafio para se manter estudando é maior.

No questionário, ao pedirmos aos estudantes que especificassem as dificuldades socioeconômicas que tiveram, foram apresentadas as seguintes respostas: C2Dir - “Renda insuficiente para cobrir os custos de permanência em uma cidade de grande porte”; C7Dir - “Falta de dinheiro em geral”; C8Dir - “Baixa renda per capita familiar”; C10Dir - “Dinheiro, ter que trabalhar para bancar as coisas na Faculdade”; C12Ped - “Até para o transporte público”; C14Efi - “Falta de dinheiro pra transporte, alimentação, custeio de xerox, livros...”; C20Med - “Sim, para as mínimas necessidades”.

Na entrevista, a fala do estudante de Medicina Juliano dá conta de que os preços dos livros usados em seu curso são muito altos, exigindo que ele dividisse o pagamento dos mesmos em várias parcelas. No entanto, ele não alista isto no rol das dificuldades socioeconômicas. Antes, ele menciona isto como um elemento associado ao aspecto acadêmico-pedagógico, tendo em vista que para o estudante isto se constitui num aspecto componente do grau de dificuldade do próprio curso, o qual ele considera “muito pesado”. Nesse contexto é que ele afirma:

“exige também material que você sempre tem que estar se atualizando, querendo ou não, você tem que gastar dinheiro com isso. Então, são livros muito caros, eu parcelava e tudo o mais...”
(Juliano, Medicina).

Maria Odília, outra estudante de Medicina, traz um depoimento evidenciando como a falta de dinheiro para suprir satisfatoriamente suas necessidades e o fato de sua moradia ser distante da UFBA, implicaram em dificuldade de deslocamento e de cumprimento do horário de suas responsabilidades acadêmicas, bem como ao que diz respeito à alimentação. A estudante deixa claro que essa combinação de adversidades afetava de tal forma seu desempenho acadêmico que lhe fazia temer pela reprovação:

“Porque eu ainda morava em Camaçari no primeiro semestre de medicina e eu não trabalhava mais, mas ainda morava em Camaçari. Eu tinha que viajar todo dia de manhã pra vir pra cá e eu pegava o ônibus que era 5h20 da manhã, então eu tinha que acordar tipo... 4 horas, entendeu? E aí ia andando para o ponto de ônibus, mais ou menos 1 km. E aí tinha essa dificuldade de transporte, de condução. No primeiro semestre, tinha uma matéria que acabava quase 19 horas. Então, eu perdia o ônibus do... do último horário da tarde. Então, dois dias na semana chegava em casa 10 horas da noite, nos outros dias, eu conseguia chegar umas 13h30, 14 horas, mas nesses outros dias era bem cansativas (*sic*). Então, tinha essa dificuldade de deslocamento [...] eu tinha uma dificuldade que era financeira mesmo, tá entendendo? Porque eu tinha que me alimentar e quase nunca dava tempo de ir comer no RU. Então, eu trazia uma comida que, às vezes, estragava, entendeu? Aí eu me alimentava super mal, dormia mal, quase que não tinha tempo para estudar, entendeu? Então foram... foram essas principais dificuldades no primeiro semestre, entendeu? Tipo... tanto que eu fiquei pensando: “meu Deus! Eu vou perder!”” **(Maria Odília, Medicina).**

Olívia, do curso de Pedagogia, trabalhadora doméstica, ao falar de sua condição socioeconômica, a qual demandava um aporte financeiro para que ela tivesse mais tranquilidade para estudar, afirmou: “eu não tinha como ser bolsista da Universidade”. Diante dessa declaração, indagamos: “Por quê?”. Então, ela alegou falta de informação quanto aos programas de assistência estudantil gerenciados pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), nos seguintes termos:

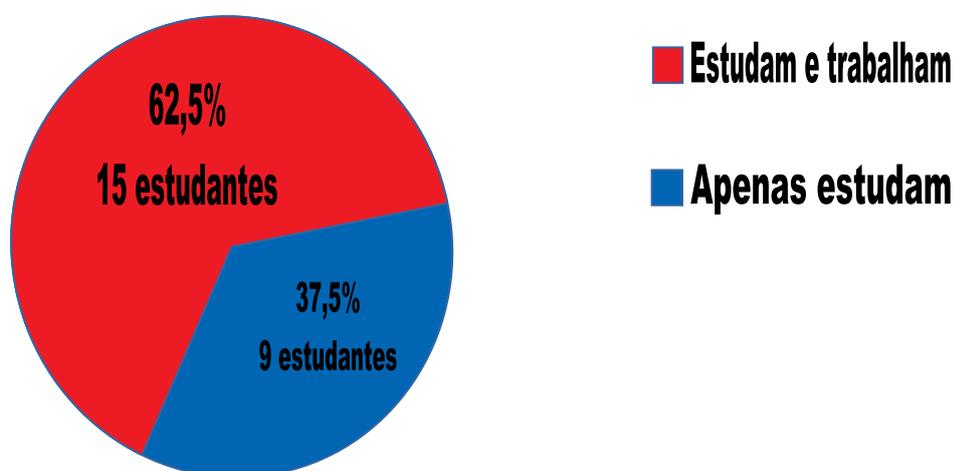
“Então, quando eu entrei na universidade, eu não sabia de todas as coisas que ela oferece. Porque ainda tem isso. A gente entra na universidade pública no... principalmente quem é do curso noturno, as informações pra gente elas chegam tardiamente. Até o quarto semestre, eu não... sab... nem passava pela minha cabeça que existia uma PROAE, que... aí se eu ficasse desempregada, eu podia

recorrer até lá, e daí dá procedimentos, e aí conseguir bolsa, e aí tem auxílio transporte... mas eu não sabia das informações. A única coisa que eu sabia mesmo é que eu podia entrar na universidade como cotista e isso eu só vim saber também no cursinho pré-vestibular, depois de muitas conversas que eu fui tendo com algumas pessoas, mas o andar da Universidade, até o quarto semestre eu não sabia”
(Olívia, Pedagogia).

Em termos de estratégias para superar as dificuldades socioeconômicas, nos depoimentos, tanto nos questionários como nas entrevistas, foram predominantes as menções ao trabalho e à assistência estudantil. Mas, pelo menos dois estudantes se referiram a bolsas de pesquisa. Quatro estudantes classificaram a assistência estudantil como estratégia socioeconômica para permanecerem na graduação, outros quatro relataram que tiveram de trabalhar para se manterem. Esses últimos, relacionaram trabalhos formais, temporários e estágios como estratégias de permanência que adotaram, inclusive a venda de salgados, como fez a estudante C12Ped.

Essas informações referem-se àqueles que admitiram dificuldades socioeconômicas para permanecerem na Educação Superior. No entanto, o desafio de conciliar os estudos com o trabalho tem sido enfrentado pela maioria dos estudantes participantes da pesquisa, independentemente do motivo pelo qual trabalha, conforme evidencia o Gráfico 1. Este fato demonstra que o contingente pesquisado se insere na categoria de estudante-trabalhador.

Gráfico 1 – Situação ocupacional dos estudantes cotistas e não-cotistas



Fonte: Elaboração própria

A inserção no mundo do trabalho é um dos principais objetivos e algo esperado por pessoas que estão em processo de formação na Educação Superior, de modo especial por quem está no fim do curso. Além disso, o currículo dos próprios cursos têm os estágios como componentes do processo educacional, os quais se constituem em oportunidades de aplicação prática dos conteúdos aprendidos e de inserção no mundo do trabalho. De modo que, por esse aspecto, é desejável que estudantes prováveis concluintes tenham alguma ocupação profissional ou estejam em vias de consegui-la.

No entanto, discute-se o fato de que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa está envolvida em alguma atividade de trabalho por não ter as condições socioeconômicas apropriadas para se manterem na Educação Superior. A falta de recursos financeiros para necessidades básicas como se alimentar e se deslocar, é o que tem levado boa parte dos estudantes que participaram da nossa pesquisa a se dividirem entre a universidade e o trabalho, muitas vezes com prejuízo para a qualidade dos estudos e em seu desempenho acadêmico.

Outro aspecto significativo é que nem sempre esses estudantes estão trabalhando ou participando de estágio remunerado em sua área de estudo – o que seria desejável e necessário sob o ponto de vista formativo, como uma espécie de continuidade da proposta dos estágios curriculares. Além disso, uma situação recorrente é que, por necessidade, esses estudantes se submetem a trabalhar num subemprego, sendo alvo de toda a precariedade que caracteriza algumas das atividades desenvolvidas em determinados setores (SOUZA, 2012). Outros se aventuram como empreendedores de seus próprios negócios, mais uma vez, em desacordo com sua formação.

Não foi possível analisar a relação entre a área de estudo e a ocupação de todos os estudantes participantes da nossa pesquisa, tendo em vista que alguns deles usaram termos genéricos como “estágio”, “servidora pública”, etc. No caso dos nove estudantes que especificaram a ocupação, cinco trabalham em sua área de formação e quatro não, conforme mostra o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Ocupação dos estudantes que trabalham e estudam

Identificação*	Curso	Ocupação
C2Dir	Direito	“Estágio jurídico”
C3Dir	Direito	“Servidora pública municipal”
C4Ped – Maria Firmina	Pedagogia	“Professora assistente”
NC5Ped	Pedagogia	“Estagiária do Parfor”**
C6Dir	Direito	“Servidora pública”
C9Dir	Direito	“Assistente em administração”
NC10Dir	Direito	“Estagiário”
C11Dir – Luiz Gama	Direito	“Tecnólogo em manutenção elétrica industrial”
C13Ped	Pedagogia	“Estagiária”
C14Efi	Educação Física	“Professor de educação física”
C15Mat	Matemática	“Professor”
C17Med	Medicina	“Estagiário”
NC19Med	Medicina	“Estagiária”
C23Med	Medicina	“Freelancer - vendo resumos”
C24Ped – Olívia	Pedagogia	“Empregada doméstica”

Fonte: Elaboração própria

Legenda: *Identificação: a) Os estudantes foram identificados com o seguinte código: C, de cotista, seu número de acordo com a ordem em que responderam ao questionário e as iniciais do seu curso; b) NC significa Não-Cotista; c) Os casos em que há um nome após o código são referências aos pseudônimos das estudantes cotistas que foram entrevistadas; ** Parfor: Plano Nacional de Formação de Professores.

Em sua obra “Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?”, a partir dos resultados da sua pesquisa Jessé Souza (2012) nos ajuda a refletir sobre a precarização do trabalho e sua relação com as experiências educacionais dos sujeitos. Discutindo essa relação a partir de dois exemplos de trabalhadores da área de *telemarketing*, mas destacando aspectos que se aplicam a outros ramos de atividade, o autor afirma que

O trabalhador precariamente qualificado está entre o desemprego (real ou potencial), a escolarização média e o trabalho precário. Ele experimenta a sensação de insegurança devido à produção socioescolar, nos últimos anos, de um verdadeiro exército de reserva minimamente escolarizado para o trabalho precário. A produção de uma população com maior grau de escolarização não é a garantia de uma sociedade com pessoas em empregos melhores (SOUZA, 2012, p. 78).

Portanto, a constatação de Souza (2012) é de que a forma hegemônica com que nossa sociedade está estruturada se serve da pouca escolarização para justificar a precarização do trabalho. Ao mesmo tempo e, paradoxalmente, nem mesmo a escolarização mais elevada é capaz de assegurar de maneira absoluta uma melhor colocação no mercado de trabalho. Além dessa realidade demonstrada por Souza, por meio dos depoimentos dos participantes da nossa pesquisa, percebemos que um número considerável de cotistas ocupa-se com trabalhos que não correspondem à sua formação. Entendemos que isso aumenta as chances de atuarem em subempregos, como já acontece com alguns deles, implicando, entre outras coisas, em dificuldades acadêmico-pedagógicas, como veremos a partir de agora.

5.3.2 Dificuldades acadêmico-pedagógicas e nas relações interpessoais e estratégias de superação

As dificuldades acadêmico-pedagógicas foram aquelas apontadas pelo maior número de estudantes, principalmente entre os cotistas. Quinze estudantes apontaram algum tipo de dificuldade dessa natureza, dos quais treze são cotistas. As respostas nos questionários e os relatos nas entrevistas listaram vários problemas. Alguns que são reflexos das diferenças entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, incluindo a afirmação de que há um *déficit* na Educação Básica em termos de preparação para os estudos em nível superior, outros que estão associados à estrutura universitária, assim como queixas em relação às práticas pedagógicas e

metodologias utilizadas pelos professores. No Quadro 3 a seguir, as dificuldades apontadas nos questionários estão relacionadas.

Quadro 3 – Dificuldades acadêmico-pedagógicas apontadas nos questionários

Identificação*	Curso	Comentários especificando as dificuldades acadêmico-pedagógicas
C1Dir	Direito	“Dificuldade de acesso ao material de estudo. Alguns professores com pouca didática e sem sensibilidade quanto aos alunos cotistas”
C3Dir	Direito	“A ausência de didática de alguns professores, a falta de compreensão de outros quanto às condições reais de tempo que os alunos tinham para se dedicar aos estudos, o próprio formato do curso em que você é obrigado a moldar as suas outras relações para abarcar a universidade, principalmente com relação ao trabalho”
C4Ped – Maria Firmina	Pedagogia	“As dificuldades acadêmicas-pedagógicas é a falta de apoio por parte de alguns professores que não compreendem as dificuldades dos alunos que acabaram de deixar o Ensino Médio da escola pública. Foi difícil enfrentar uma jornada de leituras e seminários ao mesmo tempo, principalmente textos de difícil compreensão”
C8Dir	Direito	“Dificuldade de adaptação no ensino superior”
NC10Dir	Direito	“Os livros caros e xerox”
C11Dir – Luiz Gama	Direito	“Tenho <i>deficit</i> de atenção, e em direito tenho de ler e reler várias vezes”
C12Ped	Pedagogia	“Não conseguia compreender a maioria das leituras”
C13Ped	Pedagogia	“Dificuldades em obter informações encontradas no colegiado do curso”
C14Efi	E. Física	“Falta do hábito com a leitura”
C15Mat	Matemática	“Professores”

C16Med – Juliano	Medicina	“Pressão dos professores, carga horária massacrante”
C18Mat – Alfred	Matemática	“Alguns professores não tinham didática”
C20Med – Maria Odília	Medicina	“Normas de ABNT, dificuldade de me concentrar na aula porque achava que ia perder o último ônibus, não saber ler em inglês...”
NC22Dir	Direito	“Adaptar com ensino brasileiro”**
C24Ped - Olívia	Pedagogia	“A única dificuldade mesmo que eu posso dizer que eu tive na universidade era com as questões acadêmicas, no sentido de passar um trabalho, vamos dizer: “faça uma resenha”. Eu lá sabia o que era uma resenha?! Não sabia, no início, o que... que era. E... e... assim, os professores mandam você fazer as coisas, mas não explicam, porque subentende-se que você entrou na universidade você já sabe de tudo”

Fonte: Elaboração própria

Legenda: *Identificação: a) Os estudantes foram identificados com o seguinte código: C, de cotista, seu número de acordo com a ordem em que responderam ao questionário e as iniciais do seu curso; b) NC significa Não-Cotista; c) Os casos em que há um nome após o código são referências aos pseudônimos dos estudantes cotistas que foram entrevistados; **Estudante da Guiné-Bissau.

Nas entrevistas houve a confirmação desses aspectos como, por exemplo, o relato apresentado por Juliano, estudante de Medicina, envolvendo sua experiência em termos de acolhimento e sobre aspectos acadêmico-pedagógicos:

“No início foi um baque, né. Porque eu saí de uma escola que não exigia nada da gente e a gente entrou numa universidade que eles exigem, exigem e muitas vezes não dão o amparo. E aí me via meio perdido, assim, às vezes desesperado em algumas matérias, mas... eu achei o Diretório Acadêmico da Faculdade muito acolhedor no começo do curso, de verdade! Tenho uns estágios de vivência que a gente conhece a rede de saúde e tudo o mais. Isso ajudou, assim, a consolidar as relações dentro da faculdade, os amigos... tudo isso acho que veio da ação do Diretório Acadêmico mesmo no início do curso. [...] Acolhimento... não sei se consigo dizer que me senti acolhido por parte da faculdade, mas também não sei se era papel dela me acolher, assim, da forma que eu imagino... a diretoria é acessível... a adaptação ao ritmo da vida acadêmica essa é que foi a pior. Entender que você tem que aprender mesmo se o professor for ruim e não te ensinar, você vai ter que dar o seu jeito... professores que não estão muito a fim de ser professores, basicamente. E isso na Faculdade de Medicina tem muito! Muito médico que é bom, é

médico, mas não é professor. E isso impacta muito pra gente”
(**Juliano, Medicina**).

Ao ser perguntado se teve dificuldade para permanecer em seu curso, Juliano respondeu com o relato de uma depressão que o obrigou a diminuir o ritmo da sua formação que quase determinou o abandono do curso. Em termos de estratégia, Juliano disse que, diante do volume de estudos que tinha que dar conta, se “liberou para manguear em algumas matérias, para não ficar louco”. Buscou tratamento e segue seu curso com bom aproveitamento. Segundo ele, a depressão é comum entre alunos da Faculdade de Medicina e informou um caso em que um aluno se suicidou. Tal realidade despertou a Faculdade de Medicina para oferecer acompanhamento psicológico e psiquiátrico aos alunos, independentemente daquele que já é prestado pelo Serviço Médico Universitário Rubens Brasil (SMURB).

Em termos de contribuição dos coletivos de estudantes no processo de adaptação, acolhimento e auxílio acadêmico-pedagógico aos estudantes cotistas, além da menção feita por Juliano do Diretório Acadêmico de Medicina (DAMED), Olívia e Maria Firmina, estudantes de Pedagogia, também destacaram a importância do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire (CAPed) nesse processo. Maria Firmina relatou:

“Então, quando eu entrei na faculdade, logo, na primeira semana, teve a “Calourada”, né, que foi promovido (sic) pelos estudantes já antigos. Então, foi o que ajudou a gente a se familiarizar com o meio acadêmico, com a Faculdade de Educação. Nós tivemos uma semana que eles mostraram pra gente como funcionava (sic) as coisas, onde a gente poderia ir pra resolver, caso tivesse algum problema. Então, esse acolhimento foi que ajudou a gente a se virar depois, né. E o apoio dessas pessoas que fizeram essa “Calourada”, se não me engano era Tamires... e ... que ajudaram a gente a se virar mesmo na academia” (**Maria Firmina**)

Em seu relato, Olívia, além de destacar o acolhimento feito pelo CAPed, mencionou que construiu um bom relacionamento com os professores da Faculdade de Educação (FACED):

“Então, conviver com as pessoas foi maravilhoso! Desde que eu entrei, eu me senti muito acolhida porque eu fui recebida pelo pessoal do Centro Acadêmico. À época, eles fizeram uma coisa chamada “Calourosa”²⁷, que foi, realmente, uma calorosa, muito

²⁷ Na verdade, “Calourosa” é o nome dado ao evento de recepção dos novos alunos promovido pela própria UFBA no Campus Ondina. O evento realizado pelo Centro Acadêmico de Pedagogia

maravilhosa e eu não tive problema nem com os colegas, não tive problema com os professores, tudo isso foi tranquilo” (**Olívia, Pedagogia**).

Mas, Olívia não escondeu as dificuldades de adaptação à vida acadêmica e para a realização de alguns trabalhos na universidade, bem como queixou-se da atitude de alguns professores que pareciam desconsiderar as especificidades de estudantes cotistas, oriundos de escolas públicas. Nesse sentido, ela expressou o seguinte:

“os professores mandam você fazer as coisas, mas não explicam, porque subentende-se que você entrou na universidade você já sabe de tudo. Mas é o que eu disse... eu falei uma certa feita, quando eu fiz um trabalho de lá, que a universidade recebeu a gente, mas ela não se preparou pra receber a classe trabalhadora na universidade, pra receber um público que eles não estavam acostumados a receber. Porque a gente que vem da escola pública e que vem com esses cortes na educação, a gente chega lá com muitas dificuldades. Não é se fazendo de coitadinho, porque em alguns momentos a gente fala isso com algumas pessoas...: “É? Você tá querendo se fazer de coitado? Não basta as cotas e você ainda quer que o professor dê tudo mastigadinho?!”, mas não é dar nada mastigado, é quando pedir alguma coisa, até mesmo perguntar: “sabe do que que eu tô falando?” e é claro que a gente muitas vezes não vai querer se expor porque vai ficar com vergonha do colega, mas pode muito bem, ainda assim: “não, não precisa ninguém responder”, mas explicar. Então, as dificuldades foram... foram justamente essas. Quando eu fiz o... mesmo o componente Sociologia que a professora manda a gente fazer alguns trabalhos que um ficava olhando pra cara do outro: “não sei o que é isso...” e a gente com vergonha também, não tinha coragem de perguntar... e aí quando chega o final do semestre que você recebe aquela nota 5 e aí você sabe que esse 5 você passou arrastado, e que seu score desce também de um 5, que a gente não sabia disso (*risos*), que com 5 o score desce. Aí é que a gente vai atentar que a gente precisa mais e mais pra poder permanecer lá, é um choque! É um baque muito grande” (**Olívia, Pedagogia**).

O relato de Olívia sobre as questões acadêmico-pedagógicas é muito denso. No entanto, recoloca alguns temas que não podem ser ignorados. Ao ser perguntada a respeito das dificuldades para permanecer no curso, essa estudante do noturno, trabalhadora no serviço doméstico, narrou o acúmulo de dificuldades que interferia em seus estudos. Desde o extremo cansaço gerado pela labuta, chegava cansada na FACED, após ter trabalhado muitas vezes entre “doze e quatorze horas”. Ao chegar, “por volta de dezoito e trinta, dezenove horas... biblioteca fechada... xerox também

Paulo Freire (CAPed) se chamava “Calourada” e, a partir de 2014, foi denominada Semana de Integração da FACED.

não funcionava...”. Olívia contou sobre a mobilização dos estudantes do noturno para a alteração dessa situação:

“[...] a gente teve que se unir em 2014.2 que tivemos que nos unir com o pessoal que chegou pra gente brigar para que a Biblioteca funcionasse até mais tarde e que a xerox também. A alegação da universidade é que não tinha profissionais. Inclusive foi uma fala nossa bem pertinente era essa: “se vocês não tinham a estrutura pra manter a gente na universidade por que aceitou? Então, se aceitou vocês agora tem que fazer por onde a gente possa permanecer”, porque no... a... não temos condições de comprar os livros e a universidade dispõe do livro. Então, a gente quer tirar uma xerox, também não pode” **(Olívia, Pedagogia)**.

Luiz Gama é um estudante de Direito que também deu sua contribuição por meio da entrevista. Não mencionou nenhuma dificuldade relacionada ao custeio de suas despesas para se graduar, considerando que tem um emprego como tecnólogo em manutenção industrial, que lhe assegura o suprimento de suas necessidades e de sua família. Entretanto, em relação a aspectos acadêmico-pedagógicos, encontrou algumas barreiras que ele atribui à diferença de gerações em relação aos colegas do curso, porém sem nenhum tipo de animosidade, outras que ele associa ao fato de ter uma deficiência auditiva (95% de perda auditiva em um dos ouvidos) e a um alegado *déficit* de atenção. Quanto às relações interpessoais, não se sentiu rejeitado por seus colegas, mas não se “enturmou” porque, diferentemente de outros estudantes do seu curso, não gostava de sair para o bar, o baba e as festas. Luiz lembra que ingressou no curso com 55 anos, enquanto seus colegas estavam na faixa entre 18 e 20 anos de idade.

Algumas de suas estratégias ele compartilha em seu depoimento:

“Aí devido esse problema de audição, eu tinha que sentar na frente, olhando o professor mesmo, pra tentar ficar prestando atenção mesmo nas aula (*sic*). [...] Eu tive que buscar meio de aprimorar, para correr atrás da parte de minha deficiência técnica... é... cognitiva [...] e para poder aprender eu tenho que ler e reler várias vezes. Mas vai levando, vou enfrentando... [...] Eu tive mais dificuldade pra concluir o curso, tentar concluir que deve tá faltando uma matéria ainda. É pra terminar em 10 anos, aliás, não, em 8 anos, né, eu entrei em 2010. Então, “tamo” em 8 anos, concluí já o curso, tá faltando só o TCC, mas sempre com dificuldades acadêmica [...]” **(Luiz Gama, Direito)**.

A distância entre o Ensino Médio e as exigências do Ensino Superior é mais uma vez recolocada. Desta feita por Alfred, estudante de Matemática:

“Mas as matérias de cálculo eu sobressaia, né. [...] Matéria de cálculo até não perdi nenhuma, né, passei de primeira. Mas as matérias de abstração, que tinha demonstrações, eu tinha dificuldade. Isso, eu acredito, que não é uma dificuldade só minha, né, é uma dificuldade geral, porque o ensino matemático que é dado na Educação Básica, ela... pra você fazer o curso de matemática não é suficiente. Então, eu tive grande dificuldade nisso, nas matérias de demonstração” (**Alfred, Matemática**).

Diante das dificuldades acadêmico-pedagógicas enfrentadas, os estudantes relataram as estratégias usadas para superá-las. Algumas delas já mencionadas nos relatos transcritos anteriormente:

Quadro 4 – Estratégias de superação das dificuldades acadêmico-pedagógicas

Identificação	Curso	Comentários sobre estratégias para superar as dificuldades acadêmico-pedagógicas
C1Dir	Direito	“Xerox, biblioteca (quando oferecemos livros). Quanto aos professores, não há muita saída quando estes se mostram inflexíveis quanto às dificuldades dos estudantes. Resta sofrer as consequências, como notas mais baixas, faltas etc.”
C3Dir	Direito	“Auxílio da família e dos colegas tanto da própria faculdade, quanto do trabalho/estágios”
C4Ped – Maria Firmina	Pedagogia	“Procurei apoio dos colegas da mesma turma, sempre perguntava o que eles tinham entendido sobre os textos e ao conteúdo exposto e assistia vídeos na internet sobre o assunto”
C8Dir	Direito	“Muito estudo”
NC10Dir	Direito	“Baixar livro no pc”
C11Dir – Luiz Gama	Direito	“Li e reli varias vezes o mesmo texto, teve disciplina que repetir 3 vezes”
C12Ped	Pedagogia	“Estudei em volume de leitura e tempo bem maior que as demais pessoas”
C13Ped	Pedagogia	“Solicitar a colegas, e alguns professores esclarecimentos sobre alguns questionamentos”

C14Efis	E. Física	“Reservar um maior tempo pra leitura”
C16Med	Medicina	“Faltar aulas, filtrar o que estudar, de 11 matérias, sendo 10 obrigatórias”
C18Mat - Alfred	Matemática	“Ser autodidata. Estudar sozinho”
C20Med – Maria Odília	Medicina	“Estudo e amigos”
C21Ped	Pedagogia	“Estudei”
C22Dir	Direito	“Estudar sempre”

Fonte: Elaboração própria

Apesar da constatação de inúmeras dificuldades enfrentadas pelos estudantes podemos notar a criatividade com que conseguem contorná-las e seguir em frente os seus estudos, mesmo tendo consciência de que poderiam fazer muito mais se outras fossem as circunstâncias.

5.3.3 Dificuldades nas relações étnico-raciais e estratégias de superação

Faremos a discussão sobre as relações étnico-raciais a partir da percepção de autodeclarados negros que acessaram a Educação Superior em diálogo com as reflexões de Geraldo da Silva e Márcia Araújo (2005) sobre o processo de inserção do negro no sistema educacional brasileiro. Assim como estabeleceremos diálogo com as considerações de Nilma Lino Gomes (2003) a respeito da superação do racismo histórico em nosso país por meio de experiências inclusivas bem-sucedidas e Ana Célia da Silva (2005) sobre as representações do negro no livro didático.

Entre as respostas do questionário, as dificuldades nas relações étnico-raciais dividem com as dificuldades nas relações interpessoais o posto de situação com a menor incidência entre o contingente pesquisado. Apenas quatro estudantes afirmaram ter enfrentado esses dois tipos de dificuldade em sua permanência na Educação Superior. Para a questão que diz respeito às relações étnico-raciais, dos

quatro estudantes que se pronunciaram, três são autodeclarados pretos e um pardo, três são cotistas e um não-cotista de nacionalidade da Guiné-Bissau.

Desses, três são do curso de Direito e uma estudante, a única mulher, é matriculada em Medicina. Diante da solicitação para que especificassem como essas dificuldades de cunho étnico-racial se apresentaram, os quatro estudantes se expressaram, conforme o Quadro 5 demonstra. O mesmo quadro também apresenta as estratégias de enfrentamento dessas dificuldades.

Quadro 5 – Dificuldades nas relações étnico-raciais e estratégias para superá-las

Identificação	Curso	Comentários especificando as dificuldades nas relações étnico-raciais	Estratégias de superação das dificuldades nas relações étnico-raciais
C7Dir	Direito	“Relação entre as pessoas negras e brancas, sobretudo, as ricas são fraturadas socialmente”	“Nenhuma. Fazer isso seria uma tentativa pouco inteligente de integracionismo que os não negros demonstraram desinteresse em realizar”
C8Dir	Direito	“Dificuldade de expressão e certo tipo de preconceito”	“Fiz amizade com pessoas que sofriam das mesmas dificuldades”
C20Med – Maria Odília	Medicina	“Era na maioria das vezes a única negra da turma e me sentia deslocada. Alguns professores tinham excesso de zelo/indiferença o que demonstra um preconceito velado. Alguns professores incitavam o debate contra cotas, sabendo que eu era a única cotista, era cruel isso. Outros discursos anti-políticas afirmativas eram comuns e indelicados, além de fora de contexto, já que não era um assunto previsto na ementa de disciplinas”	“Tentei me vestir melhor, parei de alisar o cabelo”
NC22Dir	Direito	“Preto”	“Participar dos debates da ACCS

			que trabalha essa questão”
--	--	--	----------------------------

Fonte: Elaboração própria

Entre os entrevistados, referindo-se à discriminação étnico-racial, os depoimentos são extensos. Mas, para que nos apropriemos melhor das vivências dos cotistas em relação a essa questão, acompanhem alguns deles:

“Bom, posso dizer que eu não tive esse problema, né, no percurso durante cinco anos na universidade, nem de professor, nem de outros colegas. Até porque a maioria da turma também eram (sic) da mesma cor que eu, negros, né, então a gente percebia que a gente tinha muito... uma afinidade um com os outros e não... realmente, não existia essa questão” (**Maria Firmina, Pedagogia**).

Em Medicina é... ah... até hoje eu percebo um tratamento diferente em relação... pra mim, em relação a outros colegas, entendeu? A maioria dos professores, quando tem uma discussão, a maioria... as... as primeiras perguntas são direcionadas pra mim ou pra colegas que são negras, entendeu? Ou pra coleg... não sei... ou pra mulheres, entendeu? É.. tem um colega que fica... que fala que eu problematizo muito e tudo, mas tem coisas que são muito marcantes, entendeu? Eu... e que eu não consigo deixar de perceber e são recorrentes, entendeu? No semestre passado eu tinha um professor que ele era um amor de pessoa, mas ele me perguntava tudo e o tempo inteiro em um grupo de oito alunos! Entendeu? Então, não tinha como eu não achar que era uma coisa pessoal, entendeu? Não tinha como eu não achar. E... tem esse tipo de situação... teve uma vez... foi logo quando eu entrei no internato, que tinha um grupo de pessoas olhando um raio-x, e eu sou tão pequena, que não tava nem conseguindo ver o raio-x (*risos*) porque eu acabei ficando atrás. Eu não sei como aquele professor me enxergou lá atrás de tanta gente pra me perguntar as alterações radiológicas, entendeu? E tinha, tipo, tinha umas doze pessoas, entendeu? E eu fiquei pensando é.. por que que ele direcionou a pergunta pra mim, sabe? Sendo que tinha outras pessoas, que tinha residentes, tinham outros internos, entendeu? Aí eu fiquei pensando então é esse [...] Eu penso que essas pessoas sentem um desconforto, e acho que isso é uma coisa, talvez, inconsciente, eu acho que a presença de uma pessoa negra, e de uma mulher negra, que é, tipo, é um... uma condição... é elevado ao quadrado pra mim, entendeu? (*risos*) Penso assim. Então, eu penso que gera um desconforto nessas pessoas e que elas precisam entender porque aquelas pessoas estão ali, se elas merecem estar ali, se elas podem e devem mesmo estar ali. Eu acho que elas acreditam que eu preciso ser muito boa pra estar ali. Então, eu preciso provar que sou boa. Então, eu preciso ser cobrada pra saber mesmo se eu dou conta, se eu sou capaz, entendeu? E se eu mereço estar ali, entendeu? Caso contrário, caso eu não... não tenha condições, não tenha condições acadêmicas, não tenha condições... como alguns colegas de direito costumam relatar que eles são cobrados pelas roupas que eles usam, e que alguns professores falam: “não, se você não pode comprar uma roupa adequada, você

não se matricule no curso”, entendeu? Eu acho que isso é real, esse relato foi de pessoas próximas, entendeu? Então, esse é só um tipo de condição que eu falo que se a pessoa não tem, não responde a esses requisitos, ela não deveria estar ali, entendeu? Eu acho que eu seria cobrada por essas pessoas, se elas pudessem cobrar diretamente, é... caso eu não conseguisse dar a resposta que elas esperam. Não que eu dê sempre as respostas, entendeu? Eu sou... eu aprendi a dizer, a responder que eu não sei, entendeu? E que eu “tô” ali pra aprender, com o tempo eu aprendi a fazer isso, entendeu? Porque essas situações, como eu te falei, são recorrentes **(Maria Odília, Medicina)**

A estudante de Pedagogia Maria Firmina declarou não ter sofrido discriminação racial durante o curso. Ela lembra que na sua turma a predominância era de pessoas negras e, por isso, o risco de ser vítima de racismo diminuiu. Por outro lado, a estudante de Medicina Maria Odília notava o estranhamento por parte dos professores por tê-la entre eles. Num ambiente dominado por pessoas brancas, como o curso de Medicina, a diferente era facilmente notada e era sempre requisitada a provar que merecia estar naquele espaço.

Os relatos evidenciam que no espaço acadêmico ainda prevalece a lógica de concessão e restrição impostas historicamente aos negros no Brasil. Ou seja, a perspectiva de que negros devem ter a permissão para adentrar certos ambientes menos privilegiados ou associados a um trabalho que não confere projeção, mas ao mesmo tempo são alvos de ações proibitivas ou de resistência em relação à presença em espaços que gozam de elevado status social, historicamente destinados aos brancos.

Silva e Araújo (2005), ao historiarem o processo de inserção do negro no sistema educacional brasileiro, lembram que durante muito tempo a escolarização foi negada a essa população, muitas vezes de maneira escamoteada, ao afirmarem que

Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 71).

Maria Odília, assim como tantas outras moças negras, habituou-se a alisar o cabelo como resultado da imposição da estética branca. Sentia-se mal por causa de sua aparência física, de seu cabelo crespo e de suas roupas, consideradas inadequadas para quem estudava num curso de alto prestígio social. Um conflito interior a dividia entre a vontade de aceitar-se como era e a tentativa de satisfazer os padrões estéticos hegemônicos. Ao decidir pela autoaceitação, conta que experimentou muito desconforto por dois anos, mas se reconheceu identitariamente: “[...] passei pela transição capilar e agora eu me sinto melhor e eu e eu sinto que eu tô reconhecendo a minha identidade, entendeu? Minha identidade de mulher negra que não tem o cabelo liso, entendeu?”.

Em consonância com a atitude de Maria Odília, estudante de Medicina, Gomes (2003) mostra a importância da valorização dos fenótipos da pele e do cabelo para a afirmação da identidade negra, ao comentar uma pesquisa sobre o tema:

O papel desempenhado pela dupla cabelo e cor da pele na construção da identidade negra foi o ponto de maior destaque durante a realização da pesquisa. A importância desses, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos espaços e relações nos quais os negros se socializam e se educam: a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. (GOMES, 2003, p. 173).

Não se constitui uma tarefa fácil desvencilhar-se pessoalmente de elementos componentes do racismo histórico, tendo em vista que cada pessoa se depara com situações que o fomentam ou o expressam desde muito cedo. Isto se dá, ainda que a pessoa não tenha condições de perceber no exato momento em que o ato racista acontece. Algumas das estudantes relataram fatos passados em sua infância e adolescência que, apesar de não terem se dado conta na época, hoje claramente elas percebem o caráter racista do acontecimento.

Um exemplo disso é o relato de Maria Odília a respeito de uma visita de um casal amigo da família cuja filha não aceitou brincar com ela por causa da cor da pele. Assim, Maria Odília narra o episódio:

“Eu comecei a aprender como as coisas aconteciam, o que era um preconceito como é ser tratada diferente porque a sua cor é diferente, quando eu comecei a ir para outros meios. Na verdade, deve ter tido uma outra situação na infância... eu lembro de uma

situação em que uma... um casal de amigos do meu pai, que na época era cobrador de ônibus, um casal de pessoas que tinham uma certa... um certo suporte... eles tinham dinheiro. E eles foram lá na roça visitar, e tal, e ela e ele tinha uma filha linda, loira, branquinha, bonitinha e ela queria só brincar com a minha irmã porque a minha irmã tinha uma pele mais clara e ela não queria brincar comigo, nem com nenhum dos meus outros primos porque nós éramos negros, entendeu? E esse, acho, que deve ter sido o primeiro contato com um preconceito, com um racismo, entendeu? Esse deve ter sido o primeiro contato. Mas não era uma noção de como me defender, entendeu? Minha mãe falava para mim: “então brinca com quem quer brincar com você, deixa ela lá”, entendeu? Não sei... isso deve ter me ajudado em algum momento, pelo menos naquele momento, entendeu? Mas enfrentamentos mais é.. pesados mesmo, foi quando eu comecei a ir para outros espaços que percebia que as pessoas eram diferentes, que eles tinham condições diferentes, que se vestiam, falavam e se comportavam de uma forma diferente da que eu fui educada para ser, entendeu?” (Maria Odília, Medicina)

Tal como Maria Odília, Olívia retrata um fato que aconteceu na idade escolar, mas deixou marcas até a atualidade:

“Mas, a coisa mais sofrida pra mim, que marca até hoje, é a época que na minha escola tinha a festa de São João, então tinha as escolhas das rainhas do milho, a rainha da laranja, rainha disso e daquilo, e tinha também as quadrilhas, e ninguém queria dançar comigo. Eu era a... a negrinha do cabelo duro, que... os meninos faziam chacota: “ah, eu não vou ficar... eu não vou dançar com ela não, que ela é feia”. E... eu nunca ganhava concurso nenhum, embora eu dançasse bem, é... tinha jogo de perguntas e respostas, eu respondia tudo direitinho, mas sempre quem ganhava essas coisas, quem sempre era a rainha do milho, é... quem sempre era a rainha da laranja, a rainha do amendoim era a menininha mais clarinha, dos olhos mais claros, do cabelo liso... então, essa era a questão ma... era e é muito marcante até hoje, tanto que eu penso que, eu atuando na escola, não teria esse tipo de festa. Eu... não sou a favor desse tipo de festa porque é uma festa que termina excluindo algumas, aliás acho que a maioria, porque lá na escola, mesmo, eu era... contado assim... eu acho que tinha umas quinze meninas branquinhas, é... loirinha, ou quando não era branca e loira, tinha o cabelo liso preto, que... é aquele cabelo que o pessoal disse assim: “não dá nenhuma volta”, “uma volta”, que era assim que falava, de tão liso que era. E as meninas negras, como eu, elas sempre ficavam no... no canto, elas sempre estavam à margem é... daquilo e elas sempre era um motivo de chacota, todas as piadinhas que tinham, o nosso nome sempre entrava, sempre de forma pejorativa, nunca era pra as coisas positivas. E aí, desde... nessa época, eu ficava dizendo: “poxa, o que é que a gente tem que ser? Como é que eu tenho que ser pra eu ser escolhida em alguma coisa?” Porque eu sempre acreditava que o que eu tava fazendo não era suficiente, tanto que fiquei adulta com aquela ideia de que eu tinha que ser cada vez melhor pra ser aceita em alguma coisa (Olívia, Pedagogia).

Conforme fica claro no relato de Olívia, não se trata apenas de a estudante ser excluída da competição por não ser branca. Associado a isso, tem um conjunto de ações que se encarregam de sedimentar o racismo, mesmo que certos atores não tivessem noção da gravidade das coisas que diziam sobre e para Olívia. Diante das depreciações injustificáveis, a estudante chega à conclusão de que ela é que precisa mudar, de que há algo realmente errado com sua aparência e que precisa fazer o que for possível para ser aceita, como corrobora Silva (2005), ao discutir as representações do negro no livro didático:

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização (SILVA, 2005, p. 30).

Os estudantes que relataram dificuldades nas relações étnico-raciais, também indicaram a maneira escolhida para superar o problema. E um estudante considerou inapropriado tentar superar a situação. O estudante C7Dir classifica como “uma tentativa pouco inteligente de integracionismo”. Já o estudante C8Dir viu nas amizades com pessoas que passam os mesmos problemas uma saída adequada para a superação. Maria Odília propõe cuidar de si mesma ao se vestir melhor e romper com a subjugação aos padrões estéticos estabelecidos pela branquitude. Além dessas formas de superação das dificuldades nas relações étnico-raciais, o estudante NC22Dir considera importante discutir o tema em espaços formativos, sugerindo uma Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade sobre o assunto.

É importante assinalar que a literatura consultada para fundamentação desta pesquisa nos deu um relevante referencial para percorrer os caminhos metodológicos de forma a perseguir os objetivos traçados no projeto. Diante dos resultados alcançados, podemos dizer que as dificuldades assinaladas pelos estudantes possuem um alto potencial de inviabilização da continuidade dos estudos. Ao mesmo tempo são evidentes a criatividade e a capacidade desses estudantes no processo de superação das situações adversas. Isto significa que não há como ignorar que os sujeitos da presente investigação mormente os cotistas, de

fato, lidam com dificuldades socioeconômicas, acadêmico-pedagógicas e nas relações étnico-raciais. No entanto, o contingente pesquisado tem se sobreposto a elas e alcançado o objetivo: a permanência na educação superior.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as disposições constitutivas das estratégias mobilizadas por estudantes cotistas autodeclarados negros e pertencentes a famílias de baixa renda, matriculados em cursos da Universidade Federal da Bahia, para permanecerem no ensino superior. Com isto, buscamos investigar a influência do meio familiar, comunitário e escolar para o acesso e a trajetória acadêmica de uma amostra de vinte e quatro estudantes com esse perfil matriculados nessa Universidade, prováveis concluintes de quatro cursos dessa universidade, verificando as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no decorrer do curso assim como as estratégias adotadas para superarem tais dificuldades em suas itinerâncias acadêmicas.

Para desenvolver a pesquisa nos amparamos nas contribuições teóricas que diziam respeito: ao processo de construção e implementação das políticas públicas como parte da problemática social, com base nas ideias do Stephen Ball (2006); aos conceitos de capital social e capital cultural como instrumentos analíticos para compreender a importância da influência do meio familiar e social nas escolhas futuras dos sujeitos quando na busca de alcançar seus objetivos, segundo as teorias de Pierre Bourdieu (1989 e 1995): às considerações de Souza (2012) quando este autor chama a atenção para as estratégias que os agentes das classes sociais em situação de desigualdades lançam mão no enfrentamento das dificuldades diante de desafios.

Na análise das informações coletadas em campo identificamos dificuldades e estratégias utilizados pelos informantes, considerando três aspectos a saber: dificuldades e estratégias no campo sócio-econômico; dificuldades e estratégias utilizadas no campo acadêmico-pedagógico e dificuldades e estratégias no campo étnico-racial. Os informantes deram contribuições pertinentes, demonstrando os desafios que se colocaram diante deles como obstáculos para concluir o curso. E apontaram os caminhos que escolheram para a superação dessas dificuldades. No que se refere ao aspecto sócio-econômico, mesmo com diferentes nuances, eles esclareceram que as dificuldades foram desafiadoras, principalmente para reunirem

condições econômicas. Grande parte deles recorreram a iniciativa de conciliar o estudo com o trabalho, normalmente aceitando subempregos ou ocupações que não se alinhavam com suas formações ou conhecimentos adquiridos. Mas estas estratégias foram fundamentais para permanecerem na Universidade.

Quanto às dificuldades de cunho acadêmico-pedagógico, muitos dos sujeitos apontavam as exigências dos professores com relação a tarefas de difícil entendimento, de realização, sem melhores explicações sobre as demandas. Muitos docentes não levavam em conta as dificuldades reveladas pelos alunos que não conseguiam compreender ou desenvolver os trabalhos, às vezes salientando que era obrigação de todos serem capazes de atenderem tais demandas, já que conseguiram acessar ao curso. Este fato causava constrangimentos e insegurança por parte dos alunos que apresentavam essas dificuldades. No entanto, em geral, os estudantes se valiam da ajuda dos colegas ou de pessoas de boa vontade para superarem esses desafios. Alguns, em depoimento, se queixavam da ausência de didática dos docentes ao conduzirem as disciplinas.

No que diz concerne às dificuldades étnico-racial, apenas quatro estudantes da amostra se manifestaram a respeito. Mas suas intervenções foram muito contundentes sobre os traços de racismo que imperavam no ambiente universitário, principalmente em cursos de alto prestígio, o que fazia esses estudantes aprenderem como lidar com estas manifestações. Alguns estudantes teciam depoimentos longos sobre os constrangimentos que os acometiam frente às atitudes de colegas e professores diante das suas presenças, mesmo que de formas sutis. Percebiam o desconforto de colegas e professores com sua participação nas aulas. Somente a estudante do curso de Pedagogia não sentia constrangimentos quanto a isto devido a presença de estudantes com esse mesmo perfil no curso. Nossa percepção, a partir desses depoimentos, é que ainda prevalece a lógica de concessão e restrição impostas historicamente aos negros no Brasil, que se reflete no ambiente universitário, mesmo que veladamente.

Nossa compreensão é que estudos dessa natureza necessitam ser desenvolvidos, ouvindo mais as vozes desses estudantes de forma a verificar, a partir das suas óticas, os reflexos da implementação das ações afirmativas na

Universidade, que possam elaborar formas de melhor absorver os princípios que levaram à formulação dessa política.

Refletir sobre as influências do capital cultural, das condições socioeconômicas e das relações étnico-raciais sobre as estratégias adotadas por esses estudantes para permanecerem no ensino superior assim como sobre outras variáveis que possam concorrer para a permanência dos estudantes cotistas no ensino superior público é de fundamental importância para que as Universidades cumpram seus objetivos de democratizar o acesso e permanência do recorte da população brasileira demandante desse nível de educação.

Considerando que, entre os sujeitos da pesquisa, foram ouvidos estudantes pertencentes a famílias de baixa renda, trata-se de estudantes possuidores de modestos recursos sob o ponto de vista do capital econômico. Tal realidade, ainda que não configure uma situação de pobreza comparada à da “ralé”, conforme conceito de Souza (2009) evidentemente determina restrições econômicas, impondo em muitos casos a necessidade de dividir o tempo de estudo com alguma atividade de trabalho, mesmo que informalmente, seja capaz de aumentar a renda. A política de ações afirmativas necessita, nesse sentido, conhecer as trajetórias desses alunos e suas dificuldades para buscar melhores formas para aperfeiçoar sua implementação.

Em se tratando do aspecto étnico-racial, a pesquisa se ateve aos estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos). Este fato nos coloca diante da discussão a respeito do racismo na experiência de vida desses estudantes. Também, nos leva a refletir sobre em que medida este fator interfere em sua relação com colegas e demais membros da comunidade acadêmica, nos leva a verificar a postura dos estudantes diante de eventuais casos de discriminação por conta de seus elementos fenotípicos e genotípicos, além de questões relacionadas à representação simbólica. A política implementada necessita ver estas nuances e trabalhar no interior da Universidade para que casos de racismo e discriminação por parte da sua comunidade sejam evitados.

Conforme vimos em nosso estudo, podemos constatar como os estudantes cotistas atuam como co-implementadores da política de ações afirmativas, à medida em que as elaborações de estratégias resultantes de sua própria criatividade, tal

como defendido por Ball (2006), interpelam a alegada escassez de recursos institucionais para o provimento de bolsas, programas e serviços. A política implementada necessita de conhecimentos sobre estas questões. Assim também, as informações obtidas em nosso processo de investigação testificam que a construção de estratégias por parte dos estudantes tem como fonte essa espécie de repositório social, cultural e econômico, denominado de *habitus* por Bourdieu (1989). As estratégias são elaboradas num processo de permanente luta pessoal e coletiva, que não há como não identificar os estudantes pesquisados no presente trabalho com a designação proposta por Souza (2012) de “batalhadores brasileiros”. Tais constatações foram feitas por meio de um conjunto de concepções e indicadores que foram mobilizados no percurso sinuoso das itinerâncias metodológicas da presente pesquisa, como visto em capítulo anterior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro et al. **Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), 2005. 36 p.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Currículo sem fronteiras**, vol. 6, nº 2, p. 10-32, jul/dez 2006.

BARBOSA, Idenilton Mário de Jesus e MATOS, Uilma Rodrigues. **Percurso formativo de cotistas e não-cotistas do curso de Licenciatura em Pedagogia no período de 2005 a 2015** Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016, 123 f.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977, 231 p.

BARRETO, Lima. **Os Bruzundangas**. São Paulo: Ática, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Trad. Renato Aguiar, Rio de Janeiro: Zahar, 1ª edição, 2015, 103 p.

BECKER, Howard S. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BOBBIO, Norberto, **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1ed.1995.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). 9ª edição, Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

_____, **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BRASIL, Ministério da Fazenda, Secretaria de Política Econômica. **Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira**. Brasília: SPE, 2016, 19 p. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/transparencia-fiscal/distribuicao-renda-e-riqueza/relatorio-distribuicao-da-renda-2016-05-09.pdf>> Acesso em 14 fev 2018.

BRASIL/INEP. **Censo de Educação Superior. 2016.** Disponível em: <www.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>. Acesso em 19/02/2019.

CUNHA, Eudes Oliveira. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia.** Tese (doutorado). Orientador: Prof. Dr. Robert Evan Verhine. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2017, 213 f.

FACED/UFBA. **Projeto Determinantes da equidade no ensino superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE do desempenho de cotistas e não-cotistas.** Vinculado ao OBEDUC, financiado pela CAPES. disponível em <<http://www.equidade.faced.ufba.br/projeto>>, acesso em 04/04/2017.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. In: **Revista de Informação Legislativa**, Brasília a. 38, nº 151, jul./set. 2001, p. 129-152.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**. V. 29, n. 1, São Paulo, jan/jun 2003

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, nº 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. 52 p.

KAUARCK, Fabiana et al. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.

LEWANDOWISKI, Ricardo. Voto no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186. In: **Inteiro Teor do Acórdão**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2012, p. 46-92.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual nº 2589/2002**, que determina cotas para índios pela UEMS, Disponível em: <<http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/index.php/legislacao/leis/UEMS>> Acesso em 11 dez 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual 2605/2003**, que determina o Estabelecimento de uma cota mínima de 20% das vagas para negros. Disponível em: <<http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/index.php/legislacao/leis/UEMS>> Acesso em 11 dez 2017.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2009.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. Coordenado por Katia Maia, São Paulo, 2017, 98 p.

PIMENTEL, Álamo. **O encontro e a troca: ensaios de antropologias do aprender e genealogias do conviver**. Salvador: EDUFBA, 2013.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O acesso ao ensino superior: gênero e raça. **Caderno CRH**, n. 34, jan/jun, Salvador, 2001.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2005, p. 36-45.

_____. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14ª edição, revista e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2013, 782 p.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almirio Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. Organizado por Erin Kelly; tradução Claudia Bertiner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIO DE JANEIRO, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Dez anos do sistema pioneiro de cotas na UERJ. In: **UERJ em questão**. Jornal bimestral, janeiro/fevereiro de 2013, ano XIX, nº 97, p. 8-9. Disponível em: <<http://www.uerj.br/publicacoes/emquestao/97/uerjemquestao97.pdf>> Acesso em 07 dez 2017.

SANTOS, Boaventura Sousa, **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais, n. 135, janeiro de 1999.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de ação afirmativa**. Tese de doutorado do PPGE/UFBA. Salvador: FAGED/UFBA, 2009.

SANTOS e QUEIROZ, As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

SILVA FILHO, Penildon Silva. **Políticas de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para o ingresso na Universidade Federal da Bahia**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

SILVA, Maria Nilza; LARANJEIRA, Pires. Do problema da “raça” às políticas de ação afirmativa. In: PACHECO, Jaime Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (org.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília, DF: Fundação Palmares, 2007, p. 125-137.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação do livro didático. In: MUNANGA, .K. **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, Geraldo da e ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, In: ROMÃO, Jeruse, **História da Educação do negro e outras histórias**, Brasília: MEC, 2005.

SOUZA, Jessé. **Ralé Brasileira: Quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

_____, **Os Batalhadores Brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi, 2. Ed Porto Alegre: Bookman, 2001.

Pesquisa de Mestrado em Educação. Título: "Para além do acesso: itinerâncias de cotistas da UFBA rumo à permanência na educação superior"

Prezado(a) estudante,

Meu nome é Idenilton Mário de Jesus Barbosa. Sou estudante do curso de Mestrado em Educação da UFBA, na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação-FACED. Estou realizando uma pesquisa, sob a orientação das professoras Maria Couto Cunha e Uílma Rodrigues Matos, com o objetivo de analisar as estratégias adotadas por estudantes cotistas da Universidade Federal da Bahia-UFBA para permanecerem no ensino superior.

Por favor, se você é cotista e provável concluinte 2018.2, queira responder às questões a seguir.

Agradecemos desde já, enquanto comprometemo-nos a preservar inteiramente sua identidade. No questionário é pedido que informe seu nome completo apenas para facilitar o manuseio das informações, mas eventuais menções no texto final da pesquisa serão feitas com o uso de pseudônimo ou nome fictício.

Caso precise de algum esclarecimento, entre em contato pelo número (71) 987989623 (Oi - WhatsApp) ou pelo e-mail ideniltonbarbosa@gmail.com

***Obrigatório**

1. 1. Nome completo *

2. 2. Idade (anos completos) *

3. 3. Sob o ponto de vista étnico-racial, você se considera: *

Marcar apenas uma oval.

- Preto(a)
- Pardo(a)
- Indígena
- Branco(a)
- Outro: _____

4. 4. Estado civil *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Separado(a) / Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Viúvo(a) com companheiro(a)

5. 5. Estado da Federação de origem e Município de origem *

6. 6. Em que localidade de Salvador seu domicílio se encontra? **Marcar apenas uma oval.*

- Bairro na periferia da cidade
- Bairro na região central da cidade
- Bairro no centro expandido da cidade
- Condomínio residencial fechado
- Conjunto habitacional
- Vila / Comunidade
- Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.)
- Outro: _____

7. 7. Com quem você mora? (Marque sim ou não, conforme o caso) **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não
Sozinho(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cônjuge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Companheiro(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filhos(as)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sogros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros parentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 8. Sobre sua situação ocupacional, atualmente você **Marcar apenas uma oval.*

- Apenas estuda
- Trabalha e estuda

9. 9. No caso de estar trabalhando, qual a sua ocupação?

10. 10. Vínculo empregatício dos pais: **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Empregado(a) com carteira assinada	Empregado(a) sem carteira assinada	Trabalha no mercado informal	Desempregado(a)	Aposentado(a)	Faz trabalhos domésticos no próprio lar
Pai ou responsável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe ou responsável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 11. Grau de instrução dos pais ou responsáveis **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sem instrução	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo	Pós-graduação
Pai ou responsável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe ou responsável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 12. Qual é a renda familiar mensal? (Considerando a soma da renda daqueles que moram e contribuem para o sustento do lar) **Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 1 salário mínimo
- De 1 salário mínimo a 1 salário mínimo e meio
- Acima de 1 salário mínimo e meio a 2 salários mínimos
- Acima de 2 salários mínimos a 4 salários mínimos
- Acima de 4 salários mínimos

13. 13. No seu domicílio há quantos? **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nenhum(a)	1	2	3	Acima de 3
Aparelho de som	<input type="radio"/>				
Televisão	<input type="radio"/>				
Aparelho de DVD	<input type="radio"/>				
Geladeira	<input type="radio"/>				
Freezer independente	<input type="radio"/>				
Máquina de lavar roupa	<input type="radio"/>				
Computador (micro, laptop, notebook)	<input type="radio"/>				
Telefone fixo	<input type="radio"/>				
Telefone celular	<input type="radio"/>				
TV por assinatura	<input type="radio"/>				
Automóvel	<input type="radio"/>				
Motocicleta	<input type="radio"/>				

14. 14. Você e/ou sua família tem convênio com plano de saúde? (médico ou odontológico) **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

15. 15. Você participa de entidades ou associações? (Assinale sim ou não, conforme o caso) **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não
Associação de bairro ou de moradores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associação ou movimento ligado à luta de minorias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associação ou movimento de negros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associação religiosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associação de pais e mestres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sindicato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização não governamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Movimento estudantil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. **16. Você ingressou na UFBA por meio da reserva de vagas (cotas)? ****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

17. **17. Qual a sua modalidade de cota? Assinale sim nas opções que corresponderem ao seu perfil.****Caso contrário, marque não. ****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não
Pessoa oriunda de escola pública	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoa autodeclarada negra (parda ou preta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoa autodeclarada indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoa de renda familiar de até um salário-mínimo e meio per capita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoa com deficiência física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. **18. Em qual curso da UFBA está matriculado(a)? ***

19. **19. Quais os fatores que explicam sua trajetória escolar até a sua aprovação no processo seletivo da UFBA? (Marque sim ou não, conforme o caso) ****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não
Estímulo dos pais ou responsáveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O desempenho na Educação Básica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus hábitos de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Influência de amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A divulgação de notícias sobre cotas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparação em cursinhos pré-vestibulares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A influência de professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. **20. Que situações familiares, de trabalho ou vividas entre amigos deram-lhe informações e estímulo para enfrentar o processo seletivo da UFBA? (Marque sim ou não, conforme o caso) ****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não
Exemplos de parentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A convivência com colegas de trabalho ou entre amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversas e conselhos recebidos de membros da família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As notícias sobre casos de sucesso de filhos das classes populares quanto ao ingresso e permanência no ensino superior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 21. Sob o ponto de vista cultural, com que frequência sua família cultiva os hábitos a seguir? **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sempre	Às vezes	Nunca
Leitura de livros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura de jornais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura de revistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vai ao teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vai ao cinema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vai ao museu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vai a shows	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 22. Frequenta outros espaços culturais? Quais? *

23. 23. Para o seu amadurecimento pessoal e profissional que influências obteve com a família e comunidade onde tem mais contato cotidiano? **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não
Na minha formação meus pais e responsáveis estiveram muito ausentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendi muito com o exemplo e com as conversas com o meu pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendi muito com o exemplo e com as conversas com a minha mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendi muito com amigos e colegas da escola e do trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. 24. Sobre os primeiros meses de ingresso no curso: **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não
Não tive nenhuma dificuldade de me adaptar nos primeiros dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não foi muito fácil. Mas aprendi rapidamente as normas e regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demorei um tempo para aprender as normas e regras do sistema acadêmico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sem ajuda, tive um grande impacto e por isso demorei de me acostumar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi difícil, mas tive colegas, funcionários, professores que me ajudaram a me adaptar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. 25. Enfrentou dificuldades para concluir seu curso no ensino superior? Se sim, assinale sim ou não, conforme o caso. **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não
Socioeconômicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acadêmico-pedagógicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relações interpessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relações étnico-raciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. **26. Especifique quais dificuldades socioeconômicas, se houver. Se não, responda: Não enfrentei nenhuma dificuldade socioeconômica. ***

27. **27. Especifique quais dificuldades acadêmico-pedagógicas, se houver. Se não, responda: Não enfrentei nenhuma dificuldade acadêmico-pedagógica ***

28. **28. Especifique quais dificuldades de relações interpessoais, se houver. Se não, responda: Não enfrentei nenhuma dificuldade nas relações interpessoais. ***

29. **29. Especifique quais dificuldades nas relações étnico-raciais, se houver. Se não, responda: Não enfrentei nenhuma dificuldade nas relações étnico-raciais. ***

30. **30. Especifique outras dificuldades, se for o caso. Se não, responda: Não enfrentei outras dificuldades. ***

31. **31. Especifique quais estratégias adotou para superar as dificuldades socioeconômicas. Se não houver, responda: Nenhuma. ***

32. **32. Especifique quais estratégias adotou para superar as dificuldades acadêmico-pedagógicas. Se não houver, responda: Nenhuma. ***

33. **33. Especifique quais estratégias adotou para superar as dificuldades nas relações interpessoais. Se não houver, responda: Nenhuma. ***

34. **34. Especifique quais estratégias adotou para superar as dificuldades nas relações étnico-raciais. Se não houver, responda: Nenhuma. ***

35. **35. Especifique quais estratégias adotou para superar outras dificuldades. Se não houver, responda: Nenhuma. ***

36. **36. Durante seu curso, foi bolsista de algum programa ou projeto na UFBA? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

37. **37. Se sim, qual a sua avaliação do apoio recebido? Se não, marque a última opção ***

Marcar apenas uma oval.

- Bom
 Regular
 Ruim
 Não fui bolsista de nenhum programa ou projeto

38. **38. Você aceitaria participar de uma entrevista presencial para a complementação das informações desta pesquisa? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

39. 39. Para você, qual melhor dia, horário e local para a entrevista?

40. 40. Em caso afirmativo, informe o modo como podemos entrar em contato para agendar (telefone fixo, celular, whatsapp, e-mail, outros):





UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

PESQUISA: Para além do acesso: itinerâncias de estudantes cotistas da Universidade Federal da Bahia rumo à permanência na Educação Superior.

ORIENTADORAS: Prof^a Dr^a Maria Couto Cunha; Prof^a Dr^a Uilma Rodrigues Matos

PESQUISADOR: Idenilton Mário de Jesus Barbosa

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Local da entrevista: _____ Nº _____

Data: _____ **Início:** _____ h _____ min. **Término:** _____ h _____ min.

Entrevistado (a): _____

Curso: _____

Email: _____ Telefone: _____

1. Comente sobre o principal motivo que o(a) levou a ingressar num curso de nível superior.

2. Quais as principais influências de familiares, amigos e colegas em relação à sua trajetória escolar e acadêmica?

3. O que mais você aprendeu com a família em relação ao modo de enfrentamento das dificuldades econômicas, relacionais e de formação que você considera importante para o seu sucesso na vida, na faculdade e na profissão?

3. Como os hábitos familiares em relação ao lazer, artes, leitura, cultura podem ter influenciado nas suas escolhas acadêmicas?

4. Quais as principais dificuldades que você enfrentou para ingressar no curso?

5. Quais as dificuldades que você enfrentou depois de aprovado na UFBA?
6. Era esse o curso que, realmente, queria fazer? Por que escolheu esse curso?
7. Você teve problemas com relação à questão étnico-racial, na sua trajetória na Educação Básica? Pode contar como foi?
8. A condição socioeconômica de sua família influenciou em seu desempenho acadêmico e em sua permanência na Educação Superior? De que maneira?
9. Conte como foram suas experiências ao ingressar em seu curso.
(acolhimento, relacionamento com a comunidade acadêmica e adaptação à vida acadêmica)
10. Durante sua graduação, foi ou se sentiu discriminado(a) de alguma forma (por raça, origem socioeconômica, origem escolar)? Conte como foram essas experiências.
11. Teve dificuldades para permanecer em seu curso? Quais?
12. Que estratégias usou para superar essas dificuldades?
13. Teve bom desempenho acadêmico durante seu curso? Que fatores podem explicar o nível do seu desempenho? (porque pode ser bom o ruim)
14. Como você percebe a política de ações afirmativas em relação à permanência na Educação Superior?
15. Buscou alguma ajuda da PROAE durante a sua graduação? Qual? Recebeu? Por quanto tempo?
16. Como você imagina sua trajetória de estudos e trabalho depois que concluir sua graduação?

Obrigado por sua colaboração!



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o estudante de pós-graduação em nível de mestrado acadêmico Idenilton Mário de Jesus Barbosa, da Universidade Federal da Bahia, que pode ser contatado pelo e-mail ideniltonbarbosa@gmail.com e pelo telefone (71) 987989623. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com estudantes cotistas, visando, por parte do referido estudante a realização de uma dissertação de mestrado intitulada “Para além do acesso: itinerâncias de estudantes cotistas da Universidade Federal da Bahia rumo à permanência na Educação Superior”. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. O estudante providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Salvador, ____ de _____ de 201__