

UFRB – SUJEITOS: PERTENCIMENTO E PROTAGONISMO NA ACADEMIA¹

JOLANE MOTA ALVES DA CRUZ

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, no Centro de Formação de Professores- CFP e Estudante do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades- UFBA E-mail: jolanemota@yahoo.com.br

EMANOEL LUÍS ROQUE SOARES

A pesquisa foi sob a orientação do prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, BA. E-mail: el-soares@uol.com.br

Introdução

Os dados utilizados nesse artigo é parte do trabalho de conclusão de curso apresentado em setembro de 2013 na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, no Centro de Formação de Professores- CFP, o qual contém dados e informações importantíssimos para as discussões em relação às desigualdades sócio raciais dentro da academia.

Quando nos referimos à educação da população negra, o cerne comum é o da denúncia, pela má qualidade. Isso porque a própria configuração do sistema de ensino brasileiro manteve como substrato do processo educacional, a desvalorização, ou seja, a invisibilidade deste segmento social. (SILVA, P. B, G, e 2003).

O que se pode ponderar é que, ao se tratar de Educação Superior no Brasil, não se pode desconsiderar a realidade histórica e sócia econômica do país. Segundo o instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE), no censo de 2010, o país teve a maior proporção de negros fora da África. Por outro lado, como a organização da escola reflete a organização da sociedade, tanto em uma como na

¹ Trabalho apresentado XIII Encontro Cearense de Historiadores da Educação – ECHÉ, III Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação – ENHIME, e o III Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeeducacionais – SINECGEO; na Universidade Estadual do Ceará-UECE/ Campus do Itaperi, realizado entre os dias 25 a 27 de Setembro de 2014.

outra se projeta a complexidade das relações entre os diferentes sujeitos e grupos sociais que as compõem. Assim, essas relações revelam as contradições e os conflitos que se manifestam por meio dos indivíduos que cotidianamente se inter-relacionam.

Nesse sentido Giroux (1986) nos ajuda a pensar que a marca da sociedade e da cultura dominante é impressa em uma variedade de práticas escolares, isto é, na linguagem oficial, nas regras da escola, nas relações sociais na sala de aula, na seleção e apresentação do conhecimento escolar, na exclusão de capital cultural específico etc.

Nesse viés é desnecessário dizer que a marca da sociedade não é simplesmente impressa ou imposta sobre a consciência ou sobre a ideologia dos oprimidos. Ela está sempre sendo mediada, algumas vezes rejeitada, outras tantas confirmada. Assim, as escolas representam terrenos contundentes na formação das subjetividades dos alunos, mas que esse terreno é tendencioso a favor da cultura dominante.

A minha inquietação pela temática sempre foi evidente, talvez por ter nascido na Bahia, Estado no qual cerca de 70% da população se considera negra, segundo o IBGE. Mesmo sendo maioria, grande parte da população negra da Bahia não tem acesso de qualidade a serviços básicos como saúde, moradia, lazer, e tampouco a educação. Em relação a este último item, embora se tenha universalizado o acesso, a sua qualidade para os segmentos sociais desfavorecidos ainda deixa a desejar. Ainda assim, a educação teve um *boom* nas últimas décadas, mas sua qualidade passou a ser questionada, inclusive no que tange à perpetuação de práticas discriminatórias raciais.

Considerando este quadro de exclusão social da população negra, a questão norteadora da presente investigação foi compreender o papel das políticas de permanência adotadas pela UFRB, no sentido de apurar se estas podem/ou não contribuir para abrandar as desigualdades sócio-raciais na academia. Tomamos como método de pesquisa o estudo de caso, de cunho qualitativo, tendo como

instrumento metodológico a análise dos documentos oficiais e utilização de entrevista. Tendo como fundamentação teórica Günther (2003), Sadín Esteban (2010), Sá-Silva; Almeida; Guindane (2009), Severino (2007).

Esta pesquisa pretende dar notoriedade a uma perspectiva de estudo que procede a um rigoroso questionamento da falácia democracia racial brasileira. A educação brasileira é pautada por inúmeras desigualdades sócio-raciais, sobretudo no campo pedagógico. A relevância deste tema reside essencialmente em tornar notória a historiografia da política educacional brasileira, que traz a exclusão em seu bojo, pois não só o preconceito de classe, mas também o preconceito de raça. O enfrentamento da questão passa pela constituição de diretrizes curriculares que ensejem uma visão crítica das condicionantes sociais da população brasileira, o que põe em xeque a falácia da democracia racial.

Fundamentamos esta pesquisa a partir da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as Políticas de Permanência da Universidade federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e os impactos destas políticas na vida acadêmica dos sujeitos beneficiários do programa da instituição. As políticas de ação afirmativa foram adotadas no país apenas recentemente no início do século XXI, e, com isso, a sua efetividade é ainda pouco investigada no meio acadêmico. Este trabalho pretende, através da análise das políticas de permanência da UFRB, colaborar para que esta lacuna seja preenchida. O trabalho ainda se justifica pela perspectiva de sua integração na fortuna teórica que investiga os resultados das políticas de ação afirmativa para a população afro-brasileira.

A pertinência desta pesquisa consiste na possibilidade de colaborar para a visibilidade social da segregação e que ainda estão submetidas às pessoas negras no ensino superior brasileiro. A Universidade como espaço de produção de conhecimento deve ser um ambiente de construção de formas mais justas de convivência e de combate a todo e qualquer tipo de opressão. Hoje, a luta dos

movimentos sociais já exerce papel fundamental na sociedade. Mas, apesar de muitos avanços, ainda há muito que ser feito. A universidade não pode ficar fora dessa reparação histórica a grupos sociais marcados pela pobreza e exclusão. Não se pode conceber qualidade de ensino sem combater as opressões e as desigualdades sócio-raciais no ambiente acadêmico. A qualidade deve estar associada a um processo de transformação social, ao qual a educação deve prestar grande contribuição.

O nascimento da UFRB: democratizando o acesso das comunidades populares ao Ensino Superior Público no Recôncavo da Bahia.

Abordamos a expansão do ensino superior público no estado da Bahia. Mais especificamente, na região do Recôncavo da Bahia, com a construção da segunda instituição federal de ensino no estado, a UFRB. Aponta também como foi o período ao longo desses 50 anos para os negros e as comunidades populares², em grande parte excluídos do sistema de ensino superior. Aliás, a constituição da UFRB vem possibilitando a democratização do acesso e a permanência dos afrodescendentes e estudantes das comunidades populares no ensino superior na Bahia.

As bases teóricas que compõem esta pesquisa discorrem ainda sobre as relações entre educação e raça no que se refere às discrepâncias educacionais para o segmento negro no Brasil, sobretudo no ensino superior público. O ensino superior no Brasil surgiu com a vinda da família imperial ao país (DEMO, 1999 e PILETTI, 1990). A primeira universidade foi criada em 1912. Mas, apenas em 1808, com a vinda definitiva da família real, surge o interesse em se criar escolas médicas na Bahia, com a criação da primeira universidade Federal do país, a Universidade Federal da Bahia (UFBA),

² Sujeitos de Comunidades Populares, pertencentes a famílias com reduzidos recursos econômicos e sociais e culturais. (ZAGO, 2007).

e, posteriormente, é criada a segunda no Rio de Janeiro³, em 1920. O ensino superior destinava-se aos filhos da aristocracia colonial, era essencialmente elitista, já que restringia o acesso a um único segmento social, que, pelo menos naquele momento, não poderia estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão.

Cardoso (2005), afirma que o discurso hegemônico na educação brasileira que explica o fracasso escolar da infância e juventude negra por diferenças étnico-culturais, já que estas são predispostas ao fracasso por sua condição étnico-cultural, é contraposto pelos educadores e ativistas negros, cuja narrativa política afirma que é na própria escola que se constrói o fracasso escolar da infância e juventude negra, já que lá são reproduzidos mecanismos sociais que institui práticas de discriminação racial.

No decorrer da história do ensino superior no país, vários foram os mecanismos de exclusão dos negros. Porém, aconteceram algumas reformas educacionais, com o *slogan* universalização e democratização, embora pouco tenha alterado as estruturas para esse segmento social. Atualmente, diversas universidades públicas federais brasileiras estabeleceram um novo sistema de acesso aos cursos de graduação, inclusive, a UFRB que, desde o seu nascimento, fez uso das políticas de ações afirmativas, ampliando assim o acesso das comunidades populares ao ensino superior público na região do Recôncavo da Bahia.

No Brasil, a introdução das políticas de acesso/ ou políticas afirmativas é algo muito novo, mas, vista como uma medida para criar igualdade de oportunidades para grupos e populações socialmente excluídas, essas ações preveem um tratamento diferenciado na sua execução, objetivando uma maior inserção na educação no sistema de saúde e no mercado de trabalho, mas aqui o nosso

³ A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil, tem a atual denominação desde 1965.

foco será dentro das Instituições de Ensino Superior Público (IES) (ZAGO, 2007).

Neste contexto, compreendemos as ações afirmativas como medidas que visam compensar determinados segmentos sociais pelos obstáculos enfrentados por motivo de discriminação e marginalização, a que esses grupos foram submetidos. Trata-se de políticas e mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional⁴, com a busca da efetiva igualdade de oportunidades assegurada constitucionalmente, a que todos os brasileiros têm direito.

Para Bergman (1996), ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas, aquelas pertencentes a grupos que subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas, a exemplo de uma companhia hipotética, que passa a tomar decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos.

Neste viés, teóricos como Brito (2009), Cavaleiro (2001), Pinto (1999), Domingues (2007) e Zago (2007) apontam para as mais variadas formas de inserção das camadas populares nas IES, o que nos leva a ponderar que é no bojo da própria instituição, que se perpetuam as mais dissimuladas formas de exclusão destes estudantes, quando estes não conseguem, sequer, continuar o curso. Uma análise mais sucinta sobre o ingresso dessa camada popular ao aparelho superior público demonstra a relevância das políticas de permanência, pois não basta garantir a entrada desses estudantes, mas, pensar como irão sobreviver durante os quatro ou cinco anos de graduação. Compreender, que esta “sobrevivência” é perpassada por outras dimensões que vão além da caneta, caderno, livro, alimentação, moradia e etc.

⁴ Desde abril de 2012 o Supremo Tribunal Federal decidiu pela constitucionalidade da adoção do sistema de cotas nas universidades públicas.

A sobrevivência, que ecoa deste segmento populacional, durante os anos que foram excluídos do sistema de ensino superior público, é uma busca pela devida valorização de suas histórias de vida e suas especificidades, para romper com as barreiras excludentes. Referimo-nos a segmentos sociais que foram durante anos silenciados pelo sistema educacional brasileiro, o que justifica a busca de ações em diversas frentes, a fim de combater as desigualdades constituídas em função da raça.

No contexto pós-escravista, a liberdade que o negro recebeu com a abolição não foi completa, pois restringiu-se apenas ao plano jurídico. Portanto, nas inter-relações sociais, sempre estiveram presentes as marcas herdadas da escravidão. Isso se reflete, essencialmente, no sistema de ensino brasileiro que manteve a invisibilidade desse segmento social, respaldado no mito da democracia racial. É o que se observa nas ponderações de Domingues (2007) sobre a invisibilidade dos negros na escola.

No campo educacional, a situação não foi diferente. O negro se manteve afastado dos bancos escolares ou quando teve acesso a eles foi com muitas dificuldades. Em 1893, *O Exemplo*, jornal da imprensa negra do Rio Grande do Sul, em 8/1/1893, noticiava em primeira página: 'Acaba de vir ao nosso conhecimento que algumas escolas públicas da capital recusam abertamente admitir ao ensino crianças de cor, outras que, limitando o número destas, mesmo assim maltratam-nas, a ponto de seus pais, em justa indignação, retirarem-nas das aulas' (DOMINGUES, 2007, p. 237).

A não constituição de um conflito racial aberto tanto na escola quanto na sociedade permitiu a criação mítica da ideia de “democracia racial”, conceito que Florestan (1964) entende como falsa ideologia e tenta desmascarar em sua obra⁵. Autores mais recentes, como Da Matta (1997) e Henrique (2001p. 26), já pensam que mesmo a

⁵ “A Integração do Negro na Sociedade de Classes”: uma difícil via crucis ainda a caminho da redenção. (FLORESTAN, 1964).

ideia de que a democracia racial não seja correspondente à realidade, mas este seria um conceito muito caro à população brasileira.

Porém, a falácia do ideal de democracia racial na sociedade brasileira se reflete no acesso limitado do segmento negro ao ensino superior. A grande maioria das pessoas negras não consegue nem mesmo concluir o ensino fundamental⁶. Essas discrepâncias na educação do negro foram focalizadas a partir da década de 70 por ativistas negros que passaram a dar visibilidade à exclusão da população negra no sistema educacional brasileiro. O que estavam contribuindo para os altos índices de trajetórias de insucessos do negro na educação.

Segundo Gonçalves (2006), Petrônio (2007), Cardoso (2005) e Cavaleiro (2005), diante de um sistema altamente excludente e silenciador de suas identidades e cultura, o segmento negro busca por mudança no bojo do sistema do ensino no Brasil. Os autores apontam que é preciso adentrar no interior da educação no país, através da tomada de consciência que este é o único meio vencer as disparidades históricas na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a escola, a sala de aula, através do currículo⁷, é o lugar privilegiado para o encontro sistemático do sujeito com o saber que vai ser sistematizada. Apesar de o sujeito trazer para escola as experiências do seu cotidiano que podem ser ricas, essas experiências nunca foram devidamente absorvidas pelo sistema educacional vigente no Brasil. É preciso sinalizar para importância do currículo oculto⁸ nas esferas educacionais brasileiras. A questão

⁶ O que colabora para o injusto e desleal despreparo de indivíduos sem condições de requerimentos mínimos ao ingresso e permanência na estrutura do sistema educacional do país.

⁷ As concepções de currículo no Brasil têm seu início nas décadas de 20 e 30, momento em que o país vivia intensos processos de urbanização e industrialização, dadas a influencias dos Estados Unidos nas discursões acerca do desenvolvimento brasileiro.

⁸ O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita

do currículo oculto deve ser trabalhada de forma dialogada em todos os níveis do ensino para o segmento negro. Pois é a partir desta notoriedade deste currículo⁹ que o sujeito pode se forjar dentro do sistema de ensino no país, ou seja, permitira a este sujeito identificar valorizar o seu pertencimento étnico.

A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viverem práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira. (VERRAGLIA e SILVA, 2010, p.89).

É oportuno ainda contextualizar algumas tendências teóricas curriculares através das quais se procura justificar a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros considerados menos importantes na educação no Brasil. Um exemplo claro disso, é a hierarquia entre os saberes populares e saberes científicos que, ainda hoje, vêm sendo desenvolvidos na própria academia científica, buscando uma pedagogia cada vez mais dialogada, na qual ambos podem trocar e compartilhar experiências e contribuir essencialmente para uma nova concepção de currículo.

para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações, que permitem o ajustamento dos sujeitos as estruturas da sociedade capitalista. (SILVA, 2002).

⁹ O centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) realizou uma pesquisa em uma escola municipal no bairro de Paripe na cidade de Salvador nos anos 90 sobre a temática, não houve continuidade pela mudança de governo da época.

É o que Henry Giroux (2002) nos leva a ponderar: o currículo como política cultural. A escola não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas nesse contexto o currículo seria o meio dos conceitos de emancipação e libertação de todos os sujeitos que tiveram suas histórias silenciadas pelo sistema educacional brasileiro.

Silva (2002) afirma que o currículo não é uma listagem de conteúdos, mas um processo constituído por um encontro cultural de saberes e conhecimentos escolares na prática da sala de aula e locais de interação professor e aluno, ou seja, o currículo é lugar, espaço, território e etc. Neste contexto, o currículo não é só lugar de depósito, mas de reação de quem dele o fez, e o constitui.

Para Michael Apple (2000) o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo, ou seja, o currículo se configura de forma hegemônica nas estruturas econômicas e sociais vigentes em detrimento do contexto. Essas compreensões acerca do currículo permitiram aos movimentos sócio-raciais sinalizarem que o currículo não é neutro, tampouco desinteressado, pois reproduz a ideologia do dominante¹⁰ através dos conteúdos trabalhados na educação. Essas preposições foram elementos geradores na construção de políticas reparadoras para a educação do negro no país.

Os recentes estudos contemporâneos sobre o abismo na relação educação e raça, ou seja, as desigualdades educacionais no Brasil vêm demonstrando um crescente aumento na escolaridade¹¹ dos

¹⁰ Para saber mais CAVALEIRO (2002) entre outros afirma que a incidência de práticas racista nos livros didáticos e a própria concepção excludentes das escolas brasileiras contribui para o fraco dos negros no sistema educacional no Brasil.

¹¹ Pesquisas relacionadas ao sucesso escolar nos meios populares ocupam um lugar relativamente novo na pesquisa educacional.

sujeitos oriundos de comunidades populares no ensino superior que conseguem superar as barreiras excludentes da educação no país.

Parte dessa produção se define, mais explicitamente, na linha de investigação da relação família-escola e na busca de explicações dos processos que possibilitaram aos jovens romper com a tradição frequente no seu meio de origem: uma escolaridade de curta duração. Diferente de uma tradição sociológica fundada unicamente na relação entre a posição de classe e os resultados escolares, esses estudos se apoiam em um conjunto de situações possíveis de explicar as trajetórias de êxito escolar. (ZAGO, 2006, p.15).

De acordo com Zago (2006), as relações dos meios populares com a escola, ou seja, as práticas e os significados atribuídos à escolarização, assim como a diferença, são irregulares aos percursos escolares nesses meios. Analisa também a interrupção dos estudos e as contradições entre as políticas de democratização do ensino e a realidade da população e a raça desfavorecida.

Investir em políticas de educação superior que atendam às necessidades socioeconômicas dos alunos é um passo muito importante, porém não é tudo. Para atingirmos realmente os segmentos historicamente excluídos da educação superior, há que se considerar a raça, juntamente com a questão socioeconômica, o gênero e a particularidade do aluno/a oriundo/a da escola pública. Esse é um dos desafios colocados para instituições públicas de ensino superior nos dias atuais. (SILVA, 2004, p.56).

A visibilidade e a permanência destes estudantes oriundos de comunidades populares no ensino superior na Bahia dependem da adoção de políticas de expansão do ensino superior no país – mais especificamente, na região do recôncavo do estado. A democratização do acesso ao ensino superior na região, através das ações da UFRB, vem possibilitando uma ação protagonista desses sujeitos na educação superior.

Rocha (2004) nos ajuda a compreender que protagonizar está no sentido de tomar parte de uma ação, ser protagonista de um acontecimento que ocupa ou desempenha um papel de destaque. Por isso a importância dos acadêmicos se apropriarem de saberes inerentes à sua formação, o que os fariam capazes de atuar mediante a articulação entre a teoria a sua prática pedagógica.

A educação, sobretudo no ensino superior, precisa conceber com base no protagonismo que se estabelece em uma ação de intervenção na conjuntura social para responder a problemas reais em que o acadêmico, futuro professor, ocupe um lugar de destaque. É uma forma superior de educação para a cidadania não pelo discurso das palavras, mas pelo curso dos acontecimentos. Compreendemos que o protagonismo acadêmico significa, tecnicamente, a participação principal em ações que envolvem, entre outros aspectos, a formação profissional de professores (ROCHA, 2004).

Procedimentos metodológicos

Para dar consecução à pesquisa será preciso utilizar diversas estratégias, a fim de nortear o percurso metodológico que se faz presente ao longo dessa investigação. Esta pesquisa analisamos por meio das falas dos sujeitos pesquisados, os impactos das políticas de Permanência em suas vidas acadêmicas e, por isso, escolhemos a abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários sócios e educativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (SADÍN ESTEBAN, 2010, p.127).

A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso, que busca retratar a realidade de forma complexa e profunda (GIL, 2009 p.58). Este método traduz e expressa o sentido do fenômeno do mundo

social e possibilitou reduzir a distancia entre indicado e indicado, ou seja, teoria e dados, entre contexto e ação. A escolha por essa metodologia se deu pelo fato, de que esta busca a investigação social, o que não é tão explícito: *As políticas de permanências no CFP-UFRB: Sujeitos, Pertencimento e Protagonismo*, pois, aqui, a divergência e os conflitos, tão característicos estiveram sempre presentes no campo.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os estudantes do CFP da UFRB, atendidos pelo programa de permanência qualificada (PPQ) da instituição no período de 2008 a 2010. O recorte por estes anos se deu na busca de uma maior amplitude no número de estudantes atendidos pela política de permanência da instituição.

Trata-se de uma Instituição de Ensino Superior (IES) recente, criada pela lei 11.151¹² de julho de 2005, a partir das lutas populares do povo do recôncavo da Bahia, região diversa culturalmente e marcada por muitas contradições.

A UFRB tem uma composição multicampi. O campus tem a seguinte estrutura: em Cruz das Almas os dois centros: **Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB)**, com os cursos nas áreas de Engenharia Ambiental, Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Engenharia da Pesca, Zootecnia, Biologia, Tecnologia em Agroecologia, Tecnologia em Gestão de Cooperativas; **Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC)**, Engenharia Sanitária e Ambiental, Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e Engenharia da Computação. Em Santo Antônio de Jesus: **Centro de Ciências da Saúde (CCS)**, reunido os cursos de Enfermagem, Nutrição, Psicologia e Bacharelado em Saúde. Em Cachoeira **Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL)**, os cursos de Artes Visuais, Ciências Sociais, Cinema e Audiovisual, Comunicação Social, Licenciatura em História, Museologia, Serviço Social, Tecnologia em Gestão Pública.

¹² Esta lei decorre da proposta do governo federal de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil.

Por último em Amargosa o **Centro de Formação de Professores (CFP)** neste centro funciona sete licenciaturas: Pedagogia, Matemática, Filosofia, Física, Química, Educação Física e Letras que está o campo de investigação da presente pesquisa.

Foi feito um levantamento dos estudantes do Curso de Pedagogia que faziam parte do PPQ no período de 2008 a 2010 nos documentos oficiais da PROPAE, nos relatórios anuais. A opção por este contato direto com a Pró-Reitoria deve-se ao fato de uma relação direta com quem faz a seleção dos sujeitos para ingressar nos programas de permanência da instituição. Fizemos um recorte pelo projeto institucional da UFRB. Este programa atende 244 estudantes da instituição, destes 20 são do curso de Pedagogia. A análise documental serviu para identificar as políticas de permanência desenvolvida no centro, logo após pode ser notória para a comunidade acadêmica as políticas afirmativas desenvolvidas no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB.

Compuseram a pesquisa 20 estudantes que faziam parte do PPQ do curso de Pedagogia, mas que por algumas razões só estavam regularmente no programa somente 12.

A pesquisa de campo foi feita por abordagem direta dos sujeitos e foram percorridas as dependências do centro escolhido, explicando o trabalho que estava sendo realizado, no intuito de obter dos estudantes a autorização e a vontade de participar da pesquisa. Houve a necessidade de fazer com que os entrevistados percebessem a relevância do estudo, não apenas para o pesquisador, mas para os beneficiários do programa de permanência, tendo em vista se tratar de um estudo objetivando identificar os impactos desta política na vida acadêmica, no que remete às condições de permanência e sucesso desses estudantes em uma IES no Recôncavo da Bahia.

Esses sujeitos receberam o termo de consentimento livre esclarecido, mas somente seis aceitaram fazer a entrevista. No roteiro de entrevista semiestruturada que foi elaborado havia tópicos indispensáveis para o delineamento do objeto em relação à realidade

empírica, de modo a contemplar a abrangência das informações e o objetivo da pesquisa.

A entrevista baseada numa abordagem qualitativa não tem a finalidade de computar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes perspectivas em relação ao assunto em questão. Portanto, optei por utilizar um roteiro bem estruturado em sua concepção, porém flexível na aplicação, com o intuito de gerar conversas mais ou menos naturais.

A construção da entrevista baseou-se em alguns teóricos como Hasenbalg (1997), Petrônio (2007), Brito (2009) Pinto (1999) Hall (1999), dentre outros e foi composta por 12 perguntas, em duas partes: A primeira parte continha informações como nome, idade, sexo e curso. A segunda parte envolvia perguntas sobre a questão racial na educação e dos movimentos negro na nossa região e a concepção sobre as políticas afirmativas.

Inicialmente pensou-se em fazer entrevista com os estudantes de outras licenciaturas do CFP, mas, devido a inúmeras dificuldades no decorrer do ano letivo, em especial por contas das greves, optou-se por concentrar a coleta de dados somente com os estudantes de Pedagogia.

As entrevistas foram realizadas em uma sala no CFP, no próprio local do estudo, e gravadas, após o consentimento dos entrevistados. Os encontros foram agendados de acordo com a disponibilidade dos sujeitos e sua duração variou de 45 minutos a uma hora e 10 minutos. No entanto, estas aparentes vantagens se tornaram um problema, visto que atingimos um número significativo de pessoas que não compareceram à entrevista, influenciando no resultado do trabalho. Este teve seu resultado parcialmente comprometido devido ao relativo pequeno número de participantes da pesquisa. A pesquisa documental e de campo sofreram inúmeros contratemplos.

Diante disso, considero importante futuros aprofundamentos sobre a temática que se apresenta, de modo pertinente, a expandir a amostra para as outras licenciaturas no CFP. E pelo fato da

adoção desta política na academia ter ampliado o *lucus* do beneficiário do programa no que condiz desenvolvimento e mobilidade social, trazendo contribuições para a sociedade.

Considerações finais

As discrepâncias educacionais concentradas entre negros e brancos continua no presente, mas, sobretudo, no nível superior na incidência desses diagnósticos os movimentos negros passaram a demandar políticas públicas e privadas para atacar as distorções raciais no campo educacional brasileiro.

Com a identificação das políticas de permanência adota pelo CFP no período entre 2008 a 2010 foram relevantes na medida em que foi possível caracterizar estes sujeitos e compreender o impacto dessas políticas em suas vidas acadêmicas, os entrevistados sinalizam para uma mudança em suas vidas acadêmicas após ingresso no programa todos enfatizaram nos seus discursos esse dado.

A partir da identificação dessas políticas adotadas pelo CFP, apontam que esta não se limita apenas as questões do ensino, mas também apresenta algumas prerrogativas como, acompanhamento psicológico e encaminhamento para consulta de grande porte na região, mesmo que este sujeito tenha que ir até a sede da universidade.

As falas dos sujeitos evidenciaram um olhar sobre uma nova configuração das políticas de permanência adotadas pelo CFP. Eles acreditam que é preciso pensar nessas políticas tendo como referencial o beneficiário do programa.

O referencial teórico deste trabalho constitui e trata da expansão do ensino superior na região do Recôncavo da Bahia para os segmentos historicamente excluídos das instituições de ensino superior no estado. Para tal tomamos como panorama as desigualdades educacionais entre branco e negro. Busquei compreender como as políticas de permanência podiam contribuir ou não para abrandar as desigualdades sócio-raciais na acadêmica. Nesse sen-

tido, a questão estuda contribui para notoriedade da eficiência das políticas de permanência na vida destes sujeitos na academia.

Longe de esgotar o assunto, nosso objetivo maior aqui foi suscitar discussões e dar maior visibilidade a estes sujeitos que historicamente foram excluídos das instituições de ensino superior na Bahia. As pesquisas direcionada a essa especificidade são recentes no país, estes estudos enfatizam o prolongamento das escolaridades destes segmentos no nível superior da educação. Apontamos que é preciso que seja garantida a estes sujeitos uma educação que lhe proporcione oportunidades iguais no mercado de trabalho, como condição básica para inclusão e conseqüentemente mobilidade social.

Referências bibliográficas

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. Basic Books: New York, 1996

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Salvador, 2009. 214 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

CARDOSO, Nádia. **Movimento Negro pós-70: a educação como arma contra o racismo**. Capítulo II da Dissertação de Mestrado Instituto Steve Biko – Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior aprovada pelo Mestrado em Educação e Contemporaneidade -. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA-, em fevereiro de 2005.

CAVALEIRO, Eliane. **Do silêncio do Lar ao silêncio escolar, racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Artigo recebido em abril de 2006 e aprovado para publicação em março de 2007. Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

FERNADES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3ed. São Paulo: Ática, 1978, VI.

GIL, ANTONIO CARLOS. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**: 6 ed.-2reimpr. –São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e política Cultural: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONÇALVES, L. A. O. e SILVA, P. B. G. e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. 2006.

HASENBALG, C., Silva, Nelson V. **Raça e Oportunidades Educacionais no Brasil**. In:. Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 1991.

NASCIMENTO, A. **Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa: o movimento dos cursos pré-vestibular populares**. Anais do II Seminário Nacional dos Movimentos Sociais, Participação e Democracia. 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis.

PILETTI, Nelson; PILLETI, Cláudio. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

PINTO, Regina Pahim. **Diferenças étnico- raciais e formação do Professor**. Cadernos de pesquisas n.108, p. 199-231, novembro/1999.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade : uma introdução as teoria do currículo**. 2002.2ed. Belo Horizonte, Autentica.

VERRANGIA E SILVA. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências.** Educação Pesquisa. vol.36 no. 3 São Paulo Sept./Dec. 2010

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior- Percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revistas Brasileiras de Educação, n. 32, 2006. P.226-237. São Paulo.